UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Facultad de Filosofía y Letras
Programa de Doctorado en Lingüística, Literatura y Traducción

TESIS DOCTORAL

LA REVISIÓN DE LA MEMORIA CULTURAL A TRAVÉS DE LA FIGURA DE LA MAESTRA DE LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX EN NOVELAS CONTEMPORÁNEAS DE ESPAÑA Y REINO UNIDO

María Teresa Tercero Doñate

Directora

Dra. Carmen Lara Rallo

Málaga, 2023

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

AUTORA: María Teresa Tercero Doñate

https://orcid.org/0000-0002-7122-4103

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode
Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización
pero con el reconocimiento y atribución de los autores.
No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR

D./Dña MARÍA TERESA TERCERO DOÑATE
Estudiante del programa de doctorado "LINGÜÍSTICA, LITERATURA Y TRADUCCIÓN" de la Universidad de Málaga, autor/a de la tesis, presentada para la obtención del título de doctor por la Universidad de Málaga, titulada: "LA REVISIÓN DE LA MEMORIA CULTURAL A TRAVÉS DE LA FIGURA DE LA MAESTRA DE LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX EN NOVELAS CONTEMPORÁNEAS DE ESPAÑA Y REINO UNIDO"

Realizada bajo la tutorización de CARMEN LARA RALLO y dirección de CARMEN LARA RALLO (si tuviera varios directores deberá hacer constar el nombre de todos)

DECLARO QUE:

La tesis presentada es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, conforme al ordenamiento jurídico vigente (Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo.

Igualmente asumo, ante a la Universidad de Málaga y ante cualquier otra instancia, la responsabilidad que pudiera derivarse en caso de plagio de contenidos en la tesis presentada, conforme al ordenamiento jurídico vigente.

En Málaga, a 23 de NOVIEMBRE de 2023

Fdo.: MARÍA TERESA TERCERO DOÑATE Doctorando/a	Fdo. CARMEN LARA RALLO Tutor/a
Fdo.: CARMEN LARA RALLO	

Director/es de tesis

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Edificio Pabellón de Gobierno. Campus El Ejido. 29071
Tel.: 952 13 10 28 / 952 13 14 61 / 952 13 71 10
E-mail: doctorado@uma.es

Málaga a 23 de noviembre de 2023

CARMEN LARA RALLO, profesora de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Málaga),

HACE CONSTAR

Que **MARÍA TERESA TERCERO DOÑATE**, con DNI , es estudiante de doctorado del Programa de Doctorado "Lingüística, Literatura y Traducción", con matrícula activa, y que ha realizado bajo mi dirección, la Tesis Doctoral titulada

**"LA REVISIÓN DE LA MEMORIA CULTURAL
A TRAVÉS DE LA FIGURA DE LA MAESTRA DE LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX
EN NOVELAS CONTEMPORÁNEAS DE ESPAÑA Y REINO UNIDO"**

Revisado el presente trabajo estimo que reúne los requisitos establecidos según la normativa vigente. Por lo tanto, **AUTORIZO** la admisión a trámite y defensa pública de esta Tesis Doctoral para optar al grado de Doctoren la Universidad de Málaga.

Y para que así conste, lo firmo en Málaga a 23 de noviembre de 2023,

Fdo. Carmen Lara Rallo

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....**4**

1. MARCO TEÓRICO: EL DIÁLOGO CON LA HISTORIA EN LA LITERATURA CONTEMPORÁNEA.....**11**

1.1. La pluralidad de la memoria……..……..**13**

1.2. El uso ejemplarizante del pasado……**15**

1.3. El pasado desde diversas líneas temporales……..…**18**

1.4. Memoria, historiografía y ficción……..……**23**

1.5. La construcción de la memoria cultural…….…**29**

2. ***LA MAESTRA REPUBLICANA*** **(2013), ELENA MOYA**.....**36**

2.1. Introducción… **36**

2.2. La evocación del pasado histórico a través de "lugares de la memoria".....**39**

2.3. Los silencios de la memoria cultural de España.....**51**

2.4. La educación como arma cultural y política.....**61**

3. ***COMO EL VIENTO DE OTOÑO*** **(2019), TERESA CAMESELLE**.....**68**

3.1. Introducción… **68**

3.2. Contexto educativo rural en el siglo XX.....**70**

3.3. Libertad constitucional vs. Censura sociocultural.....**73**

3.3.1. Las mujeres de la clase de adultas.....**76**

3.3.2. El bienio radical-cedista y la moral católica.....**78**

3.3.3. Los procesos electorales y el voto de las mujeres.....**81**

3.3.4. Enma.....**84**

3.4. Antagonismo y proximidad entre el pueblo y la ciudad….....**87**

3.4.1. La mujer en espacios rurales y urbanos.....**91**

3.5. La evolución del personaje de Enma como personificación literaria del desarrollo político-social de España en el periodo de 1934-1936….....**97**

4. ***TODO LO QUE SE LLEVÓ EL DIABLO*** **(2010), JAVIER PÉREZ ANDÚJAR**.....**102**

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4.1. Introducción… **102**
4.2. Las Misiones Pedagógicas como hilo conductor de la trama **106**
4.2.1. El retrato literario de las misioneras y misioneros de las Misiones Pedagógicas **110**
4.2.2. Fotografía del siglo XX a través de la mirada de Maruja **112**
4.2.2.1. Analfabetismo y coeducación… **114**
4.2.2.2. La iglesia y la educación católica **116**
4.2.2.3. Las bibliotecas **118**
4.3. Utopía educativa vs. precariedad rural **121**
4.3.1. Infancia y violencia social **124**
4.3.2. Obstáculos en el desarrollo de las Misiones Pedagógicas **128**
4.4. El pasado reconstruido desde el presente en el texto literario… **133**
4.4.1. Invisibilidad femenina **137**

5. *THE SUMMER BEFORE THE WAR* (2016), HELEN SIMONSON 140
5.1. Introducción… **140**
5.2. Límites y libertades de las maestras británicas a principios del siglo XX **146**
5.2.1. La cuestión del clasismo… **155**
5.2.2. Las maestras en la lucha por la igualdad **158**
5.3. El impacto social y emocional de la Primera Guerra Mundial en Reino Unido… **161**
5.3.1. El sexismo en años de guerra **161**
5.3.2. Patriotismo civil **167**
5.3.3. La llegada de refugiados belgas a Reino Unido… **173**
5.4. La voz de las maestras británicas en el relato literario… **177**

6. *EVERYONE BRAVE IS FORGIVEN* (2016), CHRIS CLEAVE 182
6.1. Introducción **182**
6.2. Ejercer de maestra durante la Segunda Guerra Mundial en Reino Unido **188**
6.2.1. Las evacuaciones de niñas y niños **191**
6.3. Las heridas tangibles e intangibles de la guerra **200**
6.4. La protagonista Mary North como anti-heroína de la trama **210**
6.5. Una mirada de género en la revisión de la memoria **216**

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

7. *MISS CARTER'S WAR* (2014), SHEILA HANCOCK 221

7.1. Introducción… **221**

7.2. Marguerite Carter: alumna y maestra durante el siglo XX **226**

7.2.1. Marguerite Carter, alumna..... **226**

7.2.2. Marguerite Carter, maestra..... **231**

7.2.2.1. *Grammar Schools*..... **232**

7.2.2.2. *Comprehensive Schools*..... **242**

7.3. La fragmentación de la memoria de la Segunda Guerra Mundial en la narración…..... **251**

CONCLUSIONES..... 261

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 272

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo ofrece un análisis de la representación literaria de la figura de la maestra a lo largo de la primera mitad del siglo XX en España y Reino Unido, examinando cómo la articulación de dicha representación en la novela contemporánea permite emprender un proceso de revisión de la memoria cultural de ambos países. El acercamiento a la memoria cultural aquí propuesto presta especial atención a la dimensión histórico-social, concibiendo tal concepto a la luz de su caracterización por parte de Jan Assmann en términos del "conjunto de textos e imágenes específicas de cada sociedad en una época determinada; su conservación actúa como agente estabilizador y dibuja la imagen que la sociedad traza de ella misma" (J. Assmann 132). Más recientemente, la idea de "memoria cultural" ha sido ampliada por estudiosos como Astrid Erll, quien incorpora en su definición "todos los procesos orgánicos, mediáticos, institucionales en los que la interrelación y mutua influencia entre pasado y presente desempeñan un papel en el contexto sociocultural" (cit. en Saban 384).

Tanto en España como en Reino Unido, las maestras han sido una pieza clave en la creación de una sociedad igualitaria, justa y democrática, aunque sus biografías han permanecido silenciadas dentro del relato historiográfico oficial durante largos periodos de tiempo. Dicha cuestión ha sido puesta de relieve en décadas recientes, con la proliferación de obras españolas y británicas dedicadas a visibilizar el recuerdo de las maestras: estudios académicos como *London's Women Teachers* (1996) de Dina M. Copelman, *30 retratos de maestras* (2005) de Consuelo Flecha o novelas populares como *Historia de una maestra* (1990) de Josefina Aldecoa o la serie literaria *The Little School by the Sea* de Jenny Colgan (2022). A su vez, destacan representaciones cinematográficas entre las que ha de citarse el documental galardonado con un Goya en 2014 *Las maestras de la República* de la directora Pilar Pérez Lozano, la serie *La otra mirada* (2019) creada por Josep Cister y Jaime Vaca o la miniserie

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

South Riding (2011) televisada por la BBC y dirigida por Diarmuid Lawrence, basada en la novela de Winifred Holtby de 1936.

El derecho a la memoria que reclaman las obras citadas anteriormente ha permeado en la sociedad actual. A través de la inclusión de la figura de la maestra, la memoria cultural de ambos países recupera un referente que cuestiona a través del sector de la educación las normas patriarcales establecidas y lucha contra la censura de libertades que no obedece a las leyes. Este estudio no tiene como objetivo presentar las heroicidades de las maestras del siglo XX, sino el análisis de la representación literaria de sus experiencias con énfasis específico en las maestras como mujeres anónimas en dicho contexto histórico. Con ello, investigaré cómo el retrato de su figura apela al recuerdo de todas aquellas maestras acalladas por el canon historiográfico. A su vez, profundizaré en el potencial de las obras literarias para reivindicar el deber de revisitar y recuperar los vacíos de la memoria cultural. La literatura contemporánea tiene un gran poder en la restauración de la memoria por su carácter democratizador, el cual logra recrear eventos históricos desde la multiplicidad de voces dando valor a los detalles olvidados por las grandes narraciones como son las emociones, los pensamientos más íntimos y las rutinas cotidianas de los protagonistas.

Para dicha finalidad, he seleccionado seis novelas, tres obras de autoras y autores españoles: *La maestra republicana* de Elena Moya, *Como el viento de* otoño de Teresa Cameselle y *Todo lo que se llevó el diablo* de Javier Pérez Andújar, y tres obras de autoras y autores británicos: *The Summer Before the War* de Helen Simonson, *Everyone Brave is Forgiven* de Chris Cleave y *Miss Carter's War* de Sheila Hancock, todas ellas escritas entre los años 2010 y 2019. En el proceso de elección de los textos, no he incluido el criterio restrictivo del género del autor, con la intención de analizar de forma plural el retrato de la maestra independientemente de la propia figura del escritor o la escritora. Es notable la diversidad de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

trasfondos y enfoques de los diferentes autores; no obstante, cada uno de ellos comparte un interés común: la maestra del siglo XX.

A través de esta investigación, mi aportación reside en el estudio comparado de la recuperación de la experiencia de la maestra en dos corpus literarios diversos, para a través de ello poner en contacto a los autores e indagar en los recursos comunes utilizados en la recuperación de dicha figura. Dentro del múltiple conjunto de fuentes secundarias, destacan los trabajos de Jan Assmann tales como el citado anteriormente, así como las teorizaciones de Ann Rigney y Astrid Erll, que ocupan un lugar primordial tanto en el marco teórico como a lo largo de los capítulos de análisis. Ambas académicas presentan la literatura como medio prioritario en la revisión de la memoria cultural. Entienden la literatura como recurso fundamental en la reivindicación de la inclusión de nuevas memorias y en la denuncia del canon pre-establecido (Erll y Rigney, "Production" 114).

La tesis consta de un primer capítulo de corte teórico que examina la cuestión de la recuperación del pasado histórico en España y Reino Unido, desde la perspectiva global de la centralidad de la recuperación del pasado y la memoria en diversos ámbitos desde las décadas finales del siglo XX, y seis capítulos de análisis centrados cada uno de ellos en el estudio de una novela literaria, todos subcategorizados por los puntos a destacar en relación con el despertar de la memoria individual y colectiva. El juicio de selección seguido reside en la existencia de una protagonista común y en la diversidad de temas dentro de una época acotada, la primera mitad del siglo XX, lo cual permite la elaboración de un análisis amplio y plural sobre la cuestión de la memoria cultural. Cabe destacar las novelas *La maestra republicana* y *Miss Carter's War* como las únicas obras que dibujan las trayectorias de las maestras desde los primeros años del siglo XX hasta la actualidad, lo que me ha llevado a situarlas como obras de apertura y cierre del cuerpo analítico de la tesis. En este sentido, *La maestra republicana* se sitúa como la primera novela analizada, abriendo el estudio del corpus español con el enfoque

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

primordial en el ejercicio del magisterio durante la Segunda República, mientras que *Miss Carter's War*, focalizada en las instituciones educativas del siglo XX, es la última obra del corpus inglés examinada, siendo por tanto su investigación el capítulo de cierre del análisis. Dentro de dicho análisis, he organizado las obras en función de su pertenencia al corpus español o británico, y dentro de cada uno de estos grupos, he seguido el criterio cronológico de la situación temporal en la que se enmarcan las tramas: desde la enseñanza rural en la década de 1930 en *Como el viento de otoño* hasta la focalización de *Todo lo que se llevó el diablo* en las Misiones Pedagógicas en 1935; desde la enseñanza en el periodo anterior a la Primera Guerra Mundial en *The Summer Before the War* hasta la experiencia en la escuela primaria la durante los primeros años de la Segunda Guerra Mundial en *Everyone Brave is Forgiven*.

El primer capítulo abarca el marco teórico de la tesis, situándose en el contexto de cómo "[e]l estudio de la memoria es un fenómeno interdisciplinario e internacional que desde fines del siglo XX se ha establecido con solidez en las ciencias humanas" (Saban 380). Este aborda la cuestión del silenciamiento y la recuperación de la memoria cultural a nivel global y en específico en Reino Unido y España. A lo largo del marco teórico, revisamos el impacto que han causado en la memoria cultural regímenes totalitarios, discursos historiográficos narrados unilateralmente por la voz de los vencedores y poderosos, la pronta futura desaparición de los testigos directos y la aparición de la tecnología en nuestra percepción del tiempo y el espacio. A su vez, investigamos la literatura como medio de reconstrucción de la memoria del pasado.

El capítulo dos recoge el inicio de la parte analítica de la tesis, que comienza con el estudio de la novela *La maestra republicana* (2013). Elena Moya contextualiza la trama en el presente siglo XXI en la ciudad de Morella. A través de la protagonista, una maestra de la Segunda República llamada Vallivana, el pasado es traído de vuelta para operar de forma ejemplarizante en la misión de la maestra de recuperar su antigua escuela, ahora en manos de su antagonista, el alcalde Vicent. Los puntos a tratar en la investigación de esta novela son la

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

evocación del pasado histórico a través de lugares de la memoria, los silencios de la memoria cultural de España y el retrato de la educación como arma cultural y política.

Seguidamente, el tercer capítulo se centra en el análisis de la novela *Como el viento de otoño* (2019), una obra localizada en Esmelle, La Coruña. El personaje principal, la maestra Enma de Castro, muestra una imagen caleidoscópica de la vida rural en España durante los años próximos a la Guerra Civil. Los temas que destacan son el contexto educativo rural del siglo XX con especial hincapié en la analfabetización, el contraste entre la libertad constitucional y la censura sociocultural que rigen la sociedad, el antagonismo hallado entre la ciudad y el pueblo, el proceso de proximidad de la anterior dicotomía a través de la figura de la maestra y la personificación literaria del desarrollo político-social de España en la construcción del personaje de Enma.

En tercera instancia, el cuarto capítulo finaliza el corpus español con la obra *Todo lo que se llevó el diablo* (2010). Esta novela sitúa su trama en las Misiones Pedagógicas en Culebra, Zamora, a través de Maruja, una de las misioneras en los años anteriores a la Guerra Civil. La novela muestra el contexto sociocultural de la época mediante la mirada de Maruja y trata los temas del analfabetismo, la coeducación, la influencia de la iglesia católica en la educación, el contraste entre la utopía educativa frente a la precariedad rural, la reconstrucción del pasado dentro del propio texto literario y la invisibilidad femenina.

En cuanto al corpus británico, en el capítulo cinco me adentraré en la novela *The Summer Before The War* (2016). La protagonista Beatrice Nash, una maestra de latín, se enfrenta al consejo escolar al ocupar un puesto dedicado a una materia tradicionalmente impartida por un hombre. El estudio de la novela permite abordar los límites y libertades de las maestras británicas a principios del siglo XX, la cuestión del clasismo, la lucha de las maestras por la igualdad, el impacto social y emocional de la Primera Guerra Mundial y la inclusión de la voz de las maestras británicas en el relato literario.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

A continuación, el capítulo seis avanza cronológicamente a los años de la Segunda Guerra Mundial en la ciudad de Londres con la novela *Everyone Brave is Forgiven* (2016). Mary North es una mujer perteneciente a una clase social pudiente que inicia un proceso de independencia personal alistándose como voluntaria tras la movilización masculina durante la Segunda Guerra Mundial. A través de ella me centraré en las cuestiones del trabajo de maestra durante la Segunda Guerra Mundial en Reino Unido, las evacuaciones de las niñas y niños con la llegada de la guerra, las heridas tangibles e intangibles del conflicto bélico, el retrato de Mary North como anti-heroína de la trama y la mirada de género en la revisión de la memoria cultural.

Para finalizar, el capítulo siete abarca un contexto temporal más amplio: la novela *Miss Carter's War* (2014) localiza su inicio en 1948, cuando la protagonista Marguerite Carter, una mujer que ha luchado como agente secreto en la Segunda Guerra Mundial, se gradúa de la Universidad de Cambridge. El marco temporal finaliza con la llegada de la guerra de Afganistán en el año 2001. La novela indaga en la figura de Marguerite como alumna y maestra en el sistema educativo británico dividido en *Grammar Schools* y *Secondary Schools* y ahonda en la fragmentación de la memoria de la Segunda Guerra Mundial en la narración.

Desde el punto de vista formal, teniendo en cuenta que el presente trabajo está redactado en español, por razones de uniformidad he incluido mi propia traducción de los pasajes citados en inglés tanto de obras primarias como secundarias en el cuerpo del texto, aportando también en nota al pie el original inglés. En el caso de expresiones inglesas que no tienen una traducción exacta al español (como ocurre con elementos educativos tales como los *Grammar Schools* o el examen *11-plus*), mantengo el original en cursiva en lugar de recurrir a un equivalente aproximado o a una expresión perifrástica. Por otra parte, el sistema de referencia seguido consiste en incluir en el cuerpo del texto y entre paréntesis el nombre del autor, seguido de una palabra clave del título de la obra en el caso de que hubiese alusiones a varias obras del mismo autor, y del número de páginas a las que remito. Todas las entradas se encuentran recogidas en

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

la sección bibliográfica, que pone de manifiesto la amplitud referencial de los trabajos investigados en el proceso de elaboración de la tesis, abarcando fuentes históricas e historiográficas para poder analizar bajo su luz los textos literarios. La diversidad tanto temática como cronológica de las obras incluye aportaciones más tradicionales y también de reciente publicación, así como estudios publicados en lengua castellana e inglesa.

En definitiva, cada una de las novelas permite indagar desde la perspectiva de la teorización de Rigney y Erll en la hipótesis principal de la tesis sobre cómo dos países en los que la maestra es un personaje histórico clave logran a través de su literatura una reflexión, a mayor o menor escala, sobre el despertar de la memoria cultural. A nivel personal, la elección de esta figura reside en una necesidad propia de referentes femeninos no estereotípicos ausentes en la memoria colectiva. Las maestras de nuestro pasado, que marcaron el camino a seguir visibilizando un futuro más justo e igualitario, merecen ser recordadas no solo por sus heroicidades o por sus derrotas, sino por su propia existencia. Independientemente del posible alcance de una obra literaria, creo firmemente en la necesidad de incluir en la literatura a aquellas mujeres que entraban en un aula, en un refugio, en una casa o incluso en cuadras por una única razón: la enseñanza.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

1. MARCO TEÓRICO: EL DIÁLOGO CON LA HISTORIA EN LA LITERATURA CONTEMPORÁNEA

La recuperación y reconstrucción del pasado desde finales del siglo XX aspira a proporcionar a nivel internacional el antídoto contra el olvido que amenaza con perpetuar el silenciamiento de eventos y personajes históricos. Regímenes totalitarios, discursos oficiales narrados unilateralmente por la voz de los vencedores, la pronta futura desaparición de testigos directos y el impacto de las nuevas tecnologías en la percepción del tiempo y del espacio son algunos de los factores que han fragmentado y en ocasiones borrado partes de la memoria histórica de cientos de países que en la actualidad se unen en la misión de revisar un pasado por descubrir.

En este estudio, analizaré el papel de la literatura como medio de construcción de la memoria cultural desde la perspectiva literaria de España y de Reino Unido. La literatura contemporánea en ambos países posee en la actualidad un gran poder social y cultural motivado por la necesidad de la restauración de la memoria de un pasado fragmentado por narraciones hegemónicas. Por un lado, la novela histórica en Reino Unido emerge con especial fuerza en el siglo XVIII y continúa en la actualidad como base de movimientos feministas y poscoloniales que alzan la voz a través de revisiones críticas de la historia narrada (Keen 167). Las Guerras Mundiales suscitan la inclusión de la guerra como tema central de la ficción histórica británica desde 1970. Relatar los tiempos de guerra desde la visión de la "gente real" a través de personajes ficticios es entonces una de las prioridades de la literatura (Keen 176).

El auge de este género literario en la sociedad británica contemporánea incluye una gran variedad de temas y formas que en su mayoría se alejan de narraciones meramente nostálgicas o dramáticas (Byatt, "Histories" 9). Byatt señala cómo diversas "prohibiciones culturales" que consideran "la vida como producto cultural" han enfatizado la imposibilidad de conocer el

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

pasado como tal, afirmando que toda percepción sobre el pasado está ideológicamente supeditada a preocupaciones y necesidades actuales ("Histories" 10). Dichos límites y prohibiciones podrían ser la causa directa de que novelistas británicos hayan asumido la labor de revisitar el pasado a través de sus narraciones. Otra de las razones que Byatt expone es la necesidad de hallar en épocas anteriores "paradigmas históricos para situaciones contemporáneas" ("Histories" 11), ya que como indica, conocer el presente exige conocer el pasado. A su vez, reexaminar la historia posibilita la inclusión de grupos que han permanecido forzosamente al margen, borrados de archivos oficiales y olvidados de la memoria cultural del país (Byatt, "Histories" 11).

Mediante la inclusión de nuevos enfoques, la ficción pretende crear una historia "plural" cuyo significado no queda sujeto a una única definición (Bedggood 214). La pluralidad conseguida a través de la incorporación de nuevas perspectivas, como la de las mujeres, tiene como finalidad revelar crímenes, revisar y reconstruir la narrativa histórica, acercar el pasado al lector o a la lectora a través de novelas cargadas de "verosimilitud" para "cultivar empatía" y formular una recreación más justa e inclusiva de la historia británica (Bedggood 179).

Por otro lado, en el ámbito literario español, la literatura contemporánea aparece como "discurso social" para exponer sucesos históricos y dar voz a protagonistas que la censura desterró al olvido. En las últimas décadas, la literatura española ha asumido el rol de altavoz a disposición de la recuperación de un pasado conflictivo que fue enterrado y que ha sido asiduamente olvidado (Lauge y Cruz 23-24). El actual interés por la revisión del pasado siglo XX en España surge del silencio que sigue a la Guerra Civil española mediante la censura impuesta por la dictadura. Además, la transición del régimen franquista a la democracia está marcada por el llamado "pacto de silencio", mediante el cual las fuerzas políticas logran la aprobación consensuada de la Constitución de 1978 a la vez que evitan un levantamiento de las tropas militares. Este "pacto de silencio" conlleva al inicio de la democracia actual, pero

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

institucionaliza a su paso el olvido de las víctimas. La memoria cultural del país queda fragmentada con la aceptación de un compromiso político que, lejos de conseguir justicia social, inicia una amnesia colectiva. Dicha amnesia no es combatida hasta aproximadamente 1990, año en el cual se incrementa la lucha por la recuperación de un pasado todavía envuelto en silencios[1] (González 177-178).

Como muestra del papel de la literatura en los procesos de la memoria cultural, examinaré tres novelas contemporáneas de España, *La maestra republicana* (2013) de Elena Moya, *Como el viento de otoño* (2019) de Teresa Cameselle y *Todo lo que se llevó el diablo* (2010) de Javier Pérez Andújar; y tres novelas actuales de Reino Unido, *Miss Carter's War* (2014) de Sheila Hancock, *The Summer Before the War* (2016) de Helen Simonson y *Everyone Brave is Forgiven* (2016) de Chris Cleave, con el objetivo de favorecer así la mirada transnacional del proyecto. Las seis obras son novelas contemporáneas de carácter histórico que localizan su trama en la primera mitad del siglo XX. Con el propósito de focalizar la investigación, centraré el estudio en la figura de la maestra, figura clave en el contexto sociocultural de los dos países en el siglo XX. Desde la perspectiva del personaje de la maestra en España y Reino Unido llevaré a cabo el análisis de las obras literarias, indagando tanto en el personaje de la maestra como en el contexto político-social en el que se desarrolla la trama, con el objetivo de analizar la función de las novelas como posibles medios de construcción de la memoria cultural de ambos países.

1.1. La pluralidad de la memoria

Eva Hoffman define el siglo XXI como la "era de la memoria" (203): la presencia persistente de épocas pasadas en ámbitos culturales, sociales y políticos posibilita su revisión y

[1] Con la llegada del nuevo milenio, se crea en el año 2000 la Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica con el fin de denunciar la desaparición de miles de personas y la necesidad de abrir fosas comunes. Recientemente, en 2007, se aprueba la Ley de la Memoria Histórica con la finalidad de "honrar" el pasado del país (González 181-182).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

se asegura a su vez, un espacio en el futuro. Dicha revisión pretende llegar a la comprensión total de los antecedentes que conforman nuestro presente. Sin embargo, cabe destacar que, en el camino del recuerdo, tanto la memoria como el olvido se dan la mano en cada uno de los proyectos de restauración del pasado, puesto que la meta hacia una recuperación completa de tiempos anteriores es difícilmente alcanzable (Todorov 16).

A pesar de la imposibilidad de una recreación total del pasado, nuestra comprensión de él, aún parcial, permanece en constante crecimiento gracias a un amplio abanico de disciplinas como la historiografía, la literatura, el cine, la pintura, el periodismo y la sociología, entre otras, que luchan día a día frente al velo de silencio que cubre infinidad de historias anteriores a nuestro siglo. Este pasado parece estar "escrito sobre agua" como apunta Aledia Assmann, ya que nuevas versiones que reconstruyen épocas anteriores emergen incesantemente alterando y enriqueciendo historias oficiales previamente establecidas como inamovibles ("Transformations" 57).

En *The Historical Imagination*, Frederick M. Holmes explora la mirada histórica de la literatura postmodernista de finales de siglo XX desde diversas obras literarias. Holmes cita a Linda Hutcheon, quien utiliza el término "metaficción historiográfica" para nombrar todas aquellas novelas que articulan una introspección sobre los métodos empleados para acercarse al pasado, exponiendo los obstáculos hallados en la representación de la historia (12). El estudio de Holmes explora "la pluralidad y el relativismo" de discursos literarios e historiográficos (14-15). Pone en cuestionamiento todas aquellas aproximaciones académicas que conciben el pasado como un período conocido en su totalidad y asequible, ya que considera que cada vez que se analiza un texto histórico se establece un nuevo diálogo con el pasado (Holmes 77-78). A lo largo de su investigación, Holmes explora la caracterización de Hayden White del discurso historiográfico como "ficción verbal", la imaginación del historiador en la elaboración de dichos discursos, así como el papel interpretativo de los lectores con el propósito de negar la

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

presencia de objetividad de elaboraciones históricas. De acuerdo con Holmes la historia no es el sistema fijo que aparenta ser (38), puesto que existen múltiples aproximaciones y elaboraciones de la realidad pasada (31). White afirma:

> Se dice que el objetivo del historiador es explicar el pasado 'encontrando', 'identificando', o 'descubriendo' las 'historias' que yacen escondidas en crónicas,y que la diferencia entre 'historia' y 'ficción' reside en el hecho de que el historiador 'encuentra' sus historias, mientras que el escritor de ficción 'inventa' las suyas. Esta concepción de la tarea del historiador oscurece la extensión de la 'invención' en las operaciones del historiador, puesto que también forma parte de ellas.[2] (6-7)

1.2. El uso ejemplarizante del pasado

Andreas Huyssen habla de "presentes pasados" para reiterar el despertar de la memoria histórica en países de Occidente desde aproximadamente 1980 hasta la actualidad; años en los cuales el interés social colectivo por la revisión del pasado ha alcanzado su máximo auge (21).[3] Tras la Segunda Guerra Mundial, y el inicio de la descolonización y la erradicación de la

[2] "It is sometimes said that the aim of the historian is to explain the past by 'finding', 'identifying,' or 'uncovering' the 'stories' that lie buried in chronicles; and that the difference between 'history' and 'fiction' resides in the fact that the historian 'finds' his stories, whereas the fiction writer 'invents' his. This conception of the historian's task, however, obscures the extent to which "'invention' also plays a part in the historian's 'operations' (6-7). Todas las traducciones tanto de obras primarias como secundarias incluidas en el texto son de Mª Teresa Tercero.

[3] Desde las décadas finales del siglo XX, ha aumentado de manera exponencial el número de académicos y académicas, periodistas, directores y directoras de cine, fotógrafos y fotógrafas, escritores y escritoras, que a nivel internacional han contextualizado sus obras en el pasado histórico. Paul Ricoeur, Marianne Hirsch, Elina Liikanen, Jorge Mendoza, Hans Lauge Hanseny Roger Chartier, entre otros, investigan la recuperación del pasado desde diversas disciplinas.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

esclavitud, el testimonio narrado por las víctimas cobra reconocimiento y se inicia así una búsqueda de "formación de identidad colectiva" que mira hacia el futuro desde la exploración de un pasado común que a menudo converge en la memoria del Holocausto[4] (Erll, "Cultural" 2). Huyssen considera el Holocausto como la fuente iniciadora de la proliferación y revisión de la memoria histórica (22), afirmando: "En el movimiento transnacional de discursos de la memoria, el Holocausto pierde su cualidad como evento histórico específico y actúa como metáfora para otras historias y memorias traumáticas"[5] (24). No se apropia de las diversas historias acontecidas en el siglo XX, sino que se transforma en "paradigma" para el estudio de múltiples memorias y traumas (Erll, "Cultural" 4).

Todorov razona la consideración del Holocausto como metáfora para el estudio de la memoria a través de su análisis sobre "el buen uso" del pasado recuperado. En sus argumentaciones advierte de que la restauración del pasado, en este caso de la memoria del Holocausto, no debe gobernar el presente, sino ser el presente el sujeto decisivo capaz de reconstruir el pasado de manera ejemplar. Para ello, Todorov distingue entre recuperación "literal", que se impone ante el presente, o recuperación "ejemplar", que posibilita la reflexión de los acontecimientos del pasado para evitar su futura reiteración (25-35). En *Les abus de la mémoire* (*Los abusos de la memoria)*, ejemplifica su propuesta sobre la ejemplaridad del pasado recuperado argumentando que traer de vuelta momentos históricos como los vividos durante el Holocausto podría evitar acontecimientos con rasgos similares en el presente. No se trata de vivir inmersos en el pasado, sino de aprender de las lecciones que nos puede ofrecer:

[4] Marianne Hirsh, Tzvetan Todorov, Geoffrey Hartman y Eva Hoffman estudian el Holocaustocomo base de creación de la memoria colectiva.

[5] "In the transnational movement of memory discourses, the Holocaust loses its quality as index of the specific historical event and begins to function as metaphor for other traumatic histories and memories" (22).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> En la actualidad ya no hay redadas de judíos ni campos de exterminio. No obstante, tenemos que conservar viva la memoria del pasado […] para estar alerta frente a situaciones nuevas y sin embargo análogas. El racismo, la xenofobia, la exclusión que sufren los otros hoy en día no son iguales que hace cincuenta, cien o doscientos años; precisamente, en nombre de ese pasado no debemos actuar en menor medida sobre el presente […]. Lejos de seguir siendo prisioneros del pasado, lo habremos puesto al servicio del presente, como la memoria – y el olvido – se han de poner al servicio de la justicia. (Todorov 59)

La recuperación del pasado es una ardua tarea debido a la erosión propiciada por regímenes totalitarios y diversos intereses políticos y sociales que durante siglos suprimieron eventos y protagonistas históricos de sus narraciones hasta el punto de excluir del recuerdo miles de historias. Todorov señala el "control de la información" como uno de los ejercicios prioritarios de autoridades absolutistas durante el siglo XX. A su vez, identifica la actual comunicación global de temas que anteriormente fueron censurados como la respuesta más eficaz ante el poder silenciador (13). La historia registrada de las mujeres ejemplifica e ilustra el alcance de dichas políticas de exclusión histórica. La historiadora Michelle Perrot investiga el silenciamiento impuesto a la mujer adentrándose de forma transversal en la "infrahistoria" de las sociedades para reflejar el mundo cotidiano tan olvidado por las grandes narraciones imperialistas. Sus estudios abarcan desde el rol de la mujer en las esferas privadas hasta su inclusión en la vida pública, denunciando a su vez la perpetuidad del silencio en la actualidad. Perrot afirma: "El papel de una historia de las mujeres, además de su exigencia de verdad, es también luchar contra la marea del silencio, que siempre vuelve" (cit. en Rapin).

En la lucha contra el silencio es prioritario rescatar voces que han sido relegadas al ámbito privado y, por lo tanto, condenadas al olvido. Centrando el estudio en el póstumo siglo XX, es necesario destacar el hecho de que pronto aquellos testigos directos de nuestro pasado

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

habrán desaparecido para siempre. La autora Dulce Chacón expresa la responsabilidad de recuperar las voces del pasado, remarcando: "Todavía hay gente que nos puede contar su historia de primera mano" (cit. en Potok 10). Estas personas son portadores de vivencias aún por conocer, sin embargo, su existencia es efímera. Por ello, son muchos los académicos y académicas, escritores y escritoras e historiadores e historiadoras que focalizan sus investigaciones en la reconstrucción del pasado, un pasado todavía con testigos presentes a los que dar voz.

1.3. El pasado desde diversas líneas temporales

Recientemente, la presencia del pasado histórico en el siglo XXI ha sido estudiada desde diversos enfoques que han ido más allá de los testimonios físicos de sus protagonistas. En los últimos años, se ha empleado el término "espectralidad" (*spectrality*) en referencia al modo "fantasmagórico de la historia de aparecer de modo recurrente" y adentrarse "en la cultura contemporánea" (J. Morrison 16). En la misma línea teórica, el filósofo Jacques Derrida ejemplifica la relación entre pasado y presente mediante el término *hauntology.* Derrida argumenta que, a pesar de la inexistencia del pasado como tal, este regresa casi de forma fantasmal haciéndose presente en diversos ámbitos contemporáneos (202).

Marianne Hirsch acuña el término "posmemoria" para referirse a aquellas memorias transferidas a "segundas generaciones" quienes, sin haber sido testigo de experiencias pasadas, acogen memorias traumáticas como propias (103). Identifica la transmisión de la memoria como el proceso que actúa de "guardián" de traumas individuales, así como de un pasado colectivo al que debe proteger (Hirsch 104). A su vez, "el enlace vivo entre pasado y presente y la conexión entre la generación de los testigos y supervivientes y la generación posterior queda reforzada"[6] (Hirsch 125). Del mismo modo, Hoffman afirma: "El conocimiento indirecto

[6] "[T]hey actually reinforce the living connection between past and present, between the generation of witnesses and survivors and the generation after" (Hirsch 125).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

persigue a muchos de los que llegamos después",[7] señalando cómo el siglo XX influye sobre nuestro día a día a pesar de no haber sido protagonistas directos de los hechos ocurridos (25).

En la obra *Requiem for a Nun* (1951), uno de los personajes literarios de William Faulkner apunta: "El pasado nunca muere, ni siquiera es pasado"[8] (cit. en Eaglestone 37). La consideración del pasado como parte del presente viene dada por el impacto que sucesos de siglos anteriores al nuestro siguen teniendo y tendrán en generaciones posteriores. Paul Ricoeur hace uso del término "consciencia histórica", expuesto anteriormente por Reinhart Koselleck, para ejemplificar el poder de orientación a través de la historia ("Lectura" 22). Mediante la consciencia histórica, el pasado se vincula al futuro, puesto que el mero hecho de ser humano es intrínsecamente histórico. Ricoeur afirma que toda consideración del pasado está vinculada con nuestra percepción del futuro, ya que únicamente contrapuesto con él se le puede considerar como período anterior ("Lectura" 21-23). Además, señala el significado del pasado como modificable, porque a pesar de la imposibilidad de alterar los sucesos ya acontecidos, "el sentido" de lo ocurrido varía según la época y la moral mediante la cual esos eventos son interpretados (Ricoeur, "Lectura" 49).

El término "presente pasado", alude al hecho de que cada interpretación del pasado se lleva a cabo desde una perspectiva propia del presente que formula preguntas de interés de un momento temporal específico. Por lo tanto, la visión que obtenemos de dicho pasado estaría supeditada al foco de nuestras inquietudes actuales (J. Morrison 5). De esta manera, el recuerdo social de la Segunda Guerra Mundial ha estado condicionado por la predilección por explorar y recuperar historias locales y personales del siglo XX, llevado a cabo a través de múltiples

[7] "Indirect knowledge haunts many of us who came after" (25).

[8] "The past is never dead. It is not even past" (cit. en Eaglestone 37).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

conmemoraciones y discursos de la memoria.[9] Del mismo modo, movimientos sociales posestructuralistas y poscoloniales en contraposición al poder hegemónico han dado lugar a la expansión del discurso oficial historiográfico al defender la inclusión de grupos considerados minoritarios como las mujeres, la comunidad LGTBIQA+ y diversas etnias en dichas narraciones (J. Morrison 6). Así, el presente reclama la reinterpretación del pasado con el objetivo de rescatar del olvido aquello que la historia oficial desechó o con la finalidad de recuperar fragmentos pasados que operan de modo ejemplar o reflexivo ante cuestiones contemporáneas. El hecho de recordar desde el presente hace imposible dejar de lado la cuestión del anacronismo, ya que el presente es el punto desde el que pensamos, hablamos y preconcebimos tiempos anteriores; por ello podríamos plantear que el pasado siempre habla acerca del presente (Eaglestone 37-38).

A través del estudio de la historia del movimiento feminista, Victoria Browne analiza en *Feminism, Time, and Nonlinear History* el concepto de "tiempo histórico", exponiendo que la organización del pasado, en este caso del feminismo, desde la consideración de un tiempo pasado único conlleva a la formación de un discurso hegemónico, obsoleto para el presente, que borra la pluralidad de historias e imposibilita el contacto entre diversas épocas (1-2). Browne denomina dicho concepto como "tiempo vivido" argumentando que el tiempo es multidireccional y no sigue un patrón definido de "pasado-presente-futuro", sino que interacciona de manera dinámica a través de los diferentes planos temporales (2).

[9] Los discursos de la memoria reaparecen a través de su inclusión en la enseñanza escolar, el arte, la literatura, los medios de comunicación, la revisión crítica de la historiografía y el estudiode los crímenes del presente. Estos recuerdan los abusos acontecidos anteriormente, despertando la empatía de los conocedores de períodos anteriores para evitar o condenar situaciones análogas, y propiciando así un acercamiento entre memoria histórica y justicia (Todorov 56-59).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ejemplifica su propuesta introduciendo el concepto crítico de "politemporalidad" (*polytemporality*), mediante el cual expone que el "tiempo histórico es compuesto e internamente complejo. Es generado a través del entrelazamiento de diferentes capas y líneas temporales combinadas de diversas maneras para producir experiencias particulares y formaciones discursivas particulares del tiempo histórico"[10] (Browne 31). Según Browne, no existe un único "tiempo histórico", ya que cada historia está compuesta por una mezcla de tiempos y cuenta con su "propia temporalidad" (2).

El despertar del pasado histórico ha estado en ocasiones relacionado con la dificultad de asimilar y escribir sobre la nueva era tecnológica, un ejercicio de "conservadurismo" consecuencia del veloz desarrollo de la tecnología en el siglo XXI (Eaglestone 58). La "revolución" tecnológica de la "información" ha transformado nuestra comprensión del tiempo y el espacio, alterando el conjunto "presente, pasado y futuro" (Huyssen 37). No obstante, esta revolución ha hecho posible la recuperación y difusión de historias que han cruzado fronteras, naciones y culturas. Aleida Assmann y Sebastian Conrad estudian la "coevolución de la tecnología y la memoria" que facilita la expansión y democratización de la comunicación a nivel global. La suspensión de límites nacionales fomenta la revisión crítica de informaciones más allá del contexto en el que los eventos ocurrieron, e incrementa la "conciencia moral" frente a memorias históricas internacionales (4-5). Huyssen identifica los "discursos de la memoria" cómo fenómeno global, que ha resurgido sin límites nacionales ni fronteras culturales (26). Sin embargo, señala a su vez la importancia de "memorias locales y nacionales" de actuar como barrera ante una total alienación del "tiempo, espacio y lugar". Para Huyssen, la memoria no

[10] "Historical time is 'composite' and internally complex. It is produced through the intersectionof different temporal layers that combine in distinct ways to produce particular experiences anddiscursive formations of historical time" (Browne 31).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

es un mero concepto pasivo y global, ya que "reside de forma activa y viva en lo social- en individuos, familias, grupos, naciones y regiones […] necesarios para construir diferentes futuros locales en un mundo globalizado[11] (38). Así, ante una globalización del pasado histórico aparece lateralmente la preocupación por la alienación de los rasgos culturales y sucesos que hacen que el pasado de cada país sea particular. Este es uno de los motivos que Huyssen relaciona con el auge de la recuperación del pasado histórico a nivel nacional; el pasado recuperado funcionaría como ancla de su memoria en el presente en respuesta a las constantes alteraciones temporales y espaciales causadas por el acercamiento entre la globalización, la tecnología y la memoria histórica (28).

La contrapartida de la revolución tecnológica aparece cuando el incesante bombardeo de memorias potencia su audiencia, pero también su olvido. Minuto a minuto recibimos información de miles de fuentes a las que accedemos con un solo clic, un gesto que nos acerca a múltiples historias y noticias, pero que sumado al gesto de archivar y olvidar transforma dicho conocimiento en "información muerta" (Erll "Cultural" 4). El consumo rápido de información que facilita la tecnología podría estar favoreciendo así una relación constante entre memoria y amnesia (Huyssen 27). Ante esta posibilidad, Huyssen señala la relevancia de ser capaces de desechar el máximo número de informaciones sin trascendencia para favorecer la inclusión de aquellas significativas (38). Como Todorov expone en *Los abusos de la memoria*: "Resulta profundamente desconcertante cuando se oye llamar memoria a la capacidad que tienen los ordenadores para conservar la información: a esta última información le falta un rasgo constitutivo de la memoria, esto es, la selección" (16). Con ello, argumenta: "La memoria no se opone en absoluto al olvido" (17), ya que esta siempre es una "selección" de la información

[11] "Memory is active, alive, embodied in the social- that is, in individuals, families, groups, nations, and regions. [It is] needed to construct differential local futures in a global world" (38).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

rescatable de épocas anteriores. Afirma que son la "supresión" y la "conservación" las que se enfrentan en la recuperación del pasado, reiterando que no es el mero hecho de recordar lo que nos acerca al pasado, sino el uso de dicho pasado en el presente (Todorov 16-18).

1.4. Memoria, historiografía y ficción

Desde una perspectiva académica, la memoria emergió como objeto de estudio en el siglo XIX con la aparición de las "técnicas psicoanalíticas" (Fara y Patterson 3), las cuales permitieron acceder a los procesos sobre el modo en que memorizamos, desechamos la información y entendemos el pasado, conceptos que impregnaron áreas diversas como la literatura y la historiografía. Desde el siglo XVIII, el análisis del conocimiento humano ha estado fraccionado en tres núcleos: la memoria y el estudio de la historia, la razón (con relación a las ciencias), y la imaginación, propia de ramas artísticas (Fara y Patterson 2). En la actualidad son muchos los investigadores e investigadoras que cuestionan tal planteamiento al considerar el estudio del conocimiento humano a través del concepto de la memoria desde múltiples disciplinas. Estudiar la memoria desde la interdisciplinaridad permite indagar en las conexiones entre tangible y lo mental, lo verídico y lo irreal, lo personal y lo social, toda una compleja red de relaciones que conforman la memoria (Fara y Patterson 5).

En *Memory: An Anthology*, Harriet Harvey y A.S Byatt analizan la conceptualización de la memoria desde el punto de vista interdisciplinar, que comprende perspectivas filosóficas, literarias, científicas y artísticas. Desde una aproximación científica, la memoria ha sido ampliamente estudiada por la disciplina del psicoanálisis, a través de la cual se ha expuesto la inclinación del ser humano de alterar y modificar los recuerdos. En el proceso de revivir un recuerdo, la neurociencia afirma que en el momento en que volvemos al recuerdo, este es reconstruido por factores como la imaginación y la ideología del individuo. Por lo tanto, la objetividad de la memoria quedaría expuesta. Este hecho es trasladable a la memoria colectiva, siempre sujeta a alteraciones y modificaciones (Byatt, "Introduction" 18). Ulric Neisser afirma que la memoria casi nunca es objetiva (80): argumenta que otorgarle a la memoria la capacidad

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

de almacenamiento de medios como la fotografía, la escritura o las grabaciones crea una tendencia a identificarla como permanente e "incorruptible" (Neisser 81). No obstante, expone: "Recordar no es como rebobinar una cinta o mirar a una foto, es más como contar una historia […]y las historias tienen vida propia"[12] (Neisser 88). Además, a la capacidad de recordar está intrínsecamente unida la aptitud para olvidar o dejar en el pasado aquello que no es necesario rescatar. La incapacidad para conseguirlo podría conllevar sentimientos traumáticos y desencadenar en un duelo nunca finalizado, lo cual perturbaría a las demás memorias, ya que ocuparía un espacio invasivo en la mente del individuo[13] (Sodré 42).

En cuanto a perspectivas artísticas, Malcolm Bowie estudia la carencia de linealidad en procesos creativos, argumentando que el autor viaja al pasado para rescatar lo que le permita producir e inspirarse, a la vez que transforma e innova en los aspectos necesarios para crear (16). Así, el artista convoca al pasado, al presente y al futuro en cada una de sus obras (Bowie 15). En relación con la centralidad actual de la memoria y el recuerdo en el arte y la ciencia, cabe destacar los estudios de Suzanne Nalbantian sobre la memoria y la representación literaria. En *Memory in Literature. From Rousseau to Neuroscience,* Nalbantian une ciencia y literatura para analizar el papel de escritores reputados de los dos últimos siglos en los estudios neurológicos sobre la memoria en el ser humano (1). Argumenta que autores como Rousseau, Virginia Woolf u Octavio Paz, entre otros, podrían "esclarecer" el estudio sobre los procesos de la memoria llevados a cabo por la neurociencia, ya que cada uno de ellos da rienda suelta a sus memorias a través de la escritura, las cuales "catalizan en imágenes artísticas" (Nalbantian

[12] "Remembering is not like rewinding a video or looking at a picture, it's more like telling a story […], and stories have their own life" (Neisser 88).

[13] En *Mourning and Melancholia* (1917), Freud explora la importancia del duelo necesario paraque elementos del pasado se transformen en memorias para evitar su invasión en el presente (cit. en Sodré 43).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2). Dichas imágenes provienen en su mayoría de recuerdos autobiográficos de los escritores y escritoras, por lo que podrían contribuir como muestras en el estudio de procesos científicos sobre la memoria. Del mismo modo, expone que el campo de la literatura podría beneficiarse de la neurociencia por el aporte de esta sobre criterios científicos para evaluar el retrato de la memoria en las obras literarias, un retrato con frecuencia derivado de los recuerdos del propio autor o autora (Nalbantian 3).

En la misma línea del panorama crítico contemporáneo sobre los estudios de la memoria, cabe destacar el enfoque político de Duncan Bell que analiza el vínculo entre "memoria, identidad y acción política" (2). En particular, subraya el impacto del estudio de la memoria de pasados con carga traumática en el campo de la política global en la actualidad, así como en procesos de formación de identidad individual y colectiva. Bell identifica como punto de unión entre los estudios de la memoria y la política todas aquellas cuestiones éticas generadas por el concepto de deuda con el pasado que conllevan a la búsqueda de una justicia transgeneracional (29). A su vez, enfatiza cómo "las representaciones y los ecos del pasado traumático influyen en las actitudes e identificaciones políticas en la actualidad"[14] (Bell 17).

La historiografía ha sido durante décadas la principal disciplina encargada de transferir y plasmar el pasado mediante la narración. Pese a ello, no todos los protagonistas, sucesos y logros históricos han tenido la misma cabida en el discurso historiográfico. Este ha estado supeditado a núcleos políticos, culturales, éticos e intelectuales que a menudo alteran su narración de acuerdo con intereses particulares reproduciendo un discurso oficial ideológico (Spargo 1). La concepción de la historiografía como ciencia portadora de verdades absolutas y productora de representaciones objetivas del pasado es vehementemente cuestionada en el siglo XX. Sin embargo, dicha corriente de pensamiento emerge en siglos anteriores. Uno de los

[14] "[R]epresentations and echoes of the traumatic past influence contemporary political attitudes and identifications" (Bell 17)

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

pioneros en adoptar una posición crítica frente a la disciplina de la historiografía es el filósofo Hegel (1770-1831), quien plantea la "labor necesariamente reflexiva" e interpretativa del historiador por su lejanía con los hechos sucedidos (cit. en 4 Spargo). A su vez, Karl Marx (1818-1883) niega la imparcialidad y neutralidad de la historia afirmando que la "existencia social" y las "relaciones de clases" en sociedades capitalistas son factores determinantes en la inclusión de dichos sujetos en el discurso historiográfico. Además, destaca la carga ideológica presente en la escritura de la historia focalizada en el beneficio económico de las altas esferas. Con ello, Marx denuncia la eliminación de la huella histórica de gran parte de la población y especialmente de grupos minoritarios o marginados (cit. en Spargo 5).

El siglo XX es testigo del auge del estudio de la historiografía desde una perspectiva crítica. Cabe destacar la figura de Hayden White por su innovadora contribución al ámbito del conocimiento histórico en 1960, siendo pionero en señalar la presencia del historiador en los discursos historiográficos. En primer lugar, White señala las estrategias de "mediación lingüística" utilizadas por el historiador como agentes de mediación en la narración, afirmando la inexistencia de una objetividad total propiciado por el propio lenguaje (43). Sumado a ello, destaca a su vez las "preconcepciones" culturales y sociales como intermediarios en el proceso de registro y organización de los hechos (White 64).

Junto con la historiografía y en constante comunicación con ella, la literatura ha contribuido como fuente primordial en la reproducción de realidades pasadas. Este diálogo queda interrumpido en los siglos XVI y XVII con el auge de las ciencias sociales. La historia se considera entonces una ciencia centrada en la observación y narración de la humanidad, quedando aislada del mundo literario hasta el siglo XIX (Cubillos 108). No obstante, son muchos los intelectuales que trabajan en el acercamiento de ambas disciplinas: En *Vom Nutzen und Nachteil der Historie (De la utilidad y los inconvenientes de la historia para la vida)* (1874), Nietzsche identifica la figura del historiador con la del artista asegurando la existencia

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

de elementos interpretativos en las narraciones históricas (cit. en Malaver 40). De igual forma, White acerca ambas disciplinas afirmando la existencia de elementos ficcionales en el campo de la historiografía. Destaca los múltiples factores de ficción que están presentes en la estructuración y "composición" de los hechos narrados, a pesar del rasgo distintivo de la historiografía de centrarse en un marco real. Como afirma Cabrera, siguiendo la base teórica de White se puede decir que el historiador, así como el escritor de una obra literaria crea "construcción significativa" de la realidad y no una "representación objetiva" de la misma (129).

La fusión de datos historiográficos con la imaginación del escritor hace de la literatura y en particular, de las novelas históricas, un campo vital en el estudio de la revisión del pasado. Autores contemporáneos mezclan realidad y ficción en sus obras con el propósito de acercarse a períodos, sucesos y protagonistas históricos todavía en vías de ser completamente descubiertos. A través de una intensa investigación bibliográfica, los autores recrean épocas anteriores con el propósito de establecer "puentes entre el presente del lector y la época narrada" (Cubillos 111): es una observación marcada por la sociedad y la cultura desde la cual se escribe, con lo que representa no solo una revisión del pasado sino una reflexión sobre el presente.

La literatura democratiza el discurso rígido oficial de la historiografía al ofrecer múltiples versiones sobre un mismo suceso. Al contrario que esta, no enfoca su recreación de épocas pasadas hacia los grandes temas históricos, sino que lo hace a partir de la narración de la vida del "hombre común", dando valor a sus pensamientos, su rutina más cotidiana y sus emociones, con el propósito de recuperar todas aquellas voces e historias locales que quedaron silenciadas en las grandes narraciones imperialistas. El escritor analiza el "subconsciente" de protagonistas con el objetivo de "comprender la realidad humana" y buscar "el sentido simbólico que este esconde en relación con los procesos históricos" (Malaver 40-43). Frente al

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

historiador, el escritor es un observador "omnisciente", capaz de sumergirse en la mente de los personajes (Genette 761).

"La literatura piensa"[15] (Eaglestone 1), la imaginación presente en cada una de las narraciones ficticias sobre el pasado libera al autor o a la autora de la obligación de ceñirse meramente a informaciones históricas contrastadas, lo que le permite distanciarse de la realidad para poder observarla y construir así su propia imagen de dicho pasado (Ying 3). La escritora y premio nobel de literatura Toni Morrison se refiere al término "rememoria" para expresar cómo el autor o la autora recrea e imagina no sólo los hechos sucedidos, sino versiones alternativas imaginadas; construye historias sobre el pasado que no son estáticas o verdades absolutas. Por el contrario, pretende abrir las puertas a recuerdos en constante reinterpretación que ofrecen una mirada activa de tiempos anteriores (cit. en Ying 21).

A través de la "rememoria" y mediante la creación literaria de pasados individuales, el autor o la autora tiene la posibilidad de fundar una "consciencia colectiva" para luchar contra el olvido de la historia (Ying 24). Como Ricoeur señala: "La ficción cambia la realidad, en el sentido de que tanto 'inventa' como 'descubre'"[16] ("Function" 121). La libertad creativa del escritor o de la escritora para representar hechos favorece la comprensión de tiempos anteriores, aunque puede a su vez restar credibilidad a la obra de ficción. No obstante, prevalece ante todo la elaboración de una historia con la que el lector o la lectora conecta y explora su pasado (Rigney, "Mediator" 86). Esta "licencia poética" le permite adentrarse en el subconsciente de los protagonistas, narrando los sucesos históricos desde las experiencias y sentimientos de personajes concretos que sumergen al lector en épocas desconocidas[17] (Rigney, "Mediator" 87).

[15] "Literature thinks" (Eaglestone 1).

[16] "Fiction changes reality, in the sense that it both 'invents' and 'discovers it'" (Ricoeur 121).

[17] Rigney argumenta que la misión de incluir en la memoria de la colectividad a grupos previamente marginados de las narraciones oficiales prevalece, en ocasiones, ante el compromiso hacia la "verdad literal" de una obra en aspectos sin gran relevancia ("Mediator" 88).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

La imaginación está intrínsecamente unida a la memoria (T. Morrison, "Site" 100). En el acto de narrar, el escritor enlaza tanto conceptos locales y culturales de su alrededor como su propia memoria, la cual despierta la creatividad del autor siempre conectada a la sociedad desde la que trabaja (T. Morrison, "Site" 385-386). La relación entre estas dos variables de la ficción, memoria-cultura, ha sido investigada por el campo de "estudios de la memoria" de forma interdisciplinar e internacional desde principios del siglo XX. En la actualidad, cabe destacar la prestigiosa publicación *Memory Studies,* inaugurada en 2008, que ofrece un espacio en el que se dialoga de forma interdisciplinar sobre varios aspectos de la memoria. A través de diversas perspectivas se llevan a cabo investigaciones sobre la memoria colectiva, la memoria individual, el olvido y el recuerdo, entre otras cuestiones. El objetivo principal es el estudio y la creación de discursos públicos y académicos sobre el estado de la memoria en el presente.

El inicio del estudio de la memoria desde un carácter multidisciplinar lo marcó la obra *Los marcos sociales de la memoria* de Maurice Halbwachs en 1925 (Erll, "Cultural" 1). Halbwachs señala que en todo proceso de construcción de una memoria individual es necesaria la recuperación del contexto social en el que se halla dicha memoria, afirmando: "Solamente así puede comprenderse que un recuerdo pueda ser al mismo tiempo reconocido y reconstruido" (72). Concluye pues con la teoría de que toda memoria es colectiva, ya que depende de los límites socioculturales en los que tiene lugar; además, utiliza el término "marcos sociales" en referencia al tiempo, el espacio o el lenguaje donde los hechos acontecen (Mendoza, "Materiales" 81).

1.5. La construcción de la memoria cultural

En la construcción de la memoria juegan un papel esencial los llamados "artefactos", los cuales hacen posible su perpetuidad de forma tanto individual como colectiva. De esta manera, la memoria de una sociedad que comparte un pasado común se organiza a través de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

medios que guardan y comunican recuerdos enlazando presente y pasado. Como "artefactos" podemos considerar el cine, la literatura, los museos; todo aquello que contenga información sobre el presente y el pasado de una cultura para su futura memoria (Mendoza, "Materiales" 82-83). Susan A. Crane define la memoria como el acto de pensar en algo que no está físicamente presente (2). En el caso de los museos, como en la literatura, todo aquello que se recuerda y se exhibe se considera relevante de forma institucional y tiene la posibilidad de adentrarse en la "memoria extra-institucional" del visitante. En los museos, en particular, la persona testigo de la memoria expuesta puede transportar dicha experiencia más allá del museo, traspasando el espacio físico (Crane 2). Crane enfatiza la necesidad de adoptar una actitud activa ante los discursos de la memoria hallados en museos, afirmando la existencia de "narraciones imperialistas y nacionalistas" (3). Señala que tanto consideraciones académicas como las perspectivas del público visitante acerca de lo expuesto en los museos son imprescindibles en la creación de formaciones colectivas de la memoria, para evitar su conversión en estáticas o inamovibles (Crane 7). Los museos, como las obras literarias, exponen memorias con el objetivo de actuar en contra del deterioro de la "memoria personal y colectiva", memorias que se preservan no solo en los objetos expuestos, sino en la "mente del visitante", quien recuerda e incluso refuta el significado de las memorias expuestas (Crane 9).

La memoria colectiva está conformada por diversos "artefactos" y miradas múltiples sobre un mismo hecho creados por "grupos sociales" que coexisten en constante debate y "comunicación" (Juárez et al. 39-40). "Hacer memoria es, literalmente, entrar en una diversidad de narrativas" (Mendoza, "Imposiciones" 346). Junto con los estudios de Halbwachs son fundamentales las investigaciones de Aby Warburg, historiador de arte con frecuencia olvidado, quien ejemplifica con una visión interdisciplinar cómo a través de objetos se puede iniciar un proceso de recuperación de memoria histórica (cit. en Erll, "Cultural" 8).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tomando como punto de referencia el estudio pionero de Halbwachs, aparecen a finales del siglo XX nuevos enfoques sobre el campo de los estudios de la memoria a nivel internacional[18] (cit. en Erll, "Cultural" 9). En 1980, Pierre Nora publica *Lieux de mémoire (Lugares de la memoria)* ante la "convicción de una futura integración europea" y la amenaza de una posible evanescencia de la "memoria nacional" de Francia. Nora hace alusión a los lugares donde dicha memoria podría estar "encarnada", analizando así "las celebraciones, emblemas, monumentos, conmemoraciones, pero también los discursos, archivos, diccionarios y museos" como símbolos de la preservación de la memoria histórica del país (21).

Siguiendo la línea temática de Nora, los académicos alemanes Jan y Aleida Assmann llevan a cabo análisis transcendentales sobre el rol de los medios y la memoria en sociedades pasadas y actuales. Los Assmann distinguen entre "memoria comunicativa", mediante la cual los recuerdos son transmitidos oralmente de generación en generación y "memoria cultural", a través de la cual memorias del pasado se preservan a lo largo de los años por medio de "formaciones culturales" como la escritura. Para ellos, la "memoria cultural" fusiona la teoría de Halbwachs sobre la conexión de la memoria con el colectivo social, el enlace entre la memoria y los objetos culturales defendido por Warburg y las reconstrucciones sobre el pasado desde un enfoque del presente. Mediante esta fusión, se pretende establecer la identidad colectiva de un "grupo social" con el propósito de crear unidad y emprender la reconstrucción del pasado desde la mirada de dicho colectivo (J. Assmann 125-129).

El término "memoria cultural" hace alusión al "conjunto de textos e imágenes específicas de cada sociedad en una época determinada; su conservación actúa como agente estabilizador y dibuja la imagen que la sociedad traza de ella misma" (J. Assmann 132). La transmisión de "la herencia cultural" creada le permite "hacerse visible para sí misma y frente

[18] Como plantea Erll, Sigmund Freud, Arnold Zweig, Karl Mannheim, Frederick Barlett y Walter Benjamin fueron académicos pioneros en este ámbito.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

a otras sociedades" (J. Assmann 133). Más recientemente se ha utilizado el término "memoria transcultural" o "memoria transnacional" en referencia al estudio de la memoria más allá de los límites nacionales de un país. Aleida Assmann argumenta que una visión "transnacional" permite explorar la memoria colectiva de una nación desde un marco internacional, el cual fomenta una revisión del "[…] sentido de pertenencia, de solidaridad y de identidad cultural en un mundo caracterizado por corrientes migratorias y un continuo impacto de pasados traumáticos conectados"[19] ("Transnational" 546).

El "giro cultural en los estudios de la memoria" argumentado por los Assmann amplía el abanico de disciplinas a través de las cuales se llevan a cabo estudios sobre la memoria como, por ejemplo, la historiografía, el periodismo, la sociología, el cine, los estudios literarios, o la museología, entre otros campos. Ambos destacan el papel de la literatura, argumentando que pese al hecho de que esta no cuenta con la misma "autoridad" que la historiografía, su "popularidad e influencia" hacen de ella el medio ideal para la revisión de acontecimientos pasados (cit. en Rigney, "Fiction" 79-80).

En particular, Astrid Erll y Ann Rigney estudian la literatura desde tres perspectivas que se complementan entre sí: "literatura como un medio para recordar", "literatura como objeto de recuerdo" y, por último, "literatura como medio que observa la producción de la memoria cultural" (111). Reiteran el hecho de que las "memorias colectivas" se crean a través de rememoraciones para las que son necesarias medios culturales como la literatura. Para mi investigación, tomaré como base teórica la caracterización de la literatura como "medio" que fomenta de forma activa el recuerdo de épocas pasadas, siendo fundamental su papel en la construcción de la memoria cultural (Paris 96). Además, reforzaré dicha teoría con los aportes

[19] "[…] forms of belonging, solidarity and cultural identification in a world characterized by streams of migration and the lingering impact of traumatic and entangled pasts" ("Transnational" 546).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

académicos de múltiples investigadores e investigadoras como Ana Aguado, Consuelo Flecha, Amy Kaminsky, Jorge Mendoza, Hans Lauge, Sara Ramos, Antonina Rodrigo y Alison Oram, entre otros varios.

La literatura como "medio de memoria cultural" no distingue entre literatura de gran reputación y "trivial", ya que ambas cumplen funciones del recuerdo esenciales como la elaboración de tiempos pasados, la difusión de historias y la contraposición de diversas memorias (Erll, "Memory" 144). A través de referencias y lenguajes comunes, la literatura moldea y altera la memoria colectiva, ampliando y democratizando las perspectivas desde las que se estudian hechos del pasado (Erll and Rigney 114). Tras la recuperación de lo olvidado y lo oprimido, las obras literarias rellenan vacíos de la memoria cultural a la vez que "crean" nuevas aproximaciones hacia dicha memoria (Erll, "Memory" 154). Además de revisar el pasado, tienen la capacidad de alterar nuestra "percepción de la realidad" presente, ya que fomentan la exploración crítica de su formación (Erll, "Memory" 156):

> Comprender la literatura como medio de memoria cultural implica concebir la literatura como una parte de la memoria cultural, envuelta en su dimensión social, medial y mental. La producción literaria de la memoria cultural es un proceso en curso, caracterizado por una interacción dinámica entre texto y contexto, individuo y colectividad, social y medial. (Erll, "Memory" 171)

En la actualidad, son muchos los escritores que divergen de las grandes narrativas en su focalización hacia el dolor de los afectados y los efectos de la violencia derivada de los grandes conflictos bélicos (Mendoza, "Materiales" 90). Un ejemplo de ello es Dulce Chacón, autora de *La Voz Dormida*, obra a través de la cual da voz a un colectivo de mujeres condenadas a prisión en la posguerra española. A través de entrevistas con las propias protagonistas de la historia, denunció la violencia ejercida sobre las presas, alejándose de la Guerra Civil como tema central y enfocándose en las memorias de aquellas mujeres (cit. en Larraz 349)

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En la narración de hechos históricos, la literatura se nutre de la libertad narrativa que la caracteriza para tratar temas sensibles del recuerdo colectivo; el escritor o la escritora conduce al lector o la lectora hacia aquellos eventos más controvertidos, dando voz y poder a momentos silenciados por "visiones hegemónicas del pasado" (Rigney, "Dynamics" 348). Los grandes conflictos bélicos ya no son los protagonistas de las tramas, pues ceden su lugar al sufrimiento desencadenado por la violencia que deja a su paso consecuencias irrevocables en sus protagonistas. Es en la exploración de la vida cotidiana de los personajes en la que se recuperan identidades olvidadas por las narraciones imperialistas de la historia.

Una obra literaria no tiene únicamente el poder de recopilar y construir memorias pasadas, ya que fomenta a su vez la transmisión de información entre diversos grupos sociales (Mendoza, "Configuración" 117). Por ello, Rigney considera la literatura no solo comocreadora de identidades colectivas, sino también como "fuente de nuevas tradiciones", pues promueve el interés por el conocimiento de historias más allá de la identidad local o nacional del lector ("Portable" 389). Como Geoffrey Hartman apunta: "Las artes y en particular la literatura sirve para recordarnos que el legado del pasado es pluralista y diverso" (90).

La formación de identidad de "grupos emergentes, mujeres, inmigrantes, minorías étnicas y religiosas" se lleva a cabo a través de la reconstrucción de un pasado común, a menudo excluido de las narraciones oficiales (Rigney, "Plenitude" 23). Por ello, la inclusión de la ficción como parte esencial de procesos memorativos cobra vital relevancia cuando la historia de dichos grupos considerados minoritarios no se encuentra recogida por los archivos historiográficos. En este punto, la literatura apoya la creación de una "memoria opuesta" que "reta visiones dominantes del pasado" (Rigney, "Plenitude" 23).

Ante el silenciamiento del pasado, la literatura recupera la memoria de las víctimas, promueve la justicia social y las investigaciones de épocas anteriores, da voz a testimonios nunca escuchados, reconoce el dolor sufrido de los vencidos y exige, mediante el diálogo con

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

diversas disciplinas, la reconstrucción de la memoria cultural. Si bien es innegable el impacto de la literatura en la memoria colectiva de una sociedad, el auge de la vuelta al siglo XX se ha relacionado con frecuencia con el valor comercial de dicho tema en el mercado literario o como apunta Gálvez, como "instrumento del presente para obtener réditos políticos" (44), una "encrucijada" todavía por resolver e investigar en el futuro, pero que ante todo no "resta" a la intensa misión que se ha llevado a cabo para recuperar la memoria de las víctimas (Gálvez 44). La nostalgia que evoca escribir épocas anteriores ha sido un tema controvertido por su relación con la creación de realidades pasadas idealizadas y casi utópicas. No obstante, son cada vez más los autores que rechazan la mirada meramente nostálgica del siglo XX para conseguir una mayor verosimilitud en sus creaciones literarias. Holmes identifica dos métodos de aproximarse al pasado a evitar que se oponen entre sí. Por un lado, el excesivo uso de la nostalgia que invade el presente y crea la ilusión de poder residir en épocas anteriores, obstaculizando así la comprensión de estas. Por otra parte, el denominado "presentismo" que rechaza la relevancia de toda época anterior (57).

"Vivimos en el tiempo de la memoria" (Gálvez 32), con la incesante labor de recuperar "un pasado demasiado presente" (Gálvez 45) y la literatura tiene el poder de viajar en el tiempo para enlazar pasado y presente y devolver la voz a todo lo silenciado. En este proyecto, el estudio de la figura de la maestra permitirá analizar el trasfondo político y sociocultural del siglo XX plasmado en la literatura, con el objetivo de investigar el papel de las obras literarias contemporáneas en la construcción de la memoria cultural de España y Reino Unido, dos países enlazados por el incesante interés hacia la recuperación de la memoria histórica. "Narrar significa recordar, traer al presente la memoria de aquellos del lado de los vencidos de la historia" (González 177).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2. *LA MAESTRA REPUBLICANA* (2013), ELENA MOYA

2.1. Introducción

La maestra republicana narra la historia de Vallivana Querol, una mujer con la incesante misión de alcanzar una sociedad igualitaria y preservar el legado del pasado siglo XX. Vallivana es testigo directo de momentos históricos transcendentales para la memoria cultural de España; estudia becada en la Residencia de Señoritas de Madrid y ejerce como maestra durante la Segunda República, una vocación truncada por la llegada de la Guerra Civil española durante la cual lucha como guerrillera en defensa de sus valores republicanos. Con la victoria del general Franco en 1939, se ve forzada a exiliarse en Francia hasta 1977, dos años después del final de la dictadura cuando regresa como maestra a Morella, una Morella ahora alejada de los ideales republicanos que Vallivana abraza.

El marco temporal narrativo de la novela se localiza en el siglo XXI, concretamente en el año 2007, momento en el que la crisis económica en España no tardará en emerger y en el año 2008, cuando ya es visible el debilitamiento de la economía. En plena burbuja inmobiliaria, el alcalde de Morella, Vicent, idea vender la antigua escuela del pueblo para transformarla en un casino, en edificios o ponerla al servicio del elitista colegio británico de Eton. La ya octogenaria Vallivana lucha por defender la perdurabilidad de la institución buscando las claves de esa lucha en sus recuerdos del pasado, los cuales le permiten analizar y reflexionar sobre la evolución de la historia de la educación en España. La venta de la escuela de Vallivana constituye el eje temático a partir del cual se desarrolla la trama. La escuela simboliza la historia de la educación en España y el papel de esta como arma de modernización del país durante los primeros años del siglo XX, así como su uso para el control ideológico la población durante el régimen franquista.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En la narración, Moya incluye a personajes históricos, en su mayoría mujeres, que interaccionan con los personajes ficticios creados y dotan de veracidad el relato. A su vez, su aparición permite abrir un debate sobre la inclusión de la historia de las mujeres en la memoria cultural del país. En el curso de la novela, la autora enfrenta a los protagonistas Vicent y Vallivana otorgándoles ideales políticos antagónicos. El personaje ficticio de Vicent personifica el origen y el desarrollo posterior del declive económico y su pasado está vinculado al bando unido al régimen franquista. Opuesto a él se encuentra Vallivana, embajadora de los ideales republicanos en los que se apoya para hacer frente a la corrupción y a la iniquidad social del presente. En la narración, la ideología franquista de Vicent está vinculada a la mentira, a actitudes autoritarias y machistas y al enriquecimiento de las altas esferas políticas de manera fraudulenta. Por otro lado, los ideales republicanos defendidos por Vallivana se relacionan con el progreso educativo del país, la democracia, el sufrimiento de las víctimas y la honestidad.

La trama secundaria se enfoca hacia los lazos familiares de Vicent y de Vallivana. En particular narra la historia de Isabel, hija de Vicent, y su relación con el hijo de Vallivana, Charles Winglesworth. La generación que protagoniza la trama secundaria no ha sido testigo de los acontecimientos narrados sobre la Segunda República o la Guerra Civil. No obstante, dichos eventos tienen una repercusión en los

protagonistas, al mismo tiempo que la inclusión de dos generaciones permite acceder al pasado a través de dos perspectivas generacionales y analizar el impacto de épocas anteriores a lo largo de la historia.

La novela se desenvuelve en dos espacios temporales, el siglo XX y el inicio del siglo XXI, conectados fundamentalmente por las vivencias que la protagonista relata. Vallivana trae de vuelta el siglo XX siempre desde el marco temporal de 2007 y 2008, lo cual conduce hacia una reflexión crítica y en ocasiones nostálgica de eventos históricos pasados, con frecuencia evocados con una finalidad ejemplarizante para el presente. A través de la creación de la figura

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

de la maestra, el lector o la lectora puede adentrarse en la historia de la educación del siglo XX desde una perspectiva íntima y única, la de una maestra que ha experimentado de forma directa cada uno de los eventos que rememora y describe. A lo largo de la novela, el personaje de Vallivana evoluciona con los recuerdos evocados puesto que cada una de sus memorias impulsa una acción en el presente.

La maestra republicana es la única novela del corpus seleccionado que apela al pasado histórico del siglo XX desde el siglo XXI. El narrador omnisciente en tercera persona, con acceso a todos los personajes y líneas temporales, permite al lector observar cada recuerdo evocado por los protagonistas, proporcionando al relato una multiplicidad de voces y perspectivas sobre un mismo hecho, aunque siempre favoreciendo la visión de la protagonista Vallivana. A su vez, enlaza pasado y presente a través de las experiencias narradas por los personajes, explorando las rememoraciones que estos ponen de manifiesto. Así, el lector o la lectora tiene la posibilidad de adentrarse en lo más profundo de sus subconscientes, empatizar con sus emociones y descubrir hechos ocultos a partir de los cuales la autora denuncia la censura del régimen franquista desde el relato literario.

La novela se desarrolla con un lema predominante ya reivindicado desde la contraportada del libro: "Ella no permitirá que borren su pasado" (Moya). A pesar de la perspectiva nostálgica que en ocasiones invade los eventos históricos a los que la protagonista hace alusión, la recuperación del pasado como eje central de la narración en *La maestra republicana* podría en mayor o menor medida actuar como elemento activador o reconstructor de parte de la memoria cultural del siglo XX de España. Dicha función activadora del pasado vendría dada por la revisión del evento histórico del que se escribe, para lo cual es necesario hacer hincapié en la idea misma de recordar. La literatura tiene así el poder de revisar lo establecido y reflexionar sobre los eventos pasados para provocar intencionadamente nuevas preguntas acerca de ellos (Erll, "Regional" 115). De acuerdo con Landsberg, la literatura

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

destaca por "su habilidad de producir empatía y responsabilidad social al igual que alianzas políticas que transcienden la raza, la clase y el género" (20). Las obras literarias visibilizan nuevas historias a través de las diferentes perspectivas de las autoras y autores que las crean.

2.2. La evocación del pasado histórico a través de "lugares de la memoria"

La narración de la novela parte desde el marco narrativo del siglo XXI, en el que la crisis económica de la Comunidad Valenciana de 2008 está cada vez más presente en la sociedad de Morella.[20] El alcalde Vicent personifica el declive de la economía a través de su ansia de poder, del gasto de dinero público y de inversiones fraudulentas junto al presidente de la Comunidad, Eliseo Roig. Una de las acciones que quiere llevar a cabo y que constituye el núcleo temático de la trama es la construcción de un casino o de edificios para el aumento de su capital personal a través de la venta de la antigua escuela de Morella. La protagonista Vallivana, estudiante y maestra de la escuela cuya perdurabilidad peligra, empieza entonces una lucha personal para frenar la desaparición de la institución que marca su vida. Para ello, viaja al inicio del siglo XX, período clave en el desarrollo de la institución de la escuela y de la historia de la educación.A través de la recuperación de sus memorias, así como de la figura de los protagonistas históricos y ficticios que forman parte de su formación educativa y profesional, Vallivana se sumerge en una reflexión crítica sobre la evolución de la educación con el objetivo de ofrecer un uso ejemplarizante del pasado histórico.

La evocación del pasado se lleva a cabo a través de "lugares de la memoria" visitados por Vallivana; son espacios físicos portadores de recuerdos cuya interacción con la protagonista evoca memorias reactivadas por el presente. Dicho concepto fue introducido por Pierre Nora

[20] La crisis se desencadenó tras diez años de inversiones sin una base sólida conducentes a una gran burbuja inmobiliaria y al endeudamiento del país (Fernández 119).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

en su obra *Les Lieux de mémoire* (*Los lugares de la memoria*) entre 1984 y 1992, en referencia a "localizaciones geográficas, edificios, monumentos, pinturas, obras de arte […]" que actúan de recordatorio sobre la memoria colectiva de un país (24). Schmidt destaca la relevancia de entornos y objetos como portadores de recuerdos del pasado, del presente y del futuro. Considera que tanto los lugares como el tiempo forman parte de nuestros cuerpos, de nuestras experiencias**.** Ejemplifica dicha afirmación a través del campo de la arqueología afirmando que dicho campo es posible por "la materialización del tiempo" en un espacio a lo largo de la historia (305). Argumenta que nuestro propio cuerpo "habita" el tiempo y el espacio dándole un sentido propio y personal que queda impregnado en la sociedad (306). Así, la memoria no es una técnica a través de la cual descubrir un pasado único, sino "la habilidad de experimentar y crear continuidad entre el pasado y el presente. La memoria describe la existencia del pasado en el presente" (309).

Cabe resaltar el estudio clásico de Frances Yates *The Art of Memory*, el cual hace un recorrido histórico sobre "el arte de la memoria" en la antigua Grecia, Roma, la Edad Media y el Renacimiento. Dicho análisis muestra la influencia de la memoria en la memorización, la elocuencia, la dialéctica y su impacto en las tradiciones y la filosofía. Una de las técnicas de la memoria que subraya es la creación de "memory palaces" (*palacios mentales)* donde poder almacenar la memoria por asociación. Dicha construcción espacial en la mente asocia los recuerdos con lugares concretos reales o imaginados con la finalidad de poder acceder con posterioridad a estas memorias fácilmente (46-47).

Asimismo, investigaciones recientes han analizado el vínculo del acto de recordar con lugares específicos. En "Artistic and activist memory-work: Approaching place-based practice", Karen E. Till introduce el arte en la reivindicación de la memoria de espacios concretos. A través de la creatividad activa en un lugar, es posible reflexionar con la comunidad sobre la memoria colectiva para dar a conocer partes de la historia silenciada y en conjunto

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

colaborar en la revisión y la sanación del pasado. "Artistas y activistas han cuestionado la comprensión tradicional de los lugares como localizaciones abstractas y han abogado por el arte de los lugares que promueve conversaciones sobre cuestiones contemporáneas, incluida la memoria social" [21] (Till 102), "los lugares de la memoria" en sus múltiples formas son espacios artísticos que evocan reivindicaciones sobre el pasado, sobre la memoria y sobre el presente (Till 102). Incluso los lugares testigos de sufrimiento son protegidos por la comunidad como espacios de sanación, ya que no solo actúan como poseedores de heridas, sino también como almacenes de memoria esenciales para la creación de futuros esperanzadores (Till 109).

A lo largo de la novela, la aparición de diferentes "lugares de la memoria" permite al lector o a la lectora recorrer el siglo XX desde la perspectiva subjetiva de la protagonista. El primer "lugar de la memoria" es la propia escuela de Vallivana, la cual visita junto a su antiguo alumno Cefe. La escuela es una institución clave para el progreso democrático de España durante el siglo XX. A comienzos de siglo, se crea el Ministerio de Instrucción Pública (1900) y aparece la Junta de Ampliación de Estudios (1907) con el propósito de fomentar la enseñanza media y superior, la educación formativa de los graduados y el desarrollo de la ciencia y la investigación en España. Ambos cooperan con la Institución Libre de Enseñanza fundada en 1976 en Madrid por Francisco Giner de los Ríos para paliar el alto índice de analfabetismo del país[22] (Capel, "Patrimonio" 156-157). En 1931, con la llegada de la Segunda República, la

[21] "Activists and artists have questioned traditional understandings of site as abstract location and called for an art of place that encourages conversations about contemporary issues,including social memory" (Till 102).

[22] Esta institución exaltaba la figura del maestro y sus derechos, a la vez que formulaba reformas pedagógicas no sujetas a ideologías políticas, basadas en la coeducación, la laicidad y la libertadde cátedra. Inspira el modelo educativo propuesto por el gobierno de la Segunda República (Herrero).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

escuela se convierte en la herramienta principal del gobierno para llevar a cabo la formación cultural y crítica de la población española.[23] La escuela se transforma en un espacio gratuito, laico e igualitario a través del cual modernizar democráticamente el país. "España no será una auténtica democracia mientras la mayoría de sus hijos, por falta de escuela, se vean condenados a la perpetua ignorancia" (cit. en Martínez y Herrero 4).

El comienzo del conflicto bélico de la Guerra Civil en 1936 debilita las reformas educativas y con la victoria del bando franquista la escuela se transforma en una institución a través de la cual ejercer el control ideológico de la población. Durante la dictadura, queda exaltada la segregación de sexos, se establece un currículo específico para niños y otra para niñas, se lleva a cabo la depuración de maestros y maestras, se prohíbe la práctica de ideas republicanas en las aulas y la ideología nacional católica sienta las bases de la enseñanza (Flecha, "Maestras" 14).

Esta primera parada por la escuela del pasado conduce a Vallivana y a Cefe hacia un viaje por sus recuerdos que brinda a la narración una imagen íntima y personal de la escuela del siglo XX. Observar el pasado de la institución desde la perspectiva del presente permite a los personajes analizar la evolución histórica de la escuela de Morella en dos períodos percibidos como antagónicos: la Segunda República y el régimen franquista. Vallivana hace referencia a la primera etapa en los siguientes términos:

> No sabes cómo era esto en los tiempos de la República […]. Entonces no teníamos estatuas ni símbolos de poder o autoridad […]. Nosotros formábamos aquí todas las

[23] La Constitución de 1931 recoge nuevas propuestas para el campo de la educación entre las que destacan: la incorporación de una metodología activa tanto psicológica como físicamente, la implantación de la libertad de cátedra del profesorado, la erradicación de las discriminacione por sexo, clase o lugar de origen de los alumnos y la exaltación de la solidaridad humana y los derechos lingüísticos de las diferentes regiones (Martínez y Herrero 8-9).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> mañanas cantando el himno de Riego, con todos los estudiantes gritando '¡libertad, libertad!'. Qué tiempos […], los profesores preferían la luz del sol y el aire libre […]. Las paredes eran de colores y las aulas no tenían tarimas; se oía música por todas partes, sobre todo por la tarde, cuando los alumnos se apuntaban a talleres de teatro, danza o a tocar en la banda de la escuela (Moya 61-65).

A través del antiguo alumno de Vallivana, Cefe, la autora refleja una segunda imagen de la escuela del pasado, ahora en el periodo de la dictadura franquista: "En mis años cantábamos *Cara el sol* y, como un regimiento, asistíamos uniformados a las clases, siempre tristes y aburridas, y con un cura en la tarima listo para golpearnos los nudillos si cometíamos algún error" (65-66). La contraposición de ambas etapas evocadas por Vallivana y Cefe en el presente ejerce de fuerza impulsora para frenar la reiteración de la destrucción de la escuela. La protagonista evoca el pasado no como un período anterior finalizado, sino como el inicio de la batalla que debe ahora continuar para impedir que la escuela sea sometida por segunda vez a una posible transformación alejada de fines educativos. Además, recordar la escuela desde el presente dota a las memorias de Vallivana de un nuevo significado, ya que el dolor con el que ella experimenta el inicio de la Guerra Civil se ha transformado ahora en fuerza ejemplarizante para evitar la reiteración de la destrucción de su escuela. Como Todorov propone: "El uso ejemplar […] permite utilizar el pasado con vistas al presente, aprovechar las lecciones de las injusticias sufridas para combatir las que se producen hoy en día" (32).

Al final del recorrido por la escuela, Vallivana hace referencia directa a la ideología republicana vinculándola con el progreso de la escuela y a los ideales fascistas que caracterizan la dictadura con el declive de la educación democrática del pueblo español: "Le presentaremos un plan alternativo. Yo lo haré, aunque sea lo último que haga en esta vida. Esa rata fascista tendrá que pisar mi tumba antes de poner un casino en mi escuela republicana" (Moya 68). Con

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

la terminología empleada por Vallivana, la autora refuerza la presencia del pasado no olvidado en el siglo XXI. Un pasado que es evocado a través de las "inquietudes del presente", lo cual permite observar el origen y el desarrollo de hechos históricos para conseguir comprender eventos análogos contemporáneos (Cubillos 111).

La segunda parada y "lugar de la memoria" clave en la novela es la Residencia de Señoritas, cuna de la educación de Vallivana, donde ella misma apunta "le enseñaron a luchar, pensar y esforzarse" (Moya 119). La Residencia de Señoritas se creó en 1915 con el apoyo de la Junta de Ampliación de Estudios y bajo la dirección de María de Maeztu, con el objetivo de desarrollar y modernizar la educación de la mujer. Estaba enfocada a jóvenes mayores de 16 años interesadas en cursar estudios universitarios, estudios superiores o la obtención de una cultura general. A través de cursos de una amplia variedad de disciplinas incluidas la física, la literatura o los idiomas, la Residencia tuvo un papel fundamental en el desarrollo de la educación para las mujeres[24] (Capel, "Patrimonio" 157).

La visita de Vallivana a su antigua Residencia no simboliza un mero viaje nostálgico por la institución que marca su trayectoria profesional, sino una parada por la institución donde le enseñaron a cuestionar y a luchar por el progreso del país. "Esto no era ni un convento ni un college, sino una nueva institución concebida como motor de una sociedad pobre y atrasada.

[24] A comienzos de 1920 son veintiuna las mujeres matriculadas en universidades españolas y veintinueve las que estudian en la Escuela Superior de Magisterio (Capel, "Patrimonio" 157). Una realidad que se refleja en el escaso número de alumnas, apenas treinta, que reside en la Residencia de Señoritas en 1921. Con el mayor acceso de las mujeres a la universidad, la cifra se multiplica hasta llegar a ser doscientas noventa y siete residentes a finales de 1935. La apertura de la Residencia de Señoritas proporciona los recursos necesarios para emprender carreras universitarias aun cuando la presencia de las mujeres en las universidades es mínima (Vázquez, "Residencia" 324-325).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Era una auténtica revolución sana, pacífica, social e intelectual en la que todas nos sentíamos involucradas" (Moya 207). Vallivana regresa a la Residencia de Señoritas con la finalidad de reanudar la "revolución social e intelectual" que comienza cuando es estudiante.

A través de la recuperación de una anterior "revolución" histórica para hacer frente a una crisis en el presente, Moya enfatiza la necesidad de interacción entre el pasado y el presente. El pasado cobra significado al ser revivido por Vallivana creando "un espacio en que experiencias pasadas y experiencias que van a suceder convergen" (Assmann y Conrad 62). La misión de Vallivana de salvar la escuela republicana trae de vuelta la revolución vivida en la Residencia de Señoritas para interpretar las claves de la historia de la lucha educativa y crear un futuro que reavive dicha revolución.

A lo largo del recorrido de Vallivana por el edificio de la Residencia de Señoritas, la protagonista da rienda suelta a las memorias que este le evoca. En un pasaje determinado se encuentra con un pequeño salón que le transporta a un momento histórico de 1926, la creación del *Lyceum Club*, descrito como "el espacio de emancipación de la mujer cultural y política" (Nash 38). Entre sus fundadoras se encuentran intelectuales de ideologías plurales como "María de Maeztu, Victoria Kent, Isabel Oyarzábal, María Lejárraga, Zenobia Camprubí, Mabel Rick, Amalia Galarraga, Aurora Lanzarote, Encarnación Aragoneses y Trudy Graa" (Aguilera 68). Estas mujeres promueven la creación del Club a través de tres principios fundamentales: la "oportunidad" de la mujer de adquirir un nuevo rol en la sociedad, la "necesidad" de la mujer de obtener un papel protagonista y la creación de un espacio de "sociabilidad femenina" (Aguilera 66).

Pese a ser una de las entidades femeninas del siglo XX con mayor reconocimiento, sus diez años de historia no son conocidos en su totalidad, ya que no fue hasta el trabajo pionero

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

de Pozo Andrés en 1985 que se profundizó sobre su historia[25] (Aguilera 65). Su aparición en la memoria de Vallivana podría contribuir a activar una parte de la memoria cultural de España todavía incompleta. El *Lyceum Club* se trata nuevamente de un "lugar de la memoria" visitado por Vallivana que da rienda suelta a un sinfín de recuerdos relacionados con dicho espacio y le dan la fuerza necesaria para continuar su lucha. Los recuerdos de la protagonista permiten conocer e imaginar al lector o a la lectora todo aquello que no es recogido por los "archivos oficiales" por no haber sido considerado relevante o por pertenecer al bando enemigo del régimen (Rigney, "Portable" 374). En la narración sobre el *Lyceum Club*, Moya señala cómo "esas mujeres dieron pasos de gigante sin apenas ayudas ni precedentes" (Moya 139). Vallivana destaca el nombre de Margarita Nelken, diputada socialista y defensora de los derechos de los obreros, para denunciar cómo ella, al igual que "muchas de las grandes mujeres de la República, se perdió en un largo y penoso exilio sin que nadie se hubiera preocupado de guardar o promocionar su memoria" (243).

Al final del recorrido por la Residencia, reaparece en este lugar de la memoria la recuperación del pasado para un uso ejemplar con el recuerdo de Vallivana sobre la desaparición de la institución. Con la llegada del régimen franquista, la Residencia madrileña se convierte en el colegio mayor Santa Teresa de Jesús y pasa a ser dirigida por Matilde Marquina, miembro de la Sección Femenina de la Falange española en 1940 (Núñez 86). Moya denuncia a través de las memorias de Vallivana el declive de la educación en España en la dictadura, una educación marcada por la censura y el control ideológico de la población. La destrucción de la antigua escuela de Vallivana no solo permite dar voz a la historia de la

[25] Académicas como Amparo Hurtado, Concha Fagoaga, Shirley Mangini, Sara Leggot y María y Rodríguez de Castro han dado visibilidad al *Lyceum Club* esclareciendo su historia (Aguilera 65).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

educación y a instituciones como la Residencia de Señoritas, sino que posibilita reanudar su acción educativa y traer de vuelta el pasado para evitar una reiteración de lo sucedido.

Retomando el concepto de "lugar de la memoria" propuesto por Nora, cabe destacar la aportación de autores como Andreas Huyssen, Harald Welzerd, Levy and Sznaider (cit. en Erll, "Regional" 312) que han recalcado en los últimos años la necesidad de ampliar el concepto anterior más allá de las fronteras nacionales de un país. Justifican esta propuesta señalando la existencia de contacto entre diversas culturas que la globalización y los movimientos migratorios han propiciado. Por ello, recurren al término "memoria transcultural" en referencia al impacto cultural que estos ejercen en las memorias nacionales (Erll, "Regional" 312). Los recuerdos de Vallivana ponen de manifiesto esta perspectiva, ya que la novela refleja el vínculo transcultural entre España y Estados Unidos en el siglo XX. En el viaje por sus recuerdos sobre la Residencia de Señoritas, Vallivana visita una de las instituciones estadounidenses que coopera estrechamente con la dirigida por María de Maeztu, el *International Institute for Girls*, creado por Alice Gordon Gulick, mediante el cual estudiantes de Estados Unidos viajaban a España durante el siglo XX para aprender español. El narrador señala el impacto del contacto entre culturas afirmando: "Aquel intercambio abrió los ojos de Valli al mundo, pues las americanas […] estaban mucho más liberadas y venían con doctorados universitarios bajo el brazo […] enseguida quiso emular a aquellas divertidas y desenfadadas jóvenes que […] todo lo cuestionaban" (Moya 127).

La recuperación de esta organización es clave para la misión de Vallivana de salvar la escuela, ya que con su apoyo y la información que obtiene de los archivos de la Residencia de Señoritas, reúne a sus antiguas compañeras en busca de una solución común. Esta reunión culmina con uno de los encuentros fundamentales para la novela, el protagonizado por Vallivana y la estadounidense Sam Crane, nieta de Louise Crane, a quien Vallivana conoce de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

joven durante su estancia en la Residencia de Señoritas. Louise Crane,[26] hija de la fundadora del MoMA, Josephine Crane, destacó por su entrega cultural y política en el siglo XX. El encuentro entre Vallivana, contemporánea de Louise Crane y la nieta de esta, Sam Crane, representa el vínculo entre dos generaciones que comparten recuerdos de un mismo pasado. Vallivana ha sido testigo de los acontecimientos del siglo XX y Sam describe el pasado sintiendo cada detalle gracias a la herencia histórica recibida a través de la memoria de su abuela. Para describir la transmisión de experiencias entre generaciones que llegan a convertirse en recuerdos propios por la intensidad de la memoria transmitida, Marianne Hirsch se refiere al término "posmemoria". Señala cómo ante la desaparición de los testigos directos del pasado, perpetúa "una conexión viva" con dichos recuerdos en las segundas o terceras generaciones que actúan de "guardianes" de pasados "traumáticos y personales" (104). Sam Crane conoce el pasado a través de los recuerdos que son expresados por su abuela; como muestra la novela, es un pasado cuyo impacto es visible en el presente desde donde se recuerda. Desde el primer momento en el que Sam escucha a Vallivana hablar sobre su proyecto en Morella, su mente conecta directamente con el recuerdo de su abuela, a pesar de no haber visitado nunca antes dicho municipio: "¡Morella! [...]. En cuanto has mencionado ese nombre en la conferencia, antes, me han venido a la memoria los muchos comentarios que escuché en casa de mi abuela sobre tu pueblo, del que estaba enamorada" (Moya 252).

Juntas, Vallivana y Sam, visitan un tercer "lugar de la memoria", el bar "La Venencia", donde Vallivana acude con sus amigas de la Residencia después del teatro en su juventud. El

[26] Louise Crane trabajó con la CIA para la elaboración de actividades culturales de la mano de artistas de Iberoamérica y colaboró con intelectuales más allá de las fronteras estadounidenses,tales como Victoria Kent, Gabriela Mistral, Elizabeth Bishop y Pilar de Madariaga. Además, fue una figura clave en el exilio de muchos españoles a los que dio visibilidad a través de la revista *Ibérica por la Libertad* entre 1954 y 1974 (Delgado).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

bar “La Venencia”, al igual que la Residencia de Señoritas, es un lugar histórico, que perdura en la actualidad en Madrid. Cabe destacar la constante unión entre la ficción y la historia que incluye la autora a lo largo de la novela. La escuela de Vallivana es un lugar de la memoria ficticio, sin embargo, Moya lo sitúa en el mismo plano que la Residencia de Señoritas y el bar “La Venencia”. Lo mismo ocurre entre Vallivana y Sam Crane: mientras Vallivana es un personaje creado por la autora para la novela, Sam Crane es un personaje verídico. Dicha estrategia en el tratamiento del pasado permite a Moya reflexionar a partir de la creatividad literaria en los eventos y lugares históricos claves en la rememoración del pasado. La interacción entre la realidad y la ficción muestra una historia viva, que necesita ser traída al presente desde una mirada crítica y reflexiva, que conduce al lector o a la lectora a la revisión de la memoria desde la idea de que carecemos de un conocimiento total del pasado.

En este espacio del pasado ambas recuerdan la vida de Louise Crane, su vinculación con la Residencia de Señoritas, su relación con Victoria Kent y el marco temporal que rodea dichas memorias. Adentrarse en el pasado de Louise Crane a través de las experiencias narradas por Vallivana impulsa a Sam a unirse a la lucha de la protagonista con el fin de mantener viva la memoria de su abuela y de todas las mujeres que lucharon por el progreso del país a través de la educación de la población española.

Así, el viaje hacia el pasado rememora el espíritu de lucha y reaviva la voluntad de aquellas que batallaron durante el siglo XX a través de la misión en el presente de Vallivana y Sam. Para esta finalidad, Sam logra que la directora del *Vassar College*, donde estudia en Estados Unidos, establezca diez becas para viajar a Morella a aprender español; además, Sam consigue también dinero con la venta de un Picasso propio y reclama la propiedad de un libreto de Lorca dedicado a Victoria Kent y a su abuela para recaudar fondos. Dicho episodio, refleja a su vez la interacción entre realidad y ficción en el tratamiento del diálogo entre pasado y presente, tan visible a lo largo de la novela. Ejemplo de ello es también la compra de Vallivana

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

del periódico *Mediterráneo* de Morella o las becas que la protagonista recibe de la directora del *Vassar College*. Dicha estrategia permite la reflexión de un pasado en el que se incluye a sus protagonistas a la vez que se expande el conocimiento de él a través de la libertad creativa de Moya.

Sam Crane afirma: "De repente, me siento como una mujer nueva, fuerte, capaz de luchar por mis sueños y conseguirlos. Y este proyecto, desde luego, es uno de ellos" (Moya 353). Conocer el pasado permite a Sam recuperar la memoria de su abuela y reanudar su lucha. La unión de dos generaciones vinculadas por el deseo de mantener el legado del pasado es una de las claves fundamentales para salvar la escuela de Morella.

El recorrido por el pasado histórico de España a través de las memorias que diversos lugares evocan en la protagonista finaliza con un último "lugar de la memoria", el monte de Morella. Esta última parada simboliza la etapa más difícil de recordar, por lo que la autora divide la visita de este "lugar de la memoria" en dos partes. En una primera parada, Vallivana hace de guía por Morella para su hijo Charles y sus estudiantes de *Eton College*; juntos visitan una cueva natural en la parte trasera de una de las montañas del pueblo en la que Vallivana viaja hacia 1938, en plena Guerra Civil. Cuenta cómo en sus años de maestra aquella cueva erael escondite al que huía de los bombardeos y tímidamente hace una referencia superficial a las experiencias vividas por las maestras y la población rural durante el conflicto bélico.

En una segunda visita, esta vez más privada y solo en presencia de Charles, Vallivana recorre los montes adentrándose en sus recuerdos más dolorosos sobre el final de la Guerra Civil, profundizando en los años en los que permanece escondida junto con un gran número de personas que se refugia en los montes de España huyendo de la opresión del dictador.[27] La

[27] La cifra de huidos es imprecisa ya que la Guardia Civil no empezó a recopilar datos hasta1943 (F. Moreno 114). En el artículo "Huidos, caídos y guerrilla: una década de rebeldía contra la dictadura" (2001), Francisco Moreno recoge una aproximación del número de personas quehuyen a los montes de España una vez comienza la dictadura franquista.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

victoria del régimen franquista persigue y condena a todo aquel afín al gobierno republicano. Ante la inminente represión, parte de los derrotados buscan refugio en los montes. En la clandestinidad, los entonces conocidos como maquis permanecen escondidos y empiezan a organizar guerrillas cuya actividad no es muy activa debido al totalitarismo y a la tiranía ejercida por el nuevo régimen (F. Moreno 111).

El tono personal y emotivo con el que Vallivana relata los episodios relacionados con la guerra y la dictadura, así como la plasmación del dolor experimentado por Vallivana, permite al lector o a la lectora empatizar con ella y viajar a ese lugar concreto de la historia de España. Recordar dichos episodios desde las emociones de Vallivana ofrece una versión "humanizada" del pasado que pone en relevancia la visión y los sentimientos de los que fueron testigos de la historia y cuyas experiencias, por pertenecer al bando de los vencidos, han sido con frecuencia omitidas de las grandes narraciones oficiales (Cartmell et al. 2). A través de sus pensamientos, el lector o la lectora puede adentrarse en el subconsciente de Vallivana que formula nuevos recuerdos íntimos, necesarios para la comprensión del pasado del país (Robinson 31). De este modo, cada "lugar de la memoria" se transforma en un "teatro de experiencias" al que se puede asistir a través de la lectura, creando con ello un puente entre el pasado histórico y el presente (Rigney, "Pasts" 92).

2.3. Los silencios de la memoria cultural de España

"Alguien dijo que recordar es
vivir dos veces. Y eso es tan cierto
como que el olvido es

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

una doble muerte" (Roig 17)

La memoria cultural de España está marcada por el conflicto bélico de la Guerra Civil española y el control ideológico llevado a cabo por el posterior régimen franquista; la dictadura construye una "memoria oficial homogénea" que silencia y censura al bando "de los vencidos", desterrando sus vivencias hacia una amnesia histórica. En paralelo a la versión oficial de los hechos se elabora de forma clandestina la memoria de los simpatizantes con la Segunda República, marcada por el miedo y el silencio (Luengo 77).

Las maestras republicanas son uno de los grupos cuya memoria se ve acallada y abocada al olvido. Ellas simbolizan el primer colectivo de mujeres que obtiene un espacio público anteriormente reservado al sexo masculino.[28] Su papel como transmisoras de "conocimiento público" posibilita la reflexión sobre "la discriminación salarial y social de las que son objeto" (Ballarín 84). Desde perspectivas diversas y con frecuencia antagónicas, las maestras de comienzos del siglo XX recuperan la lucha originada en el siglo anterior para demandar una mayor educación para las mujeres. De este modo, empiezan a establecer tímidamente una conciencia colectiva feminista en la sociedad española. En una primera etapa, las maestras no pretenden una subversión total de los roles de las mujeres y los hombres, sino una mayor dignificación educativa y social; Concepción Saiz describe la relación entre la mayoría de las maestras y el movimiento feminista a grandes rasgos (cit. en Ballarín 101):

> La maestra, como todas las feministas españolas, busca en la cultura la dignificación, sin aspirar, en poco ni en mucho, a esa mal llamada emancipación, que subvertiría la misión de los sexos. La maestra española aspira a ilustrarse y a

[28] En los primeros años del siglo XX, las profesoras tituladas en las Escuelas Normales, título otorgado por la Escuela Normal Central de Madrid, eran las mujeres con mayor reconocimiento académico en la sociedad (Ballarín 83-86).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> ilustrar, a desenvolver y perfeccionar sus cualidades ingénitas, a rectificar los errores de su inteligencia, la ceguedad de sus pasiones y la obstinación de su voluntad, con el fin único y exclusivo de alcanzar más perfección en su género. (cit. en Ballarín 101)

A partir de los años 20 el movimiento feminista en España empieza a tomar un carácter sufragista y las maestras son una pieza clave en su evolución[29] (Ballarín 82-95). Con la llegada de la Guerra Civil y la dictadura franquista en España, debido a esta incipiente y tímida "transgresión" del rol de la mujer reservado al ámbito privado, así como por su involucración con el nuevo modelo educativo propuesto por el gobierno republicano, las maestras son duramente castigadas por el nuevo régimen. Forzadas a huir en un exilio exterior o a permanecer presas de un exilio interno, la historia de muchas maestras va difuminándose en la memoria cultural de España; una memoria envuelta en silencios claves para comprender el pasado del país.

La historia de la educación no recoge estudios sobre la mujer hasta aproximadamente el año 1980, contexto en el que la autora Rosa Cobo destaca la obra *Hacia una crítica de la razón patriarcal* (1985) de Celia Amorós como uno de los trabajos pioneros feministas que exigen la

[29] El feminismo en la España del siglo XX se desarrolla desde ideologías plurales. Por un lado,un feminismo más radical lucha por la independencia social y económica de la mujer, en esta vertiente destacan maestras como Carmen de Burgos, creadora de la Cruzada de Mujeres Españolas, y Carmen Rojo, directora de la Escuela Normal Central. Aparecen a su vez, propuestas puramente conservadoras y religiosas que apenas abogan por los derechos de estas. En 1918 se funda la Asociación Nacional de Mujeres Españolas de expresión conservadora que no incluye el derecho al divorcio o al aborto entre sus propuestas (Ballarín 82-95). Seguidamente, aparece un "movimiento feminista" dentro de la religión católica que pretende controlar y delimitar las consideraciones más revolucionarias (Ballarín 105-107).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

inclusión de la historia de las mujeres en España. Cobo estudia cómo a través de las construcciones cultures de género, ejemplificadas de forma precursora por Simone de Beavoir en *Le Deuxième Sexe* (1949) (*El Segundo Sexo***)**, las sociedades se han desarrollado desde las diferencias entre hombres y mujeres. Asimismo, también presta atención a la posterior transformación de dichas diferencias en desigualdades en ámbitos políticos, sociales y educativos, y en vacíos historiográficos[30] (cit. en Rabazas y Ramos 45-56). En esta misma línea, el historiador Peter Burke destaca cómo las recientes revisiones de carácter feminista sobre el silencio impuesto al papel de las maestras en la historia "ha tenido implicaciones para la historia cultural [desenmascarando] los prejuicios masculinos por destacar la contribución femenina a la cultura, prácticamente invisible en el gran relato tradicional" (66).

A través de las memorias de Vallivana, Moya recupera la figura de muchas de las mujeres que tuvieron un papel fundamental en el siglo XX y cuya trayectoria profesional fue suprimida de la memoria histórica de España con la llegada del régimen franquista. Su inclusión en la vida ficticia de Vallivana permite ofrecerles parte del protagonismo que la historia oficial les roba; "fueron políticas, maestras, escritoras, actrices, pensadoras, milicianas [que] lucharon por la emancipación, por la democracia y a cambio recibieron represión y silencio" (Torrús). Moya da voz a aquellas mujeres a través del relato literario y mediante su interacción con la

[30] La escritora y filósofa Simone de Beavoir marca el inicio del estudio de la subordinación femenina por regímenes patriarcales con su obra *El Segundo Sexo* (1949). A través de este trabajo, denuncia la consideración de la mujer como "segundo sexo" dependiente del "sexo sujeto: el hombre". Además, condena las construcciones culturales de género configuradas por ideales patriarcales en las que lo femenino se relaciona con lo privado y se confina al ámbito doméstico y lo masculino se considera como público y activo (Rabazas y Ramos 44).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

protagonista para que sus recuerdos permitan el descubrimiento de "las huellas"[31] que dejan sus trayectorias y conduzca a la reflexión en el presente sobre su ausente inclusión en la memoria cultural del país (Rodrigo 11).

Una de las mujeres claves en la educación del personaje de Vallivana es María de Maeztu, estudiante de magisterio, maestra, pedagoga y directora de la Residencia de Señoritas. María de Maeztu es una de las figuras más relevantes de la historia de la educación española; no obstante, la represión y el exilio a los que se enfrentó durante el régimen franquista propiciaron el olvido de su figura y su labor profesional en la memoria cultural del país. Moya crea una relación ficticia entre Vallivana y María de Maeztu que comienza con la llegada de la protagonista a la Residencia de Señoritas en 1931. Una vez más, Moya recurre a la estrategia de situar en el mismo plano a Vallivana y a María de Maeztu, referente histórico. A través de la interacción entre ambas, Moya acerca la figura histórica de María de Maeztu al lector o a la lectora. Vallivana la describe como una directora "con una determinación muy masculina para la época" (Moya 128) que lucha para modernizar y europeizar a España desde la "concordia y comprensión de las ideas de los otros" (134).

La relación entre María de Maeztu y Vallivana marca la vida de la protagonista, ya que con ella empieza un proceso educativo regido por los valores de respeto y libertad que la directora infunde en la Residencia. En sus memorias, Vallivana narra la historia de María de Maeztu y su lucha en el campo educativo; recuerda cómo los señoritos se burlaban de ella por

[31] El concepto de "las huellas" destaca en el panorama teórico-crítico contemporáneo en relación con los estudios de la recuperación del pasado y de la memoria. Una figura esencial es Paul Ricoeur. Ricoeur se refiere con ello al rastro que deja el pasado en el presente a través de objetoso entes que conectan ambas temporalidades. Con ello, pone en relevancia la presencia del pasado histórico frente a su desaparición (Ricoeur 46-47).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

asistir a examinarse a la universidad de Salamanca y sus viajes pioneros por el mundo con el apoyo de la Junta de Ampliación de Estudios por diversos países de Europa, "estudiando modelos educativos, dando conferencias [e] interesándose por las ideas más modernas" (138). Destaca su colaboración con una amplia red de instituciones como el *International Institute for Girls* y la Residencia de Estudiantes de Madrid. A través de una narración personal sobre la que fue su directora, Vallivana rememora la figura de María de Maeztu poniendo en relevancia su papel en la historia de la educación de España.

Otra de las figuras que destaca en su narración es la de Victoria Kent, estudiante de la Escuela Normal de Maestros, residente de la Residencia de Señoritas y la primera mujer en ejercer de abogada en España. En 1931 es elegida junto a Clara Campoamor como una de las primeras diputadas de las Cortes Constituyentes con el Partido Radical Socialista y es nombrada directora general de prisiones. En sus interacciones con Vallivana, de nuevo mediante la estrategia de interacción entre historia y ficción a través de los personajes, queda reflejado el espíritu de superación que le caracteriza: "cuando Valli le dijo que quería ser maestra, Victoria le animó para llegar a ministra de Educación" (138). De su trayectoria profesional es notable su lucha por los derechos de los presos como directora de prisiones. No obstante, debido a su vinculación con el gobierno republicano, se ve forzada a exiliarse con el final de la Guerra Civil a París, donde trabaja en la embajada ayudando a los niños republicanos exiliados. Más adelante, ejerce de maestra de derecho en México y colabora con la Sección de Defensa Social en la ONU, para regresar finalmente a España en 1977 al término de la dictadura (Amiguet). A partir de su inclusión en la ficción literaria como tutora de Vallivana, Moya recupera su paso como estudiante de la Residencia de Señoritas y su ulterior labor profesional.

Tanto María de Maeztu como Victoria Kent interaccionan con el personaje ficticio de Vallivana a través de los recuerdos de esta. Moya intercala realidad y ficción en una narración que opera de altavoz para relatar la biografía de ambas mujeres. "Conocer el pasado, iluminarlo

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

señalando sus sombras, es una forma de rehabilitar a quienes las padecieron, de devolverles, aunque sea de manera simbólica, la memoria y la dignidad que el pasado, en su aspecto más sombrío, les arrebató o denigró" (D. Fernández 251).

A través del recuerdo literario, la inclusión de datos biográficos sobre la vida de las maestras y mujeres que son clave para la historia de España permite al lector o a la lectora aproximarse hacia una mayor comprensión del pasado, ya que las protagonistas anteriormente citadas son "mujeres doblemente colonizadas, como cuerpo y mente" (Roig 19), cuyos recuerdos han permanecido durante años en el olvido.

La elaboración ficticia del personaje de Vallivana personifica con frecuencia partes de la historia silenciada de las maestras republicanas. Una de ellas es la vivida durante la Guerra Civil y el inicio de la dictadura franquista. A través de la narración de las experiencias de Vallivana durante este período, la novela da voz al bando de los vencidos, ofreciendo al lector una perspectiva íntima del conflicto bélico. En el transcurso de la Guerra Civil e incluso durante el régimen franquista, hombres y mujeres continúan la batalla desde la clandestinidad. En el exilio, las cárceles o en los montes de España a través de los guerrilleros y guerrilleras se organizan huelgas y manifestaciones en una lucha constante por la libertad y la defensa de las ideas republicanas (A. Moreno 79). Hacia 1943, el Partido Comunista de España dirigido por Dolores Ibárruri, "la pasionaria", organiza diversos grupos de guerrilleros, ya existentes, con la cooperación de la población de zonas rurales. Según investigaciones de Secundino Serrano, un centenar de mujeres se une a los casi seis mil hombres que forman parte de grupos guerrilleros conocidos como maquis (cit. en Yusta 175). No obstante, se desconoce la cifra exacta de todas aquellas mujeres que de forma clandestina o pública apoyaron y colaboraron con la guerrilla desde los pueblos y en los mismos montes; su labor apenas se recuerda en la historiografía de España, a pesar de que sus acciones les costaron la cárcel o incluso la muerte a muchas de ellas

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

(Yusta 175)[32]. "Son las mujeres de la guerrilla doblemente olvidadas, por un lado, la losa de la desmemoria y la difamación implantada por el régimen franquista sobre el movimiento guerrillero, pero además por el peso de la dominación masculina que las ha marginado a lo largo de los tiempos (Imanol).

Vallivana es una vez más el sujeto literario mediante el cual una parte de la memoria de España queda representada. A través de la narración de su experiencia como guerrillera en Morella, la protagonista va elaborando una imagen que acerca al lector o a la lectora hasta dicho momento histórico. Relata con detalles descriptivos las duras condiciones de los montes, el reparto de tareas entre hombres y mujeres, su participación en la escritura de la revista "El Guerrillero", los contactos entre ellos y los masoveros de los pueblos para abastecerse de recursos, la violencia vivida y, ante todo, el deseo pasional y de entrega de paralizar la dictadura.

El pasado recuperado es un pasado doloroso para Vallivana, que no se recuerda desde una perspectiva meramente nostálgica, sino de sufrimiento. A través de ella, el pasado es narrado desde la memoria de las víctimas, poniendo de relieve la difícil superación y la persistente presencia de ese pasado en el presente (Lauge y Cruz 24). Dicho dolor provoca que el lector o la lectora no conozca las vivencias sobre la Guerra Civil y el exilio de la protagonista hasta el final de la novela, cuando Vallivana decide enfrentarse a su pasado para evitar que este tenga control sobre ella y acabar así con su silencio. La novela adquiere un tono de misterio cuando se adentra en el tema de la Guerra Civil y el franquismo, reflejado en el secretismo que

[32] Actualmente contamos con escasos testimonios sobre las mujeres de la guerrilla. Mercedes Yusta narra el relato expuesto por las guerrilleras Consuelo Rodríguez, Esperanza Martínez y Remedios Montero en el artículo "Con armas frente a Franco. Mujeres guerrilleras en la Españade Posguerra" (2015). A su vez, la filóloga Aurora Marco recopila la historia de seis guerrilleras gallegas, en una investigación que posteriormente es llevada al cine por su hijo Pablo Ces en eldocumental "Las Silenciadas" (cit. en Torres).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

invade los relatos de Vallivana cuando hace referencia a este periodo. Son secretos que salen a la luz debido a que el personaje de Vicent, conocedor de sus vivencias, intenta traer de vuelta su pasado para amenazarla con él. Dicho episodio refleja el concepto de espectralidad de J. Morrison, a partir del cual explica la forma "fantasmagórica" que tiene la historia de adentrarse en el presente (16). Igualmente, los recuerdos de Vallivana se convierten en dichas presencias fantasmagóricas reprimidas en el silencio que requieren que la protagonista se enfrente a ellas y les de voz para poder superarlas. Este proceso puede relacionarse a su vez con el concepto freudiano de "reelaboración" (*working through*) a través del cual Freud analizaba la relevancia de revisar los episodios más temidos y reprimidos de un evento traumático para lograr el enfrentamiento del sujeto hacia dichos recuerdos (Thomson 192).

Solo cuando la protagonista confronta su pasado, tiene la fuerza necesaria para enfrentarse a Vicent. El secreto de Vallivana que ella misma va dejando al descubierto a lo largo de la trama es que el personaje de Charles es su hijo. Vicent es conocedor del vínculo que une a Vallivana y Charles, y utiliza el secreto de la protagonista para amenazarla sugiriéndole que, sin no frenaba la lucha por la escuela de Morella, le contaría la verdad a Charles. Con el objetivo de frenar el uso del pasado amenazante, Vallivana se reúne con Charles para darle a conocer el vínculo familiar que los une y explicarle el motivo por el cual le abandonó de bebé. Hace frente así no solo a su pasado silenciado, sino a las amenazadas de Vicent. Relata cómo en los años de su exilio a Londres en 1953 mantiene una relación con un antiguo amigo de la Residencia de Estudiantes de Madrid y lo conciben. Su involucración con los maquis, la situación de desamparo y posteriormente el trauma causado por su derrota y el final de la guerra, llevan a la protagonista a dejar a su hijo al cuidado de su padre y rehusar al contacto con él: "yo tenía un compromiso con mi país, que estaba en manos de un tirano, y no me podía olvidar de la muerte de mis padres; todavía tenía pesadillas todas las noches […]. Fue muy duro, pero yo tenía otro destino" (Moya 482). Vallivana narra, con un tono íntimo, cómo lo deja todo por

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

luchar por sus ideales y por su país, dando cuenta del traumático contexto histórico que rodea sus memorias.

Dejando de lado el miedo por las amenazas del alcalde, ya confrontadas, Vallivana investiga sobre las actividades de este y consigue destapar los fraudes de Vicent para conseguir la fonda, su dimisión, y la devolución del dinero público robado. Una vez más, hacer frente al pasado y acabar con los silencios que vuelven en forma de amenaza para la protagonista permite encontrar la clave para luchar en el presente.

La trama de Vallivana y Charles simboliza los silencios presentes en la historia de España derivados de los años del conflicto bélico que invaden tanto memorias individuales como la memoria colectiva y cultural del país. La veracidad histórica del relato ficticio de Vallivana no interrumpe la función rememorativa de la novela siempre que "el lector [o la lectora] lo lea con esa pretensión de interpretar las voces individuales como representaciones de fuerzas sociales y culturales" (Lauge 36). El relato protagonizado por Vallivana y Charles conforma la estructura narrativa de la novela, la cual a través de una configuración circular, establece el tono de misterio que envuelve la vida de los protagonistas.

En el primer capítulo, se describe a Vallivana a la espera del personaje de Charles en el *college* inglés de Eton, pero el lector o la lectora ignora la vinculación entre ambos. El último capítulo regresa al mismo punto de inicio, pero ahora el lector o la lectora sabe la historia que les une, ya que, con el progreso de la novela, la protagonista ha ido esclareciendo su pasado hasta llegar a desvelar el secreto. Este proceso de reconocimiento y confrontación con su pasado permite a Vallivana finalizar un proceso de duelo que comienza con sus experiencias en la Guerra Civil y el exilio y culmina con la recuperación ejemplarizante de sus memorias y con la confesión de sus silencios. Se produce así "la sustitución del tiempo de silencio por el tiempo de la palabra" (Roig 26):

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> Había sacrificado su vida para devolver a España ese espíritu republicano que aprendió en la Residencia, pero solo había conseguido años de miedo, desprestigio y derrotas. Ahora, por fin […] su suerte había cambiado. Contemplando las hermosas vistas de los campos de Morella, Valli se sintió más fuerte que en muchos años. (Moya 539)

2.4. La educación como arma cultural y política

En 1910, el deseo por la modernización económica del país infunde la creación de reformas en la enseñanza; las maestras empiezan a recibir una profesionalización de mayor calidad y se lleva a cabo una revisión sobre la diferenciación entre sexos en la educación. A pesar del todavía marcado rol tradicional de la mujer como "ángel del hogar"[33], se inicia con la llegada del nuevo siglo una mirada crítica hacia el modelo educativo a través del cual las mujeres tímidamente se abren paso en ámbitos públicos de la sociedad. Con ello, se revisa el enfoque educativo centrado en las labores domésticas para las niñas, objeto de crítica por parte de intelectuales feministas como Concepción Arenal o Emilia Pardo Bazán en el siglo XIX.

Con la llegada de la Segunda República en 1931, la escolarización de niños y adultos analfabetos se convierte en una prioridad para el gobierno español.[34] El sistema educativo del nuevo gobierno se centra en la igualdad de oportunidades, en la erradicación del analfabetismo en zonas urbanas y rurales y en la libertad de cátedra de maestros y maestras, entre otras

[33] En el siglo XIX, discursos de carácter católico burgués asocian la figura de la mujer con el término "ángel del hogar", concepto que relega a la mujer al núcleo doméstico y familiar (Aresti364-368).

[34] A comienzos del siglo XX, el analfabetismo en niñas alcanza el 71%, siendo de 55,57 en niños (Nash 25).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

medidas[35] (Nash 25-52). Durante los cortos años del gobierno republicano se consigue incrementar el sueldo de maestros y maestras, construir escuelas para aumentar la escolarización de niños y niñas, la elaboración de programas para mejorar la formación de adultos y se acerca por medio del proyecto de las Misiones Pedagógicas la cultura a zonas rurales del país[36] (Martínez y Herrero).

La educación es el núcleo temático de la novela y el motor a través del cual gira la vida de los protagonistas. A través de los personajes secundarios de la trama, la autora pone de relieve el papel de la educación en la sociedad ficticia de Morella. Desde el inicio de la narración se destaca la figura de la maestra con el personaje de Eleutaria, maestra de la escuela primaria de Vallivana. Ella es la persona que impulsa a la protagonista a continuar sus estudios en la Residencia de Señoritas proporcionándole toda la información y los recursos necesarios para la obtención de una beca de estudios, "a sus treces años, no sabía prácticamente nada, pero tenía la curiosidad que le había sembrado su maestra" (Moya 118). La educación que Vallivana recibe en su primera escuela y posteriormente en la Residencia de Señoritas es el eje de apoyo para su lucha en el presente, marcado por el deseo de evitar la desaparición y el olvido de ese pasado a través de la destrucción de la escuela, símbolo del inicio de su educación.

En la trama, los personajes secundarios de Eva y Cefe, antiguos alumnos de Vallivana, son a su vez figuras clave en la recuperación de la escuela y en el progreso del pueblo donde

[35] La constitución de 1931 recoge el derecho al sufragio universal, instaurándose políticas que regulan la desigualdad entre hombres y mujeres en cargos públicos y un año más tarde, se aprueba la ley del divorcio en España.

[36] Proyecto liderado por Manuel Bartolomé Cossío a través del cual maestros y maestras, intelectuales y artistas acercan la cultura, el cine, la biblioteca y el teatro a la España rural olvidada. La organización, estructuración y objetivos de las misiones están detallados en el libro *Patronato de Misiones pedagógicas*, publicado en Madrid por S. Aguirre en 1934.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

residen. Cefe trabaja de banquero, puesto a través del cual informa a Vallivana de las irregularidades del alcalde. Su educación comienza con la labor de Vallivana en el pasado en las Misiones Pedagógicas. En ellas, el padre de Cefe aprende a leer, a escribir y sobre todo el valor de la educación para la vida de su hijo. A su vez, Eva, con un puesto en la alcaldía de Morella, comunica a la protagonista las ilegalidades del alcalde gracias a su manejo de la lengua inglesa, impartido por Vallivana. Ambos ayudan a Vallivana a destapar los fraudes cometidos por Vicent a través de sus cargos profesionales, frutos de la educación que han recibido de su maestra durante el siglo XX.

Las maestras en la Segunda República "eran las encargadas de la construcción y difusión de la nueva identidad ciudadana al educar con valores de igualdad, libertad y solidaridad" (Martínez y Herrero). Como maestra, Vallivana no distingue entre ideologías ya que su objetivo es el progreso del país, "durante la guerra, tanto con los republicanos como con los fascistas, yo siempre intenté seguir las clases con la máxima normalidad posible, porque no era cuestión de tener un país analfabeto, además de devastado y, peor aún, franquista" (Moya 63). Los valores de igualdad y justicia que rigen el modelo educativo republicano son adoptados por el personaje de Vallivana y quedan ejemplificados con la relación de esta con sus antiguos alumnos y en especial con Manolo, hijo de Vicent, al que trata con el mismo afecto a pesar de la vinculación de su padre al régimen franquista. A partir de la igualdad con la que Vallivana lo atiende se desarrolla una buena relación alumno-maestra entre ellos que hace posible, mediante una confesión inocente de Manolo, esclarecer los fraudes de Vicent, ayudando a Vallivana en su misión.

En la novela, la educación recibida por los protagonistas durante el siglo XX es la clave de avance tanto en el sector profesional de sus vidas como a nivel personal. Un ejemplo del ámbito más personal se refleja en la trama protagonizada por Vallivana y Charles. Madre e hijo se encuentran por primera vez sin conocer su parentesco gracias al interés de Charles por la

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

escuela de Morella. La visita de este se hace posible por la educación que su padre le proporciona de niño de la cultura y de la lengua española. Tras conocer su parentesco con Vallivana al final de la trama, Charles renuncia a sus orígenes y regresa a Londres. El vínculo entre ambos personajes vuelve a establecerse al final de la narración a través de la petición de Vallivana a Charles de ejercer como director de la escuela, ahora recuperada. La institución de la escuela es el eje de unión entre los protagonistas que retoman el contacto por un objetivo en común, el progreso de la educación.

El siglo XX supone una mejora sin precedentes del modelo educativo de España, reflejada en la novela a través de las memorias de Vallivana. No obstante, el desarrollo de la trama y los recuerdos de la protagonista muestran cómo este modelo revolucionario queda totalmente anulado con el inicio del nuevo régimen franquista. Esta realidad conlleva a la consideración de las mujeres como restauradoras del país en la dictadura, una restauración enfocada principalmente hacia los cuidados y la educación de los hijos. Durante los primeros años de la dictadura, se dificulta el acceso de las mujeres a la enseñanza media y superior y solo un limitado sector femenino tiene la posibilidad de ejercer de maestras, enfermeras y profesiones asociadas a su papel social. A través de la escuela se lleva a cabo un adoctrinamiento ideológico nacional cristiano, las nuevas profesiones ejercidas por mujeres durante la Segunda República desaparecen y se les otorga como rol primordial el de esposa y educadora en el núcleo del hogar (Rabazas y Ramos 46). Se trata de educación basada en la diferenciación de sexos en la que el incipiente movimiento feminista de las primeras décadas del siglo XX queda debilitado (Rabazas y Ramos 47).

La educación pasa a ser entonces una herramienta de control ideológico a través de la cual se refuerza la desigualdad entre hombres y mujeres y en el que el rol de la mujer queda

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

supeditado a las rígidas leyes patriarcales del régimen.[37] Una de las instituciones franquistas que refuerza dichos ideales es la Sección Femenina, dirigida por Pilar Primo de Rivera, a través de la propagación de un modelo educativo basado en el culto a la mujer como madre y esposa, el cual pretende adoctrinar a las mujeres y en particular a las maestras, por su papel de educadoras y por su involucramiento en la transmisión de los ideales republicanos.[38] La revista *Consigna* es uno de los medios a través de los cuales se propaga el discurso ideológico del nuevo régimen (Rabazas y Ramos 44-47):

> Se llama madre con la misma razón que a la maestra: y al hogar y a la escuela se encomienda la tarea de educar conjuntamente al hombre y a la mujer nuevos […]. La niña ha nacido para el hogar. Como educáis a futuras madres, no debemos perder de vista que toda nuestra acción escolar va encaminada a dotar a la niña de los recursos necesarios para gobernar, moral y económicamente, el hogar. La educación específica de la mujer para esposa, madre y educadora de los hijos debe, iniciarse en la Escuela Primaria. Es preciso que vosotras, maestras nacionales, estéis orientadas acerca de cómo puede gobernarse un hogar, para, así guiar a vuestras alumnas (cit. en Rabazas y Ramos 47).

En cuanto a los maestros y maestras de la República, se estima que aproximadamente 15.000 de ellos fueron "represaliados" de forma física, "económica y social". Una represión a través de la cual el régimen franquista pretendía acabar con cada huella del gobierno

[37] Se prohíbe la presencia de las mujeres en cargos oficiales, se anula la coeducación, la libertad de cátedra y la laicidad de las clases, se deroga la ley del divorcio y las mujeres pierden los derechos políticos y sociales obtenidos durante el gobierno republicano.

[38] La Sección Femenina coopera con la reconstrucción del modelo educativo franquista a través de la creación de Escuelas de Hogar itinerantes y del Servicio Social, obligatorio para las mujeres (Mira y Moreno 326).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

republicano (Martínez y Herrero). La protagonista de la novela denuncia el adoctrinamiento transmitido a través de la educación. Por ello, a pesar de no tener ninguna vinculación visible con el régimen de la República, lo que le permitiría seguir ejerciendo la enseñanza, Vallivana decide huir al exilio para evitar ser cómplice de la transmisión de unos ideales opuestos a sus creencias:

> Yo no quise quedarme. Podría haber conseguido un carné de maestra, porque por entonces yo solo era una estudiante, no había pertenecido a ningún sindicato o partido y mi familia tampoco estaba involucrada en política, masoveros como eran. Pero me negué. Me negué a vivir de la manera opuesta a como me habían educado en la Residencia. No soporté la idea de ir en contra de mis ideales y decidí irme al exilio, como la mayoría de mis compañeros. (Moya 66)

En contraposición con el personaje de Vallivana, el alcalde Vicent personifica la decadencia de la educación y los ideales franquistas. La prioridad del alcalde en la novela es la venta de la escuela del pasado; lejos de interesarse por la educación del pueblo, intenta por todos los medios posibles obtener riqueza y poder a costa de la destrucción de esta institución. Además, la relación de Vicent con su mujer, Amparo y con su hija, Isabel, a lo largo de la novela refleja la personalidad machista y despótica del protagonista. A través de su puesto de poder, ejerce de figura autoritaria minimizando la labor profesional de las mujeres de su núcleo familiar. Ello conecta con la idea de la restricción del espacio de la mujer al ámbito del hogar y su sumisión a unos cánones de subordinación femenina.

La lucha entre Vallivana y Vicent por la escuela de Morella y la personalidad e ideales de los personajes simbolizan de forma metafórica el enfrentamiento entre el bando republicano y el bando franquista en el siglo XX. El pasado histórico queda reflejado a través de la oposición y la rivalidad todavía presente en los protagonistas. No obstante, el pasado no actúa como un mero reflejo en el presente, sino que es traído de vuelta con dos objetivos principales. Por un

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

lado, Vallivana recupera el pasado con una misión ejemplarizante, es decir, lleva a cabo un análisis de los hechos anteriores para evitar la repetición del triunfo del poder franquista, o en este caso del alcalde Vicent. Sin embargo, Vicent lo recupera con una visión vengativa para reivindicar la memoria de su familia. Como Todorov plantea en *Los abusos de la memoria*, la venganza hace a Vicent "prisionero del pasado" mientras que mediante la ejemplaridad Vallivana "pone el pasado al servicio del presente" y a "la memoria […] al servicio de la justicia", lo que le permite alcanzar su objetivo (59).

La novela culmina con la victoria de Vallivana y la reconstrucción de la escuela de Morella en la que confluyen el pasado, el presente y el futuro de la protagonista. La recuperación del pasado permite reemprender la labor educativa de la Residencia de Señoritas en el presente y el futuro de Morella. Se crea una escuela que rememora los ideales y valores de la institución madrileña, a través de la cual se revive la memoria de aquellos y aquellas que dieron su vida por el progreso del país. El viaje emprendido hacia una época anterior para buscar las claves que logren la recuperación de la escuela permite a Vallivana la rememoración de su pasado y la culminación de una lucha por evitar el olvido de sus memorias. A lo largo de la novela, Vallivana recupera recuerdos del siglo anterior para una lucha presente con una mirada hacia el futuro del país, siempre a través de una única arma, la educación.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

3. *COMO EL VIENTO DE OTOÑO* (2019), TERESA CAMESELLE

3.1. Introducción

Como el viento de otoño se adentra en la España rural de principios del siglo XX de la mano de Enma de Castro Latorre, una maestra madrileña a la que destinan a la pequeña localidad de Esmelle en La Coruña. Recién llegada de la capital española, inicia un proceso de adaptación del modelo educativo propuesto por el gobierno de la Segunda República en la escuela para niñas del pueblo. Ante el alto índice de analfabetismo de los habitantes, Enma integra la educación de las mujeres de la región en su programa educativo mediante la organización de una clase para adultas. A través de ello, la autora Teresa Cameselle presenta una imagen amplia sobre el valor de la educación en la sociedad del siglo XX, centrándose, específicamente, en la repercusión de la inmersión educativa en las mujeres y las niñas de zonas rurales.

Cameselle reflexiona sobre el impacto de la llegada de la figura de la maestra a pequeñas áreas rurales del país, además de ofrecer visibilidad a la huella que la vida del campo deja en ella. A través de las relaciones personales y profesionales de Enma con los residentes de Esmelle, se inicia un proceso de simbiosis entre la maestra de ciudad y el propio espacio rural y su gente. A lo largo de la novela, la ciudad y el pueblo actúan como personajes secundarios de la trama, ya que participan en el relato de forma activa y determinan el rumbo de gran parte de la ficción. En un inicio, ambos se muestran como conceptos antagónicos en cuestiones educativas, sociales, políticas y culturales. Esta dicotomía encuentra su punto de unión en la protagonista y en su involucración con el ámbito rural. Con ello, la obra ofrece al lector una fotografía diversa de la sociedad española del siglo XX que engloba tanto el ámbito urbano como el entorno del pueblo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

El contexto histórico de la trama se localiza en los años 1934, 1935 y 1936, periodo convulso caracterizado por el auge de la CEDA en el parlamento, la contrarreforma de varias de las medidas legislativas propuestas por el gobierno republicano durante el primer bienio y un clima social de constante crispación y polarización política que deriva en el inicio de episodios violentos y culmina con el conflicto bélico de la Guerra Civil española. El narrador omnisciente en tercera persona hace al lector testigo de los acontecimientos sociales más remarcables de dichos años desde la mirada de la maestra, Enma. La protagonista experimenta de primera mano varios de los eventos históricos de la época, entre los que destacan: las elecciones de 1936, la violencia falangista, la censura conservadora y la depuración del magisterio impuesta por la dictadura franquista.

Con el propósito de recrear la compleja realidad sociocultural de la época, Cameselle evita la idealización de los personajes huyendo de la creación de personalidades heroicas. A medida que avanza la trama, los protagonistas de la novela se ven forzados a tomar decisiones que van moldeando su personalidad; de esta forma, su carácter se va desarrollando mediante la adaptación a nuevos escenarios, conceptos desconocidos o sucesos dramáticos que influyen directamente en su comportamiento. Con frecuencia, los mismos personajes varían su postura posicionándose con el compromiso con la lucha activa u optando por el silencio. Cameselle proyecta personalidades complejas que evocan reacciones realistas. Al rehusar la elaboración de protagonistas heroicos y estáticos, la autora consigue dotar de una mayor verosimilitud el relato, alejándolo de las ficciones literarias que a partir de versiones romantizadas sobre el pasado siglo XX se delimitan a mostrar una imagen de dos Españas confrontadas, confinando al pasado a un recuerdo generalizado.[39]

[39] Gran parte del corpus literario español centrado en las novelas sobre la Guerra Civil muestra narraciones divididas entre lo moral, asociado con la República y lo inmoral vinculado a la Guerra Civil. Recrean así una versión utópica del pasado republicano. Son ejemplo de ello las

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

3.2. El contexto educativo rural en el siglo XX

La restauración borbónica del siglo XIX lleva a las regiones rurales al abandono y ruina, por lo que la situación económica y educativa a principios del siglo XX en los pueblos es crítica (C.M. Sánchez 122). La escuela rural suele constar de una sola clase donde un grupo amplio de alumnas y alumnos de diversas edades están a cargo de una única maestra o maestro (Garrido 104). En términos administrativos, las escuelas rurales se denominan "escuelas de cuarta categoría", los programas de asignaturas son menores que en las ciudades, abarcan niveles educativos básicos y debido a sus infraestructuras y localizaciones se hallan en situación de desamparo. Las aulas son en ocasiones iglesias, zonas del ayuntamiento o incluso cuadras sin ventanas al exterior o sin luz. En cuanto a las maestras y maestros, muchos no han recibido una formación adecuada y su puesto no está bien remunerado, lo cual se traduce en una falta de estabilidad y la enseñanza de una "educación enciclopédica" (Feu).

De esta época destaca el trabajo del periodista Luis Bello y su obra *Viajes por las escuelas de España*[40] (1926), en la que relata a lo largo de un viaje por los pueblos del país la situación de las escuelas rurales desde una perspectiva personal. Bello describe el panorama como "desolador" (297) y la educación como "insuficiente" (304). A través de este relato, traza una imagen de la escuela de pueblo que se caracteriza por la falta de infraestructuras, el

novelas *Inés y la alegría* (Grandes 2010) o *Tiempo de memoria* (Fonseca 2009). A partir del año 2000 son más las novelas que toman una postura crítica del pasado, rechazando elaboraciones idealizadas. Cabe destacar *La noche de los tiempos* (Muñoz 2009), *Soldados de Salamina* (Cercas 2001) y *Ayer no más* (Trapiello 2012) (Lauge 273-274).

[40] Bello hace un recorrido por las zonas del cerco de Madrid junto con la sierra, por Castilla y León y Asturias. En su narración denuncia la precariedad de las escuelas rurales y la situación de desamparo de los maestros.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

absentismo escolar debido a la mano de obra infantil en los campos y la ausencia de materiales pedagógicos; una escuela en la que maestras y maestros trabajan en condiciones inadmisibles. En *Como el viento de otoño*, el primer contacto de la protagonista Enma con la que será su aula refleja esta realidad inhóspita: "el aula estaba poco equipada y descuidada, apenas había libros y pocos pupitres con una pizarra precaria [y] las niñas eran de varias edades distintas" (Cameselle 34).

La situación de la enseñanza en contextos rurales progresa con la llegada de la Segunda República en 1931, que tiene como una de sus prioridades mejorar la condición de las zonas rurales del país a través de la edificación de escuelas, la dotación de recursos educativos, el aumento del presupuesto para la profesionalización de maestras y maestros y el proyecto educativo de las misiones pedagógicas, cuya finalidad es acercar la cultura a las regiones más remotas de la nación (C.M. Sánchez 122). El nuevo gobierno republicano, de la mano de maestras y maestros de la época, entre otros intelectuales, implanta reformas educativas basadas en un modelo laico, gratuito e igualitario para ambos sexos que va adentrándose paulatinamente en los pequeños pueblos de la geografía española.

A pesar de la incipiente mirada hacia el mundo rural, la prolongada realidad histórica de desamparo de las escuelas rurales y la oposición política que encuentra su máximo auge durante los años treinta, frenan la modernización de las escuelas de los pueblos de principios del siglo XX; perduran las carencias sanitarias, un alto índice de analfabetismo, infraestructuras en condiciones precarias y falta de recursos pedagógicos[41] (C.M. Sánchez 122). *Como el viento*

[41] Debido a la crisis económica que caracteriza al período político anterior, las oportunidades de trabajo en los pueblos son casi inexistentes, hay una gran necesidad de mano de obra en los campos y aumentan los desplazamientos permanentes hacia las ciudades. Este contexto acrecienta el desamparo de los cultivos y conduce al declive la economía rural (C.M. Sánchez 121).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

de otoño refleja mediante mínimas referencias, previamente mencionadas, el contexto físico precario de la escuela de Esmelle. No obstante, la novela se focaliza en las carencias educativas de los habitantes de esta aldea. En una primera interacción de Enma con el alcalde del pueblo, este le advierte de que lo fundamental para los aldeanos es "el clima, el ganado y los cultivos" (Cameselle 30), quedando la educación en un segundo plano. La infravaloración de la asistencia a la escuela es un hecho contra el que Enma tiene que luchar a lo largo de la trama: la mayoría de las niñas carecen de interés, las mujeres que asisten a la escuela de adultas apenas son cinco y los padres de las niñas, junto con el párroco, proponen constantemente un modelo educativo basado en las labores del hogar y el cuidado, ignorando así la alfabetización de las estudiantes.

El analfabetismo es uno de los grandes dilemas sociales de la España de este siglo;[42] se produce una visible mejora durante los años veinte, treinta y cuarenta, época en la cual la inclusión de nuevos modelos económicos, así como la llegada de cambios culturales, sociales y demográficos llevan consigo el desarrollo del sistema escolar español permitiendo a un amplio grupo de hombres y mujeres escolarizarse, hecho que influye exponencialmente en el aumento del número de alfabetizados (Gabriel 231). El periodo entre 1930 y 1940 es el único en el que históricamente las mujeres superan en alfabetización a los hombres, debido a las propuestas educativas que incluyen a las mujeres y a una mayor involucración de estos en el conflicto bélico de la Guerra Civil española (Gabriel 205). Aún en 1930, periodo en el que se sitúa la narración de la novela, la mitad de las mujeres españolas todavía no sabe leer ni escribir: de 12.111.989 de mujeres, 5.754.569 son analfabetas. Valores similares a los hallados entre la población masculina, ya que, de 11.565.805 de hombres, 4.270.370 son analfabetos (Gabriel 204).

[42] Entre 1890 y 1910 hay en España alrededor de doce millones de habitantes analfabetos, aproximadamente cinco millones de hombres y siete de mujeres (Gabriel 207).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Desde una perspectiva histórica, la carencia educacional de la población española ha sido más notable en niñas y mujeres, ya que la categorización patriarcal que marca la posición social de las mujeres y los hombres en la sociedad acrecienta el analfabetismo en ellas al identificar las labores del hogar y la institución de la familia como su cometido principal (C.M. Sánchez 122). Durante el siglo XIX y a nivel internacional, existe una clara asociación del espacio público con los hombres y del espacio privado con las mujeres. Se considera a la mujer como el "ángel del hogar" cuya personalidad, de acuerdo con dicho concepto, está regida por la maternidad, la obediencia al marido, la amabilidad, la carencia de fuerza y la dedicación a labores, siempre desde el interior de sus casas (Cruz-Cámara 9). A principios del siglo XX y como consecuencia de la Primera Guerra Mundial, las alteraciones en la economía y el contexto social del momento llevan a las mujeres de clase burguesa a participar en las labores públicas, aumentando su visibilidad en la sociedad. No obstante, perdura durante décadas una clara oposición política-social a la liberación de la mujer que cuestiona constantemente su lugar en las esferas públicas del país (Cruz-Cámara 10). A través de los personajes femeninos de la novela que analizaremos a continuación, Cameselle reflexiona sobre la persistencia de los valores patriarcales con la que ellas tienen que enfrentarse en su día a día. La autora fotografía dicha realidad desde el interior del aula, recreando así el proceso de alfabetización de niñas y adultas que lucha contra las concepciones sexistas de la época.

3.3. Libertad constitucional vs. Censura sociocultural

Desde el siglo XIX, el modelo burgués del "ángel del hogar" se asienta en la sociedad española reforzando el papel de la mujer como madre y esposa como último fin, perfilando un ideal

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

femenino sumiso, sin voz propia (Cruz-Cámara 9)[43]. La Segunda República simboliza un punto de inflexión, ya que fija constitucionalmente la igualdad entre hombres y mujeres a través de leyes que respaldan dicha equidad (Nash 29). En 1931, las mujeres en España son consideradas "ciudadanas de pleno derecho", la inclusión del sufragio universal en la constitución no solo derriba desigualdades entre sexos, sino que empodera a las mujeres y su voz en la sociedad[44] (Nash 25). La modificación del código civil y penal iguala la mayoría de edad entre sexos, elimina la pena de adulterio de la mujer, le otorga la posibilidad de elegir nacionalidad si contrae matrimonio con un hombre de otro país y las viudas y divorciadas pueden conservar la patria potestad (Aguado, "Identidades" 125). En cuanto a la educación, empiezan a cuestionarse con firmeza los modelos educativos que consolidan la disparidad entre hombres y mujeres.

Sin embargo, estos pasos hacia una modernización constitucional de género y educación no erradican las bases tan social y culturalmente arraigadas del modelo del "ángel del hogar" y de la institución de la familia tradicional. Si bien dicho concepto empieza a revisarse y disiparse a principios del siglo XX, no podemos hablar de su total desaparición[45] (Nash 30). Además,

[43] Escritoras como Margarita Nelken con la novela *La trampa del arenal* (1923) y Federica Montseny con *La indomable* (1928), en la misma línea que Emilia Pardo Bazán o Carmen de Burgos, denuncian el concepto del "ángel del hogar", ofreciendo a través de la literatura una crítica del sistema político-social patriarcal que sustenta dicho término (Cruz-Cámara 10).

[44] El gobierno republicano acepta la inclusión de mujeres en asociaciones políticas femeninas. Destacan la AMA, Asociación de Mujeres Antifascistas, y Mujeres Libres. Ambas tienen un gran impacto durante el siglo XX y en particular, en los años de la Guerra Civil (Aguado, "Identidades" 130).

[45] Con la legalización del sufragio femenino aparecen diversas secciones femeninas en partidos de ambas ideologías políticas. No obstante, son frecuentes los límites que los dirigentes masculinos establecen para las mujeres, todavía una minoría. Clara Campoamor publica en 1936

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

cabe resaltar el hecho de que, a pesar de los logros alcanzados en términos de igualdad entre sexos, no pueden asociarse dichos avances con un triunfo homogéneo, puesto que las distintas variables sociales de una mujer, como la clase social, el núcleo urbano o rural en el que habita, la educación recibida y el contexto ideológico en el que se encuentra, influye en sus vidas, en su futuro y en su posición en la sociedad española (Aguado, "Público" 133).

Como el viento de otoño presenta una España que respalda la igualdad de sexos a través de la introducción de varios artículos recogidos en la Constitución de 1931[46] y en la que, a su vez, perdura una cultura y un sistema social patriarcal que censura con frecuencia la práctica de estas nuevas libertades. Aránzazu Calderón expone el concepto "libertad en la mente vs. libertad en la práctica" en la novela *Historia de una maestra* de Josefina Aldecoa (162). Este contraste, también hallado en la novela que estudiamos, señala la persistencia de la cultura paternalista en la sociedad del siglo XX que con frecuencia obstaculiza a las mujeres a abrazar sus derechos como ciudadanas en igualdad con los hombres. Aspectos como la enseñanza conservadora recibida por las mujeres desde niñas y los prejuicios machistas con las que estas se encuentran a lo largo de sus vidas por su sexo no desaparecen con la introducción de las nuevas leyes republicanas (Calderón 165). Si bien la Segunda República apoya la inclusión de las mujeres en espacios públicos y las considera ciudadanas de pleno derecho, persiste:

el libro *El voto femenino y yo. Mi pecado mortal,* a través del cual denuncia el rechazo de los hombres republicanos a incluir a las mujeres en sus partidos y la falta de compañerismo hacia ellas (cit. en Aguado, "Identidades" 130-131).

[46] Destaca el artículo treinta y seis, que defiende el sufragio universal una vez cumplidos los veintitrés años; el artículo cuarenta, el cual reconoce la igualdad de derechos laborales, y el artículo cuarenta y tres, que otorga los mismos derechos en el matrimonio a hombres y mujeres (Vázquez, *Mujer* 13-14).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> [Un] sistema de género hegemónico[y] prejuicios a los que culturalmente resultaba difícil sustraerse […]. Unos discursos […] sexistas que, de acuerdo con los modelos de feminidad dominantes, representaban fundamentalmente a las mujeres como seres dependientes en función de su condición de madres o esposas. (Aguado, "Politización" 147)

Cameselle ilustra a través de las mujeres protagonistas de la novela una clara divergencia entre una incipiente libertad de pensamiento y la dificultad de aplicarlo a sus vidas debido a los rígidos límites sociales y culturales de la tradición conservadora patriarcal que las rodea. La realidad sociocultural como obstáculo ante la libertad femenina queda reflejada al inicio de la novela cuando la protagonista Enma afirma:

> En el Congreso, Clara Campoamor había luchado y ganado cada batalla por la igualdad de los derechos de las mujeres; en las calles, sin embargo, una persona como ella, maestra titulada, con derecho a escuela en propiedad, seguía siendo tratada con condescendencia cuando tenía suerte y con descaro o menosprecio cuando no la tenía. (Cameselle 19)

3.3.1. Las mujeres de la clase de adultas

El contraste entre las nuevas leyes que apoyan los derechos de la mujer y la aplicación real de las mismas queda ilustrado con la representación de las mujeres de la clase para adultas de Enma. Partiendo de la base de que tan solo cinco mujeres del pueblo asisten a las lecciones, es extremadamente complicado para Enma conseguir una mayor presencia de voces femeninas a través de la educación. En un primer acercamiento de este reducido número de mujeres a temas que hasta la fecha han sido tabú, como la sexualidad femenina, estas optan por el silencio o la negación, pero a medida que avanzan las clases, las mujeres participan de forma más activa en

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

los debates sociales iniciados por Enma y van lentamente naturalizando y aceptando sus derechos legítimos. Aun así, la presión social que viven en su día a día silencia gran parte de sus avances, confinándolas a seguir el modelo patriarcal de mujer ideal.

En especial, la evolución del personaje de Maruja, también nombrada María, alumna de la clase de adultas de Enma, ilustra los límites socioculturales que rigen la vida de las mujeres y permite la reflexión sobre el papel social de la figura de la mujer de la época. Maruja está siendo maltratada por su marido, por lo que se ausenta de las clases. Sus compañeras, conocedoras de este hecho, hacen partícipe a Enma de la situación desde una posición externa, evitando los posibles juicios al tratarse de la institución familiar prácticamente inviolable para sus mentalidades. En relación con esta cuestión, Enma abre un debate sobre su derecho al divorcio a lo que las alumnas responden con pensamientos negacionistas como "el divorcio son palabras mayores", "el casamiento de la iglesia no se puede deshacer" o afirmando que "son cosas de marido y mujer, nadie debía meterse" (Cameselle 74). Como apunta María Abella, secretaria del PSOE a la que Enma hace confidente de esta realidad, a pesar de la nueva ley del divorcio respaldada por la Constitución "las mujeres seguían sometidas a las normas morales de la iglesia y una mujer divorciada sería como una burla" (Cameselle 284).

El proyecto de ley de divorcio se aprueba en 1932 con una clara oposición. Desde posturas más conservadoras, entre ellas la de la iglesia, se define a la ley como la destrucción social y se asocia a la mujer como víctima de esta innovación legislativa. Muchas mujeres protegen la denuncia de la iglesia, postura que la escritora y política Margarita Nelken entiende como la obligada dependencia económica de las mujeres hacia sus maridos por la escasez de medios para establecer su emancipación económica y social. La ley del divorcio se introduce

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

el veinticinco de febrero de 1932, a pesar de simbolizar un punto de inflexión en los derechos de las mujeres españolas, su impacto es leve[47] (Vázquez, "Mujer" 26).

3.3.2. El bienio radical-cedista y la moral católica

La discriminación que sufre la figura de la mujer durante las primeras décadas del siglo XX se acrecienta y polariza ideológicamente tras la convocatoria a elecciones del presidente Alcalá Zamora en 1933. El resultado de las elecciones da la victoria a los partidos de ideología conservadora, dando paso al segundo bienio republicano caracterizado por el alce de la CEDA y el triunfo de la derecha en el congreso. Esta nueva etapa, con Alejandro Lerroux como presidente, viene marcada por una constante lucha política de mano de los partidos de ideología derechista por derrocar las reformas constitucionales implantadas desde el periodo anterior (Lorenzo 234), medidas que afectan al progreso de la liberación femenina.

Las elecciones de 1933 representan un momento clave en la participación de las mujeres en la esfera política.[48] Es visible un aumento de mujeres en las listas electorales, mayoritariamente de izquierdas (Capel, "Protagonistas" 39). No obstante, la propaganda elaborada por los diferentes bandos políticos, independientemente de la ideología, refuerza la

[47] La ley del divorcio se establece en España con doscientas votos a favor y veintitrés en contra.Durante el periodo en el que está vigente, solo se concede el divorcio a ciento sesenta y cinco de cada mil personas. El veintitrés de septiembre de 1939, con la llegada del régimen franquista,esta ley desaparece y se recuperan las directrices del código civil de 1889 (Vázquez, *Mujer* 27).

[48] Con el triunfo de la CEDA y la instauración del Parlamento cinco de ellas ocupan escaños en el bando socialista, Margarita Nelken, María Lejárraga, Matilde de la Torre y Veneranda GarcíaBlando y tan solo una representante de la CEDA, Francisca Bohigas (Capel, "Protagonistas" 39).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

presencia de la estructura patriarcal al encauzar el mensaje a esposas, madres y hermanas (Capel, "Protagonistas" 30).

El poder de la iglesia y la moralidad católica están fuertemente arraigados a la sociedad española de esta época (Lorenzo 232). En el primer bienio republicano, el gobierno introduce en la Constitución de 1931 la prohibición de la educación a través de órdenes religiosas con el objetivo de erradicar las desigualdades entre sexos que la moral católica respalda y con ello, la alta tasa de analfabetismo en las mujeres. A partir de este momento, el enfrentamiento entre iglesia y estado es muy duro: incluso el episcopado de España pide públicamente a sus fieles la desobediencia ante las nuevas reformas rogándoles que sus hijas solo asistan a escuelas religiosas, prohibiendo su involucración en aulas laicas y solicitando ayudas para continuar la enseñanza. Aún con las restricciones impuestas en el primer bienio republicano, muchas organizaciones religiosas no cierran sus escuelas, simplemente modifican sus nombres para evitar su cierre (Vázquez, *Mujer* 29-30). Incluso entre los republicanos perduran los discursos de bases religiosas en los que la figura de la mujer queda subordinada a la figura del hombre (Aguado, "Público" 107), ideales femeninos arraigados al ideario católico cultural en los que el espacio público es exclusivamente masculino (Aguado, "Público" 109).

A pesar de la batalla política y educativa para erradicar la influencia de la iglesia en la sociedad española, la escasez de tiempo y la falta de recursos económicos obstaculiza su total desaparición (Garrido 100). La victoria de la CEDA en el Congreso brinda su apoyo al poder eclesiástico, defiende la moralidad católica, no aprueba la ley de congregaciones y mantiene abiertas las escuelas religiosas durante los años treinta (105).

La educación simboliza un "arma político-religiosa" utilizada por la derecha y la izquierda cada vez más polarizadas y enfrentadas (Vázquez, "Mujer" 33). Permanece en el centro de las cuestiones parlamentarias, aumenta el apoyo a la iglesia en aspectos educativos y sociales, se reduce el presupuesto dirigido a la fabricación de escuelas y disminuyen

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

paulatinamente los fondos destinados a los organismos vinculados con la Institución Libre de Enseñanza (Garrido 105). "El bienio radicalcedista puede considerarse como un periodo de rectificación política educativa sin precedentes" (Pérez 318). Entre las medidas anteriormente citadas es notable destacar el ataque a la coeducación, la reducción de la formación del magisterio y la erradicación de la Inspección Central de Primera Enseñanza (329). Esta realidad es también visible en entornos rurales en los que las maestras intentan posicionarse a favor de la educación en un contexto social que influye directamente en sus trayectorias profesionales (Flecha, "Vida" 204). El ambiente de crispación y polarización política social obstaculiza la educación de los niños y niñas de los pueblos y las ciudades durante este período[49] (C.M. Sánchez 122).

La presencia de la iglesia y la influencia de su dogma moralista en las mujeres queda reflejado en la novela desde el primer contacto de Enma con la escuela en la que va a ejercer de maestra. A su visita, la espera el párroco don Jesús, quien no duda en afirmar que su labor como maestra es impartir clases de religión y labores del hogar, ante todo. Enma abandera el modelo educativo republicano al enfrentarse a quien personifica el núcleo eclesiástico y retira el crucifijo de su aula anunciando: "me veo en la necesidad de recordarles las leyes de la

[49] El segundo bienio de la Segunda República, conocido como bienio radical-cedista, anula una gran parte de las modificaciones educativas introducidas durante el primer periodo republicano poniendo en tela de juicio cuarenta de los artículos redactados en la Constitución de 1931 (Pérez318). De las trece mil quinientas ochenta plazas para maestros que se crean durante los años treinta y uno y treinta y tres, solo dos mil quinientas setenta y cinco se ofrecen en los dos siguientes años, la coeducación es duramente atacada y se inician medidas que acrecientan la disparidad entre sexos como la separación de hombres y mujeres en las escuelas de magisterio (Pérez 328).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

República vigentes. Esta es una escuela pública […], también es gratuita […], activa, solidaria […] y laica" (Cameselle 35).

La posición de Enma queda clara desde este primer contacto con don Jesús, no obstante, a lo largo de la trama se ve en la necesidad de apelar a su ayuda por la gran influencia que la iglesia tiene en las mujeres de la aldea. Debido al reducido número de mujeres que asisten a la clase de adultas por no atreverse a dar el paso o por la negación de sus maridos, Enma le pide al joven párroco don Francisco, que sustituye al anterior por una baja de enfermedad familiar, que aconseje a las mujeres que asisten a misa sobre los beneficios de recibir una educación y piense en comenzar una clase para hombres. El párroco acepta la propuesta censurando temas como el divorcio o la sexualidad, requisito que Enma pasa por alto en sus clases. Pasado el tiempo, la influencia de la educación queda plasmada en el aumento del número de alumnas y en las confesiones de las mujeres, ahora mucho más libres de preguntar dudas. A través del personaje de don Francisco y de la ayuda que este brinda a Enma, siempre desde su ideología conservadora, Cameselle muestra una figura que simboliza la religión sin condenarla por ello. Don Francisco y Enma son en un principio personajes con mentalidades contrarias que pertenecen a dos bandos políticos enfrentados. No obstante, la autora no se limita a contrastar opuestos, sino que elabora dos personalidades complejas que tienen puntos de encuentro entre sí.

3.3.3. Los procesos electorales y el voto de las mujeres

Como el viento de otoño reflexiona sobre la libertad y la perspectiva de las mujeres de entornos rurales acerca de la política a través de la ilustración de las elecciones convocadas en 1936. Tanto en las elecciones de 1933 como en las de 1936, donde por primera vez pueden participar las mujeres, se les culpa de los resultados obtenidos. En las primeras, se castiga socialmente a

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

las mujeres conservadoras influidas por la iglesia del triunfo de la CEDA y se condena la ausencia de las trabajadoras. De igual manera, se les culpa del triunfo del Frente Popular en las posteriores. Varias figuras femeninas, Clara Campoamor entre ellas, condenan las culpabilidades que las hacen responsables reformulando dicho resultado a través del contexto político en el que tanto hombres como mujeres se hallan. Resaltan la unión de partidos de derecha, los enfrentamientos dentro de la izquierda, la crisis e inestabilidad política de los años anteriores, entre otros aspectos, como los determinantes de los resultados electores en ambas ocasiones y no únicamente la participación de las mujeres (Aguado, "Politización" 162).

En 1936, fecha clave en la novela, disminuye la inclusión de las mujeres en las listas electores, fruto de los nuevos vínculos políticos entre partidos para conformar el Frente Popular; llegan al parlamento Victoria Kent, Margarita Nelken, Julia Álvarez Resano, Matilde de la Torre y Dolores Ibárruri. No obstante, su presencia en sectores femeninos de los partidos y actos electorales aumenta con respecto a años anteriores (Capel, "Protagonistas" 39). Cameselle incluye el contexto de las elecciones en una de las clases para adultas de Enma para reflejar el peso de las tradiciones eclesiásticas en la vida de las mujeres de los pueblos. Cuando se aproxima la fecha de votar, la protagonista recalca la importancia de los votos femeninos e insiste en la necesidad de que sean votos libres. La respuesta inmediata de algunas de sus alumnas es asumir que sus opiniones no tienen peso político o que votarían lo que sus maridos consideraran.

> Yo no os digo a quien tenéis que votar […]. Por todas partes os dirán a quién votar. Enla iglesia, en la prensa, o esas mujeres que dicen que van por ahí ofreciendo trabajos para la factoría de bacalao a cambio de votos. Yo no pretendo influir en vuestro voto nimanipularos de ninguna manera. Lo único que os digo es que estáis en vuestro derecho,este que es tan reciente aún y que muchas mujeres no se atreven a ejercer […]. Votad en conciencia, libremente, y sin dar explicaciones a nadie. El voto es secreto y no tenéisque compartir vuestra elección si no queréis. (Cameselle 298)

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Enma hace hincapié en la importancia de su papel democrático en la sociedad y lleva papeletas de los distintos partidos políticos a clase. Girada dando la espalda a las alumnas para evitar condicionarlas, les pide que cojan aquellas con las que se sienten identificadas. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos de Enma, llegado el día de las elecciones, muchas de las mujeres dan prioridad a asistir al entierro del marido de Maruja, que muere el dieciséis de febrero.

Este hecho muestra la disparidad entre la libertad dentro del aula, donde abrazan la equidad de derechos a través de la educación, y la todavía presente presión social de asistir a un acto eclesiástico. A pesar de las leyes constitucionales que apoyan a las mujeres en su derecho al sufragio universal, existen todavía en la sociedad de principios del siglo XX unas leyes paternalistas invisibles que marcan la vida de muchas de las mujeres de esta época y que delimitan su libertad como ciudadanas de pleno derecho. Como leyes paternalistas abstractas entendemos todo aquello que marca el desarrollo de una persona a lo largo de su vida, desde la formación educativa hasta la influencia de la institución de la familia, la religión, la ideología política del entorno y propia y aspectos sociales como el espacio de la figura del hombre y la mujer, la sexología y la censura o estereotipos tradicionales hacia dichas cuestiones (Cieza 300):

> Todo ello impregna el ethos pedagógico y las mentalidades y comportamientos sociales de una época respecto de la significación y funciones que se atribuyen a la educación y a la escuela […]. Debe conexionarse con toda la coyuntura histórica y sociocultural que lo determina y sobre la cual a su vez influye, así como con sus peculiares matizaciones según la ubicación social, geográfica y cultural. (Cieza 300)

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Las maestras tienen un papel primordial en la educación social de las mujeres y las clases para adultas es el lugar a través del cual pueden llevar a cabo su misión de educar en conocimientos más allá de la alfabetización. Sin embargo, prevalece con frecuencia la cultura patriarcal a la que han estado sometidas desde niñas, que frena su inclusión igualitaria en la sociedad española. Además, la clase social a la que pertenecen influye directamente en su educación cultural y social (Aguado, "Público" 133). Si bien el gobierno de la Segunda República promulga el desarrollo de una educación pública e igualitaria, el contexto que envuelve a las mujeres frena con frecuencia sus avances educativos (134).

3.3.4. Enma

Tras obtener su título de maestra, Enma coincide con el personaje de don Lisardo, un trabajador de la FETE[50] y amigo de su familia, al que ve por casualidad en una de las huelgas organizadas por la figura histórica de Clara Campoamor en favor de la aprobación del voto femenino en la Carta Magna. A través de este encuentro, la autora ilustra los prejuicios a los que las maestras, por el hecho de ser mujeres, se enfrentan aun cuando sus derechos están recogidos en la nueva Constitución. Don Lisardo hace sentir a Enma culpable por haber asistido a una huelga a favor de la mujer, reforzando la idea de que como maestra debe ser un modelo para otras mujeres y la involucración en una huelga dista de los modales a seguir. Además, hace hincapié en la idea de que para tener una buena vida la presencia de un hombre es necesaria:

> Eres una mujer muy válida, culta, con estudios, pero necesitas un hombre a tu lado, Enma. A pesar de todo, de los discursos encendidos de Clara Campoamor, y de esta República tan nueva que pretende igualar a ambos sexos, querida niña, el camino

[50] Federación de Trabajadores de la Enseñanza de la UGT (Unión General de Trabajadores).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> es muy largo y difícil para vosotras. Necesitáis la guía y el amparo de quienes lo han recorrido antes. (Cameselle 17)

Ante tales afirmaciones, Enma confronta a don Lisardo, aunque siempre desde un tono reconciliador. A su vez, llega un punto en el que la protagonista autocensura su libertad de expresión, ya que hay un muro dentro de ella levantado por la educación conservadora que ha estado recibiendo a lo largo de su vida y un contexto social tradicionalmente paternalista que le limita a la hora de exponer su igualdad ante un hombre y no mostrarse como una mujer débil. Como en este episodio, a lo largo de la trama, Enma tiene una constante lucha interna a través de la cual intenta erradicar y enfrentarse a los pensamientos cómplices de las estructuras patriarcales que perciben a la mujer como "el ángel del hogar", concepción que como se ha mencionado anteriormente, todavía seguía presente en las primeras décadas del siglo XX.

Esta lucha interna reaparece en el momento en el que Enma comienza una relación amorosa con el personaje de Miguel Figuereido. Es constante la aparición de un monólogo interno en el cual la protagonista intenta eliminar sus propios prejuicios ante la idea de "mujer fácil" a la que han conquistado y despreciarán por ello. Además, sus sentimientos hacia él se ven enfrentados con sus ideas preconcebidas sobre cómo la vida de una mujer debe ser: "Se dijo que renunciar al matrimonio no era tener una vida de castidad y que era una mujer libre del siglo XX con estudios y los mismos derechos y necesidades que un hombre. Se durmió antes de que tomara alguna decisión que le avergonzara" (Cameselle 85). En este episodio concreto vemos cómo la protagonista silencia sus propios pensamientos y necesidades por los prejuicios internos que ella misma tiene sobre la sexualidad femenina. A pesar de que en sus clases lucha por dar voz a las mujeres y otorga normalidad al tema de la sexualidad, cuando se trata de ella misma aparecen unos prejuicios, todavía anclados en la sociedad tradicional, que frenan su libertad como mujer.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Enma no es la heroína de la trama y su lucha por conseguir la igualdad de género a través de la educación no idealiza su personalidad, condicionada por la enseñanza conservadora que ha recibido a lo largo de su vida y por la inequidad social entre los sexos todavía presente. Al desprenderse de embellecimientos para describir a Enma, Cameselle acerca al lector o a la lectora a la realidad histórica de la época, una realidad compleja para las mujeres, independientemente de su estatus social. Esta complejidad se hace más visible al final de la trama, en la que Enma, condicionada por su posible embarazo, contrae matrimonio con Miguel. La novela refleja cómo Enma anhela una vida en pareja con Miguel a la vez que se castiga interiormente por haber cedido su libertad a la idea tradicional del matrimonio. Una libertad que le hace prisionera de su propia vida, puesto que se aleja de sus deseos. Una vez que Enma puede deshacerse de la idea de cómo ser una mujer independiente, actúa libremente, aunque siempre condicionada por el contexto social que le rodea, en este caso, por lo que puedan llegar a decir de ella por su embarazo.

Como esclarece el personaje de Enma, ser mujer y maestra durante las primeras décadas del siglo XX le conduce a un camino complejo por recorrer. Al ser maestra "la consideran una autoridad como a la guardia civil o al cura, pero también la menosprecian por ser mujer" (Cameselle 158). Hay varios relatos de maestras rurales, como el recopilado por Carmen Fernández sobre la vida de la maestra Victoria Díez, que reflejan cómo trabajar como maestra rural a principios del siglo XX no es ningún privilegio. Por el contrario, sus salarios son precarios y los recursos de los que disponen son escasos. Igualmente, la maestra Julia García Fernández-Castañón expone en sus recuerdos recogidos en *Diario de una maestra* por Dolores Medio en 1955 cómo en el pueblo los jóvenes se dirigen a ella como "la señorita" y los adultos, aunque introducen el "doña" como señal de profesionalidad, añaden el diminutivo a su nombre para restar respeto (Medio 99). En el caso de Enma, ella misma está atada a los prejuicios machistas de la época, incluso cuando establece una relación igualitaria con los personajes

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

masculinos de la novela, se castiga por el qué dirán o por lo que estos puedan pensar sobre la libertad ejercida por ella.

3.4. Antagonismo y proximidad entre el pueblo y la ciudad

En las primeras décadas del siglo XX, España es demográficamente rural en comparación con muchos países europeos. No obstante, durante los primeros años de este siglo, la urbanización empieza a tener una mayor presencia en las ciudades. Es notable una mejoría de la economía, una expansión de la comunidad urbana y la clase obrera empieza a ser representada en las instituciones (L.E. Otero 259). Madrid destaca como el núcleo de la modernización del país, con nuevos sistemas de transporte, la inclusión de zonas de alrededores, leyes de protección para los trabajadores y avances médicos que disminuyen la tasa de mortalidad (L.E. Otero 260). Durante el primer tercio del siglo XX, el foco está puesto en la actualización del sistema educativo como medio para transformar España en una urbe europea (L.E. Otero 265). Las grandes editoriales, periódicos y la única universidad que carreras de diversos ámbitos se hallan en Madrid, "el 70% de la producción intelectual del país se realizaba en la capital" (L.E. Otero 266). Por lo tanto, hay un contraste marcado entre la urbanización presente en Madrid y las pequeñas ciudades o pueblos (L.E. Otero 271).

El analfabetismo tiene una mayor incidencia en la España rural debido a que los métodos pedagógicos desarrollados durante los primeros años del siglo XX tienden a articularse desde la sociedad urbana, olvidando con frecuencia las necesidades y el contexto de las escuelas rurales (Hernández 116). A principios de siglo, el pedagogo Félix Martí denuncia la centralización urbana de los proyectos, así como la constante búsqueda de la alienación del campo a la vida de la ciudad como el modelo a seguir, un modelo que margina a los pueblos. Martí aboga por la necesidad de ir más allá de la alfabetización de la gente de los pueblos y

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

reclama el valor de la identidad de la España campestre, defendiendo a la colectividad rural, sus tradiciones y su cultura (Hernández 117).

Cameselle crea en un primer instante dos espacios antagónicos que representan la dicotomía pueblo-ciudad manifestada durante el siglo XX. El pueblo de Esmelle contrasta con la ciudad de Ferrol en cuestiones sociales, políticas, educativas y culturales. En Esmelle prevalece la dedicación al campo de sus habitantes, la tasa de analfabetismo es muy alta y la religión tiene un papel protagonista en la vida de todos ellos. Por el contrario, Ferrol es la cuna de la información y de la modernización educativa.

El pueblo de Esmelle y la ciudad de Ferrol podrían ser estudiados como personajes de la trama, ya que ejercen un papel fundamental en el desarrollo de la narración y actúan activamente en la evolución de los protagonistas y los acontecimientos expuestos. Al igual que los personajes elaborados por Cameselle, tanto el pueblo como la ciudad muestran aspectos positivos y negativos, contribuyendo así con la elaboración literaria de una sociedad compleja, nada utópica o idealizada. Por una parte, el pueblo acoge a Enma a su llegada a través de la naturaleza y la tranquilidad que reina en las calles, a la vez que desde su lado más sombrío hace resonar conceptos conservadores como "el qué dirán" en la mente de la maestra. En contraste, Ferrol y Madrid, ciudades clave en la novela, representan la modernidad que conduce a Enma hacia la liberación y la información. No obstante, son igualmente la causa del ahogo de la protagonista debido a la presente expansión urbana y a las constantes revueltas políticas que emergen de la capital.

La dicotomía pueblo-ciudad se escenifica a través de los hombres protagonistas en la vida de la maestra, Miguel Figuereido y Elías Doval. Por un lado, Miguel Figuereido, con el que Enma mantiene una relación amorosa, dedica su vida al campo y a pesar de haber recibido estudios se escandaliza por la educación que Enma le brinda a su hija, ya que él valora las tareas del hogar por encima de la educación científica o alfabetizadora. Cada interacción del personaje

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

de Enma con el de Miguel tiene lugar en el pueblo, donde a través de la perspectiva local de este personaje y de la aproximación de Enma hacia él, la protagonista empieza a desprenderse de sus prejuicios sobre las personas de zonas rurales. Deja atrás progresivamente las etiquetas de "gente ignorante" con las que cataloga a Figuereido en un primer encuentro. "Un amor que le demostraba cada día no con palabras, puesto que no contaba entre sus virtudes con el don de la palabra, sino con pequeños o grandes gestos. Con sus cuidados, con la manera de consolarla aun cuando lloraba por otro y la tenacidad con la que la defendía en las batallas que solo a ella le tocaba librar" (Moya 396).

Sin embargo, la paulatina pérdida de prejuicios de Enma no implica su idealización de Figuereido, ya que en varias ocasiones este personifica los valores católicos y conservadores todavía presentes en los pueblos que reprimen las acciones de la maestra. Miguel llega a proponerle a Enma que zanje su relación de amistad con Elías, ya que la moral católica de los habitantes de Esmelle destrozaría su reputación al estar interactuando con dos personas de sexo masculino. Se acrecientan así los prejuicios de Enma sobre sí misma, llegando a plantear que "él se olvidaría o pensaría que había conquistado a la maestra solterona, fácil, como las mujeres de ciudad" (Cameselle 163). Su relación con Miguel refleja la compleja interacción entre ambos mundos, una interacción llena de conceptos preconcebidos y valores anclados en la tradición sociocultural y religiosa de las pequeñas áreas rurales.

Contrario a él, Elías Doval, el mejor amigo de Enma, dedica sus días al mundo de la política desde la ciudad de Ferrol y tiene una clara involucración con los nuevos proyectos educativos. Las interacciones entre Elías y Enma tienen lugar en distintas zonas culturales de Ferrol: van al cine, comen en hoteles, asisten a charlas políticas y conferencias educativas e incluso tienen que visitar la ciudad para cortarse el pelo o comprar ropa. Es en la ciudad donde Enma entra en contacto con personalidades cultas como María Abella, secretaria del PSOE, Marina Ochotorena, maestra de una Escuela Normal y Emilio Lamas, periodista y poeta. A

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

través del personaje de Emilio, compañero sentimental de Elías, se refleja a su vez la parte más sombría de la ciudad. Tras el golpe de Estado de 1936 y por ser la ciudad el núcleo principal de las revueltas políticas violentas,[51] Emilio simboliza la violencia hallada en las ciudades y huye de Ferrol buscando refugio en la ruralidad de Esmelle.

El punto de encuentro entre el pueblo y la ciudad, así como entre ambos personajes es la protagonista Enma, quien paulatinamente entremezcla ambos mundos, a través del contacto con ellos y principalmente por medio de la educación. Durante los años treinta, el modelo educativo propuesto por el gobierno de la Segunda República aboga por un mayor contacto entre pueblo y ciudad, un acercamiento académico que visibiliza y se preocupa por las carencias de los núcleos rurales. Enma personifica la inclusión del nuevo modelo educativo en las áreas no urbanas, en este caso, en la localidad de Esmelle. No obstante, Enma, así como la ciudad, mantiene prejuicios acerca de las poblaciones campestres que no desaparecen por completo durante este periodo.

Recién llegada de Madrid y a pesar de su propósito de unir ambos mundos, Enma se aproxima a la población de Esmelle desde una postura externa, prejuzga a personajes y su interacción con los habitantes de Esmelle es mínima. Por medio de la escuela y una vez integrada en la comunidad, Enma va poco a poco incluyendo el ambiente rural en su metodología mediante excursiones por los campos para a través de la naturaleza enseñar conceptos como los distintos tipos de árboles o las constelaciones. Desde el aula, Enma se

[51] Desde la victoria de la CEDA en 1933, las revueltas en el país son cada vez más visibles a través de huelgas, enfrentamientos entre obreros pertenecientes a distintas asociaciones, presencia de armas y explosivos. La situación de los campos se vuelve cada vez más crítica y se acrecientan las huelgas de agricultores, aumentando el clima de violencia y revolución en contra del gobierno en las calles que culminan con el inicio de la Guerra Civil española (Martínez 84-90).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

acerca progresivamente a la población de Esmelle, conoce así las duras condiciones en las que trabajan hombres y mujeres en los campos, lo cual le permite dejar muchos de sus prejuicios de lado e interactuar con los vecinos fuera del ámbito académico.

El espacio entre el pueblo y la ciudad se acerca de forma inminente durante el conflicto bélico de la Guerra Civil, que fuerza la homogenización del país. En el inicio de la guerra, el pueblo se describe como un núcleo alejado de la intelectualidad de la ciudad, pero a su vez representa la libertad, siendo el lugar donde varios protagonistas encuentran refugio. Esta libertad, más fácilmente hallada en los pueblos, es pronto consumida por la progresión de la dictadura franquista que difumina con frecuencia el nexo de separación entre pueblo y ciudad, dejando a su paso únicamente violencia y represión. A su llegada, los protagonistas dejan sus divergencias de lado y se posicionan a favor o en contra de la dictadura, así Miguel Figuereido, Elías Doval y Enma poco a poco unifican sus posturas y eliminan sus prejuicios para luchar por un motivo común: la supervivencia y la libertad.

3.4.1. La mujer en espacios rurales y urbanos

La figura de las mujeres en la trama es clave en la representación de la dicotomía ruralidad-urbanidad. Desde una visión superficial, el físico y el estilo de las mujeres del pueblo de Esmelle marca la primera distinción: “Enma vio que era diferente a ella aquella campesina con faldas muy largas, el pelo cubierto y que con su misma edad parecía anciana” (Cameselle 28). Su indumentaria es símbolo de la vida campestre a la que se dedican, una rutina humilde centrada en las labores del hogar, la institución de la familia y el duro trabajo de los cultivos.

Desde el ángulo opuesto, Enma y las mujeres de la ciudad de Ferrol personifican la incipiente modernización del entorno urbano. Tras la primera Guerra Mundial, el contacto entre Estados Unidos y España es cada vez mayor; uno de los indicadores de esta aproximación entre

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

países es el estilo urbano y moderno que se cuela en las áreas urbanas de España, en especial en las clases poderosas. Esta estética crea un nuevo modelo moderno de libertad femenina a través del corte de pelo a lo *garçon*, minifaldas y el uso de pantalones, todavía invisible en la tradicionalidad de los pueblos (Vázquez, "Mujer" 52). La novela plasma Madrid como la cuna de la modernidad mediante la protagonista: "Enma vio que [a sus alumnas] les interesaba ella como maestra y estaban fascinadas por su pelo corto, sus medias y sus zapatos de tacón y la imitaban" (Cameselle 274). Enma viaja hasta la provincia de Ferrol para cortarse el pelo y aun siendo una peluquería de ciudad, tiene que pelear con la peluquera para que le corte el pelo tan corto como ella desea. Tras esta pequeña discusión, Enma afirma: "la moda tarda en llegar a las provincias más alejadas" (Cameselle 92), comentario que ofende a la trabajadora, quien contesta: "esto no es una aldea" (Cameselle 29), puesto que la carencia de moda se identifica con la vida rural.

Las maestras republicanas transgreden el arquetipo del "ángel del hogar", todavía perpetuado en la sociedad española, y la imagen que desprenden se erige en una herramienta a través de la cual expresar su liberación y emancipación. Al romper con los moldes estéticos típicos, quebrantan simbólicamente las tradiciones impostadas a la mujer (Agulló 84):

> Las maestras republicanas cuidaron su apariencia externa, conscientes de que encarnaban la imagen del nuevo modelo que transmitían, por lo que su aspecto cuidado y atractivo era su manera de demostrar que habían roto tanto con las convenciones sociales como con las rutinas pedagógicas […], su imagen alegre era un símbolo de la Escuela Nueva que practicaban. (Agulló 85)

Desde aspectos físicos como la vestimenta o el pelo corto hasta las inquietudes intelectuales, las mujeres de Ferrol destacan por su implicación en el mundo de la política y se alejan del arquetipo de madre y esposa. En las visitas de Enma a Ferrol conoce al personaje de Marina Ochotorena, maestra de la escuela normal y a la secretaria del PSOE, María Abella.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ambas personifican la vida en la ciudad en la que la educación y la política están cada vez más presentes en el día a día de las mujeres. A través de Enma podemos observar que su presencia en Ferrol refuerza su voz propia, no solo como maestra, sino como mujer intelectual. La mayor parte de actividades culturales como asistir al cine, cursos educativos o conferencias en las que Enma participa son en Ferrol. En la ciudad, los intelectuales con los que interactúa respetan su posición de maestra republicana, la invitan a participar de ponente en reuniones y con ellos puede exponer sus ideas sobre los diferentes métodos pedagógicos.

En cuanto a las maestras, su trabajo es una pieza clave en el desarrollo económico y sociocultural de los entornos rurales de principios de siglo XX (C.M. Sánchez 120). "El concepto de maestra rural se afianza en la Segunda República como ente dinamizador de conversión social, de agente de cambio y de defensa de las clases menos pudientes" (C.M. Sánchez 126). A medida que va avanzando el relato, las alumnas de Enma, a través de su maestra, van derrumbando los muros rurales que les rodean; sin rechazar la vida en el pueblo, empiezan a conectar con el mundo urbano. La maestra acerca la información de los periódicos de la ciudad a sus alumnas, aplica el nuevo método pedagógico elaborado por el gobierno de la Segunda República en sus clases y les proporciona referentes femeninos de "mujeres de la tierra como Rosalía de Castro" (Cameselle 45) para ofrecerles una visión más amplia de sus posibilidades culturales, sociales y económicas.

No obstante, para las maestras que ejercen su profesión en zonas rurales, la lucha por la equidad de derechos educativos es una ardua tarea debido a la limitación de los recursos hallados en dichas áreas[52] y a la moral católica, con alto impacto en los pueblos (Ballarín 84).

[52] En las primeras décadas del siglo XX, el gobierno invierte mínimamente en las escuelas de los pueblos y se desatiende la preparación de los maestros y maestras de zonas rurales. Además,el trabajo en los campos de los niños y la formación basada en los quehaceres domésticos de las niñas conlleva la carencia de una formación educativa (C.M. Sánchez 122). A pesar de la mayor preocupación por las zonas rurales que se visibiliza durante los años treinta, la precariedad es tal que el impacto de las nuevas reformas republicanas no consigue paliar todas las necesidades.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En *La condicional social de la mujer* (1929), Margarita Nelken expone que las mujeres todavía están supeditadas a los mandatos de los maridos y sus vidas están limitadas por juicios religiosos (cit. en Morcillo 58). Además, haciendo referencia a las disparidades entre áreas urbanas y rurales, Maria Aurèlia Capmany afirma que el contexto político en España limita el progreso de la mujer española especialmente para aquellas que residen en pueblos:

> La situación de la mujer en España se halla inserta en las condiciones políticas y sociales de su historia… No olvidemos que al hablar de los movimientos feministas tenemos que referirnos a una minoría de hombres y mujeres residentes en las grandes ciudades…la actitud de la mujer gallega, de la mujer catalana y de la mujer andaluza, no es solo diferente porque estas regiones han sufrido con menor o mayor ímpetu las consecuencias de una revolución industrial. [A su vez,] es una grave equivocación suponer que esas fijaciones colectivas no modifican la actuación de los seres humanos al margen de sus propias ideas, y a veces adaptando esas ideas a los viejos comportamientos. (87)

Con ello, Capmany pretende diversificar el incipiente movimiento de la liberación de la mujer de principios de siglo para evitar la alienación de las mujeres con realidades casi antagónicas como es el caso de aquellas que viven en pueblos alejados de la modernización urbana. En el caso de las maestras, estas entienden que muchas de las niñas de clase social baja que asisten a sus clases van a tener un futuro centrado en las labores domésticas y en el empleo en los campos para sobrevivir económicamente. Sin embargo, persiste en ellas el objetivo de ofrecerles distintos caminos a través de la educación (Flecha, "Mujeres" 52-53). La protagonista Enma se enfrenta a esta situación en su clase de niñas en la que constantemente los padres le comunican que "aquello no

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

era Madrid y que las niñas solo tenían un futuro para ser madres y esposas" (Cameselle 36). Además, no entienden la necesidad de aprender cálculo y ciencias, puesto que consideran ese conocimiento innecesario para el trabajo en los campos. A pesar de la oposición de varias de las familias, Enma recalca la libertad de elección de sus alumnas afirmando: "cualquier niña tiene derecho a no casarse, tener hijos o trabajar en la tierra" (Cameselle 76).

A pesar de la compleja realidad social encontrada en los pueblos, la propia figura de la maestra representa un nuevo referente de mujer que aboga por la igualdad y la independencia del sexo femenino (García 79): "acercar otras visiones culturales y conducirles a las aldeanas hacia sus derechos democráticos era una de las prioridades de estas mujeres" (80). Por ello, son muchas las maestras que traspasan la barrera profesional de su trabajo para mejorar el entorno en su pluralidad. Un ejemplo claro de ello es la creación de las clases para adultas no solo destinadas al desarrollo académico de las alumnas, sino a otorgarles voz y conocimientos para su vida en sociedad (Flecha, "Vida" 205). La inclusión de personas adultas en la comunidad educativa es de vital importancia, ya que en varias ocasiones son los mismos padres los que obstaculizan el trabajo de las maestras, "escandalizados" por la nueva educación (C.M. Sánchez 125).

Esta necesidad queda plasmada en la novela desde el primer encuentro de la protagonista Enma con el alcalde de la capital, Ferrol, en la que expone la urgencia de crear una escuela de adultas. Se trata de un proyecto para afrontar no solo el problema del analfabetismo en adultos, sino la inclusión de las mujeres en la sociedad, así como la repercusión indirecta en la educación familiar de los hijos e hijas. La instrucción educativa que han recibido estas mujeres se basa en la religión y en las labores del hogar, impartidas por otras mujeres en sus casas, lo cual se considera socialmente aceptable por darse en el espacio privado doméstico. Como ya se ha comentado anteriormente, a principios de siglo, la mujer es percibida como la cuidadora del

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

núcleo familiar, por lo que se espera de ella que adopte el papel de madre y esposa dedicada a sus hijos, su marido y las labores del hogar. Cualquier actividad que la aleje de esa tarea se considera una amenaza para la "institución familiar" (Cieza 305).

Enma consigue que un reducido grupo de mujeres adultas asista a sus clases una hora a la semana e inician un proceso educativo que marca la evolución de los personajes femeninos en la novela. "No solo quería enseñar a las mujeres a leer, escribir y cálculo, sino a formarlas en el pensamiento crítico, darles una base de cultura, ya que sin eso nada valdrían los derechos que recogiera la Constitución ni la lucha de las mujeres más sabias y preparadas" (Cameselle 63). Enma va más allá del currículo académico para informar a las mujeres de sus derechos constitucionales. A través de las clases se aproximan a temas biológicos como la sexualidad femenina y aspectos sociales como el derecho al voto o la nueva ley del divorcio. "Con cuestiones delicadas daban una clase de bordado y mientras ellas tenían las manos ocupadas Enma les hablaba del cuerpo y recomendaba charlas para que las tuviesen con sus hijas" (Cameselle 128).

La implicación de Enma como maestra es absoluta y va más allá de las paredes de la escuela. Un ejemplo claro de ello es su relación con las mujeres de la clase de adultas y en concreto con el personaje antes mencionado de Maruja, a la que Enma proporciona las herramientas que están a su alcance para mejorar su situación personal. La implicación de Enma es también visible con las estudiantes más jóvenes, en concreto con el personaje de Claudia, hija de Miguel Figuereido. La enfermedad de Claudia no le permite asistir a clase en varias ocasiones, hecho que lleva a Enma a ir más allá del espacio de la escuela y ofrecerle clases particulares en su hogar.

Como ilustra el personaje de Enma, las maestras de la época ejercen su profesión dentro y fuera de las aulas, su formación académica les concede una independencia social y económica que les faculta para tener una visión de la vida que cuestione los límites sociales instaurados

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

desde la cultura patriarcal de la época (Flecha, "Vida" 201). Por ello, ante una situación de desamparo de sus alumnas, como en el caso de Maruja o Claudia en la novela, ofrecen su ayuda para erradicar la marginalización de la mujer. "En la medida que las circunstancias lo permitieron, intentan convertir a familias de los pueblos…en seres sociales democráticos que vivan para el conocimiento" (C.M. Sánchez 126).

3.5. La evolución del personaje de Enma como personificación literaria del desarrollo político-social de España en el periodo de 1934 a 1936

Como el viento de otoño se adentra a través de la vida del personaje ficticio de Enma en uno de los períodos más convulsos de la historia de España, los años treinta. A través de la recreación de la protagonista, Cameselle recupera eventos históricos que marcan nuestro pasado desde una nueva perspectiva, la de la maestra republicana rural. Cuando hablamos de maestras republicanas no nos referimos a un colectivo homogéneo y único. Durante el conflicto bélico de la Guerra Civil dicha categorización, más tarde cambiada por el de "rojas", une a todas aquellas con ideología progresista que no necesariamente comparten la misma postura política (M. Moreno, "Republicanas" 165). Homogeneizar a las maestras y figuras históricas bajo el término derepublicanas alinea durante la etapa franquista las diversas fuerzas republicanas, hecho que conlleva al olvido de identidades propias y acrecienta la desmemoria en el ideario colectivo, enespecial el de las mujeres (M. Moreno, "Republicanas" 172-173). Abogar por el rescate de la pluralización de lahistoria de las mujeres acaba con la elaboración de figuras estereotipadas y "ofrece una visión compleja de las relaciones entre mujeres, guerra y republicanismo" (M. Moreno, "Republicanas" 195).

El desarrollo del personaje de Enma desde el inicio hasta el final de la trama personifica de forma compleja y nada utópica la evolución político-social de la sociedad española que se inicia con la inclusión de un nuevo modelo de gobierno republicano en 1931 y finaliza con una

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ruptura absoluta propiciada por el conflicto bélico de la Guerra Civil y la posterior dictadura franquista. En una primera introducción a la vida de la protagonista, Enma se muestra como una mujer innovadora que abraza las nuevas reformas educativas basadas en la libertad, la laicidad y la inclusión. La educación es una pieza clave para la República española y es el motor que mueve al nuevo gobierno. Enma representa el movimiento educativo que aboga por la democratización del país y la igualdad de oportunidades. No obstante, la autora rechaza los embellecimientos ofreciendo una imagen compleja de la educación, la sociedad y su gente.

La novela fotografía los años treinta alejándose de idealizaciones y plasmando los obstáculos y las limitaciones sociales de dicha época. Por medio de Enma, la autora recrea barreras a las que ella debe enfrentarse en su día a día que ahondan en parte de la memoria histórica del país. Debe luchar contra los resquicios de una sociedad paternalista, la polaridad política, el rechazo de los habitantes del pueblo a escolarizar a sus hijos, la carencia de recursos educativos y económicos, y por último, la violencia y el silencio impuesto por la ideología franquista. El hecho de que cada uno de estos momentos quede recreado a través del personaje anónimo de Enma permite al lector o a la lectora obtener una visión del pasado desde un punto opuesto a las narraciones oficiales, que a menudo recogen relatos experimentados por los grandes ganadores de la historia, o desde el evento histórico en sí, alejando la época de la cotidianidad de sus contemporáneos. Como apunta Ann Rigney, "mejor un relato ficcional de soldados desconocidos que un relato verídico de reputados generales"[53] ("Fiction" 88). A través de la literatura, como en el caso de *Como el viento de otoño*, la memoria de personas con vidas anónimas es rememorada e incluida en las narraciones sobre el pasado, que a menudo han olvidado a los no vencedores de las versiones oficiales (Rigney, "Fiction" 88).

[53] "Better a fictional account of unimportant soldiers than a factual account of well-known generals" (Rigney, "Fiction" 88).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

La sociedad española de los años treinta es testigo de la evolución de la violencia político-social que culmina con la dictadura del general Franco en 1939. La novela se hace eco de esta realidad mediante las vivencias de Enma, que como en el caso del país desembocan en la imposición del silencio y la censura. El primer altercado violento vivido por la maestra ocurre en su escuela y tiene como protagonistas a dos jóvenes falangistas que amenazan y atormentan a Enma por simbolizar los valores republicanos. Este encuentro se repite a lo largo de la narración como representación de la persecución y el enfrentamiento entre la ideología franquista o la derecha más conservadora y el gobierno republicano o los partidos de izquierda. Desde un plano externo a Enma, la novela describe un contexto social protagonizado por manifestaciones políticas, huelgas, revueltas violentas y una polarización política extrema que culmina con la Guerra Civil de 1936 y lleva consigo la depuración del magisterio y la eliminación de toda huella republicana, así como de sus gentes.

La novela plasma la voluntad de Enma de seguir desempeñando su profesión de maestra, pero a pesar de la fuerza transgresora de la protagonista, la censura política acaba acallando su voz; como relata la autora, "el silencio era su único aliado" (Cameselle 409). La finalización de la narración marcada por la imposición del silencio hace alusión a la realidad vivida por las maestras y maestros a finales de estos años. Entre las medidas más opresivas del franquismo se encuentra la depuración del personal dedicado a la enseñanza, ya que simbolizan la propagación de los valores republicanos liberales contrarios al régimen franquista (Ramos 169). Con el final de la Guerra Civil se introducen nuevas leyes como la ley de responsabilidades políticas[54] y la

[54] Ley introducida el nueve de febrero de 1939 que denuncia cualquier prueba de participación en las revueltas en contra del régimen desde 1934 (Ramos 170).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ley de represión de la masonería y el comunismo[55] que persiguen a todo aquel que supone un peligro para el desarrollo de la ideología franquista por abrazar pensamientos contrarios a los expuestos por el nuevo régimen. A través de estas leyes se recoge información para castigar duramente todo lo que simboliza una oposición a la dictadura. Se establecen durante el inicio de este periodo franquista las comisiones depuradoras[56] para los maestros llegando a denominarlos como "envenenadores de la conciencia de los niños" ya que la escuela representa el vehículo a través del cual difundir la doctrina ideológica (Ramos 170).

Enma sufre dicha depuración, pero se le concede la oportunidad de continuar con sus clases gracias a la involucración del pueblo de Esmelle, que brinda informes positivos de su persona. El pueblo juega un papel fundamental en el desarrollo del personaje de Enma en la trama, ya que como se ha argumentado anteriormente, en un primer contacto con él, Enma juzga y rechaza la vida rural personificando así la distancia social hallada entre la ciudad y el pueblo de la sociedad del siglo XX. No obstante, su implicación con la alfabetización de los aldeanos le acerca a entender la cultura campestre y es el mismo pueblo el que la salva de ser condenada. Al final de la novela, Enma decide formar una familia con Miguel Figuereido tras quedarse embaraza, abrazando la vida en el pueblo. Sin embargo, no deja de lado su principal objetivo con el que llega a Esmelle, el de ser maestra. Con esta conclusión, Cameselle acerca ambos mundos uniendo la figura de la maestra republicana y el espacio rural.

[55] Ley establecida el uno de enero de 1940 que condena cualquier vínculo con la masonería por enfrentarse a la moral católica, así como la ideología comunista asociada a los partidos de izquierda, opuestos a la moral franquista (Ramos 170).

[56] Las comisiones depuradoras se introducen a través del decreto 10/10/1936. Están dirigidas a maestros y maestras de primera enseñanza, junto con la Comisión provincial D de 1938, que que se encarga del proceso de depuración, apoyada por la Comisión Superior Dictaminadora de Expedientes de Depuración del Ministerio de Educación Nacional (Ramos 171).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Como el viento de otoño, así como cada texto literario que simboliza una fuente de recuerdo del pasado, permite al lector adentrarse en dicho periodo desde una perspectiva cercana recorriendo diferentes versiones sobre los eventos históricos más relevantes, a la que vez que permite la reflexión sobre nuestro presente (Rigney, "Fiction" 80-82). Puede que la trama de las novelas no se ajuste con exactitud a la realidad pasada, pero brinda una oportunidad de reflexionar sobre lo ocurrido y sobre la importancia de recordar (Rigney, "Fiction" 84-87). Cameselle dibuja mediante palabras un acercamiento entre el pueblo y la ciudad del siglo XX, ofrece una visión de dicha época a través de los ojos de Enma, a la vez que reivindica con ello el papel del olvidado mundo rural, un olvido que perdura en la sociedad contemporánea.

Astrid Erll afirma que cada texto literario que evoca al pasado colabora con la "memoria colectiva", lo cual implica "un efecto en la cultura del recuerdo" y en la sociedad actual ("Colectiva" 197). Como en los procesos de la elaboración de la memoria colectiva, la literatura reinterpreta momentos y eventos de forma narrativa para aportar coherencia y sentido, brindando a la comunidad una nueva versión rememorativa y una nueva reflexión social (Erll, "Colectiva" 198-201). Enma es una maestra ficticia que brinda al lector una versión compleja de la vida rural española en las primeras décadas del siglo XX, una versión que fomenta la reflexión del pasado desde la lectura en el presente. Cada rememoración sobre la vida de las maestras republicanas las acerca a nuestra sociedad contemporánea y hace su recuerdo inmortal. Como Rosalía de Castro escribe en el poema *En las orillas del Sar*, el cual Enma lee en su última clase: ¨no puede acabar lo que es eterno, ni puede tener fin la inmensidad" (Cameselle 408).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4. *TODO LO QUE SE LLEVÓ EL DIABLO* (2010), JAVIER PÉREZ ANDÚJAR

4.1. Introducción

La Segunda República española es conocida como "la República de los 'intelectuales'" la educación cultural simboliza el núcleo de la democratización del estado español, de tal modo que el artículo 48 de la Constitución de 1931[57] hace al estado responsable de la distribución de la cultura en el país (Rodríguez 121). Las Misiones Pedagógicas son un proyecto educativo clave para dicho fin, acercan los nuevos métodos pedagógicos y el disfrute intelectual de la cultura a zonas aisladas de la geografía española de la mano de maestras, maestros e intelectuales que se ofrecen voluntarios para cumplir el objetivo del nuevo gobierno. La novela *Todo lo que se llevó el diablo* (2010) de Javier Pérez Andújar tiene como protagonista el proyecto de las Misiones Pedagógicas que constituye el hilo conductor de la trama y el telón histórico de la contextualización de la narración. La historia, fundamentalmente dialogada, se localiza en Madrid y en la zona de la Sierra de la Culebra, Zamora, en el año 1935. Muestra

[57] "Artículo 48. El servicio de la cultura es atribución esencial de Estado, y lo presentará mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de la escuela unificada. La enseñanza primaria será gratuita y obligatoria. Los maestros, profesores y catedráticos de la enseñanza oficial son funcionarios públicos. La libertad de cátedra queda reconocida y garantizada. La República legislará en el sentido de facilitar a los españoles económicamente necesitados el acceso a todos los grados de enseñanza, a fin de que no se halle condicionado más que por la aptitud y la votación. La enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana. Se reconoce a las iglesias el derecho, sujeto a inspección del Estado, de enseñar sus respectivas doctrinas en sus propios establecimientos" (Constitución de la República española, 9 de diciembre de 1931).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

una España políticamente polarizada y marcada por el declive de la economía y los recortes en cuestiones educativas promulgadas por el auge de la CEDA en el Parlamento, que desemboca en la censura de varias de las medidas educativas instauradas en el primer bienio de la Segunda República española. El llamado bienio radical-cedista se caracteriza por el recorte de parte de los proyectos culturales y educativos, entre los que destacan las Misiones Pedagógicas, consideradas un medio subversivo de publicidad ideológica contraria a los ideales católicos y conservadores defendidos por la coalición de las derechas (Hontañón y Pericacho 37).

El propio título de la novela, *Todo lo que se llevó el diablo*, hace alusión a todo aquello que se lleva consigo la violencia vivida por parte de grupos radicales. El autor equipara dicha violencia con el mismo diablo, con el objetivo de denunciar el progreso que quedó devastado tanto por los recortes de la CEDA como por el clima de polarización política en el segundo bienio republicano. A su vez, desde el presente es una llamada de atención a parte de la memoria histórica que la guerra eliminó y posteriormente fue silenciada.

El narrador omnisciente en tercera persona presenta en un inicio y de forma breve a cada uno de los personajes que van desarrollando su propia trama hacia un mismo vínculo de unión: la participación en las Misiones. Dicha participación podía articularse de forma activa, como es el caso de las maestras y maestros, o por el contrario, como receptores directos de dicho proyecto, como las aldeanas y aldeanos de los pueblos y zonas campestres donde estas se desarrollan. “María Luisa sabía que iba a tener que conformarse y esperar a julio, agosto, o peor aún que el Patronato la hiciese aguardar hasta septiembre, lo que venía a posponerlo todo de nuevo porque coincidiría con el inicio del curso siguiente en la Escuela Normal, en la número dos, que era donde estudiaba magisterio” (Pérez Andújar 16).

El autor reconstruye una época y un contexto social entremezclando realidad y ficción a través de la inclusión de una amplia variedad de referentes históricos asociados con el proyecto de las Misiones Pedagógicas en el relato literario. Desde el propio inicio de la

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

narración se hace referencia a personalidades clave en el desarrollo de la República, ya que la novela comienza con una conversación entre Manuel Azaña y Luis Bello en la que hacen un alegato al apoyo de los pueblos y a la importancia de los objetivos pedagógicos del Gobierno republicano, alegato que introduce la temática de la novela. Además, sumado a la inclusión de personalidades históricas, Pérez Andújar recupera en su nota bibliográfica los informes y memorias que escriben los participantes de las misiones para el Patronato haciendo al lector partícipe de la verosimilitud de sus fuentes.

La narración no se presenta como una historia meramente informativa y sobria, ya que toma un tono casi esperpéntico debido a la descripción satírica que hace el autor de la vida rural en el siglo XX, confrontado con el idealismo caracterizado como utópico de las maestras y maestros de la época. El relato queda así dividido entre el opuesto formado por la precariedad de la ruralidad española y el idealismo de las misioneras y misioneros educadores en cultura. Estas dos perspectivas se personifican a través de los protagonistas que conforman la trama. Por un lado, destaca la voluntad entusiasta de los personajes de la maestra Maruja, de la estudiante de magisterio Mª Luisa, del maestro Reposiano Guitarra y del chófer y dibujante Arcos Paulín, quienes se embarcan en un viaje misionero educativo desde la capital del país hasta Zamora en nombre de la República. Todos comparten el objetivo principal de distribuir la cultura a través de charlas educativas, la construcción de bibliotecas, teatros y cines ambulantes, así como de inculcar la pasión por los libros en las aldeanas y aldeanos de Culebra: "Tercer día de viaje, y ninguno de los tres maestros tenemos muy claro adónde nos dirigimos. Nos mandan a un sitio perdido en la montaña que al parecer no tiene nombre…pero por esa misma razón es ahí donde más nos necesitan. Sin periódicos, ni libros, ni bibliotecas, jamás España podrá ser un país democrático" (Pérez Andújar 116-117).

Desde una mirada opuesta, el protagonista que personifica la ruralidad extrema es descrito como un niño descendiente de una estirpe de loberos llamado Velasco cuya biografía

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

y contexto en el que crece y desarrolla su personalidad reflejan la brutalidad hallada en el espacio rural de la época. El personaje de Velasco se muestra como un niño salvaje que representa la precariedad a la que los niños se enfrentan en áreas rurales durante las primeras décadas del siglo XX. "Al igual que su padre y su tío, y al igual que su abuelo, Velasco olía a una legua el paso de una loba preñada y seguía su rastro, y rondando su cubil aguardaba al parto para meterse en la cueva y quitarle las crías" (Pérez Andújar 34). Despunta junto a él la inamovilidad de los representantes del poder eclesiástico y político de la zona: el cura y el alcalde don Melitón.

Varias voces verídicas y ficticias reconstruyen la historia de las Misiones Pedagógicas desde la perspectiva y mirada interna de los que las viven. A partir de las misiones confluyen las trayectorias de cada uno de los personajes de la novela que a su vez interactúan con el telón histórico social en el que se localiza la trama. La narración refleja la mirada idealista de las maestras, voluntarias y voluntarios de las misiones, la ingenuidad de la gente del pueblo, las leyendas y mitos rurales y la presencia de intelectuales investigadores, todo ello cubierto por un clima de polarización política en el que las Misiones Pedagógicas empiezan a ser progresivamente censuradas.

La estructura de la novela invita al lector o a la lectora a reflexionar sobre la rememoración y el silencio hallado en el pasado histórico. La narración se presenta como una historia del siglo XX deconstruida, unida desde el presente contemporáneo a través de la figura de Paco Castañón, un periodista que investiga sobre la vida de uno de los protagonistas de las misiones, Arcos Paulín, artista defensor de la cultura que esconde su verdadera vocación y se ofrece voluntario como chófer de las maestras y maestros en la novela. La gran variedad de voces históricas reales y ficticias es recopilada por el periodista, quien logra recrear la diversidad hallada en la época de la República a través de la recuperación de proyectos videográficos y de escritos que los participantes de las misiones dejan como testigo de su paso

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

por ellas. La narración fusiona la trayectoria investigadora de Castañón con las vivencias de las misioneras y misioneros recogidas en los fragmentos del diario personal de uno de ellos, Reposiano Guitarra, a partir del veintiuno de septiembre de 1935. A través de la ficción, Pérez Andújar elabora una reflexión sobre la recuperación y reconstrucción de la memoria histórica y cultural del país haciendo alusión a la importancia de recordar y rememorar el pasado.

Para mi investigación, centraré el análisis en el personaje femenino de la maestra Maruja con el propósito de estudiar cómo la figura de la maestra de la trama ilustra el contexto educativo de las Misiones Pedagógicas a través de sus actos y de las relaciones profesionales y personales que establece a lo largo de la novela. A través de ella queda reflejado el entusiasmo luchador y activo de las maestras por derrocar la moralidad conservadora en zonas rurales por medio de la educación de la población. El personaje de Maruja muestra una introspección acerca del pensamiento crítico de las maestras que combaten la invisibilidad de las mujeres en el siglo XX, abogando por la democratización del país a pesar de las barreras impuestas por la iglesia católica, el analfabetismo y las nuevas prohibiciones propuestas por la CEDA. Una lucha que encuentra como enemigo el inmovilismo de los núcleos patriarcales poderosos y la carencia de recursos educativos. Junto con el análisis de la figura de la maestra Maruja, estudiaré el contexto político-social en el que se encuadra la novela a través de la dicotomía idealismo educativo / precariedad rural. Con ello, ofreceré una panorámica de la gran variedad de voces y perspectivas de personajes secundarios que reconstruyen los años treinta uniendo los planos temporales presente-pasado con el objetivo de reavivar parte de la memoria histórica de España.

4.2. Las Misiones Pedagógicas como hilo conductor de la trama

> No tengáis miedo, no vamos a pediros nada. Al contrario, venimos a daros de balde algunas cosas. Somos una escuela ambulante que quiere ir de pueblo en pueblo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> Pero una escuela donde no hay libros de matrícula, donde no hay que aprender con lágrimas, donde no se pondrá a nadie de rodillas, donde no se necesita hacer novillos. Porque el gobierno de la República que nos envía, nos ha dicho que vengamos ante todo a las aldeas, a las más pobres, a las más escondidas, a las más abandonadas, y que vengamos a enseñaros algo, algo de lo que no sabéis por estar siempre tan solos. (cit. en Garrido 153).

Manuel Bartolomé Cossío escribe la carta de presentación del proyecto de las Misiones Pedagógicas para la primera misión que se lleva a cabo en Ayllón, Segovia, en 1931, carta que leerán las voluntarias y voluntarios al inicio de cada misión. La creación del proyecto de las misiones tiene sus orígenes en años anteriores; concretamente Cossío expone por primera vez de forma oficial la necesidad de una nueva propuesta pedagógica que acerque la educación y la cultura a las áreas rurales del país en el Congreso Pedagógico Nacional de 1882. Este nuevo movimiento cultural tiene sus raíces en la Escuela Krausista y en la corriente regeneracionista de siglos anteriores que abogan por la libertad de pensamiento y rechazan cualquier clase de dogma, especialmente el arraigado a la sociedad española, la religión católica (Gimeno 163).

No obstante, dicho planteamiento no será puesto en práctica hasta la llegada del gobierno de la Segunda República, concretamente un mes y medio después de su implantación; el veintinueve de mayo de 1931 sale a la luz el decreto del Patronato de las Misiones Pedagógicas, que pasa a ser un proyecto de ley en el sistema de educación pública española (F. Sánchez 129). La instauración del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes favorece el fomento de la cultura a nivel nacional y las Misiones Pedagógicas son el medio para dicho cometido (Gimeno 165). Los tres objetivos fundamentales de este proyecto son: el impulso de la cultura a través de la creación de bibliotecas, la instrucción pedagógica en áreas rurales y la educación de la población española en su totalidad. La organización de las misiones está compuesta por una red

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

de bibliotecas, la inclusión de la música y el gramófono, un pequeño teatro, un museo temporal y charlas educativas (F. Sánchez 130).

Entre el periodo de 1931 a 1936, años de la vida de las misiones, se calcula que se llevan a cabo un total de ciento noventa y seis misiones que alcanzan más de cinco mil pueblos gracias a la voluntariedad de seiscientas misioneras y misioneros (Hontañón y Pericacho 192). La novela *Todo lo que se llevó el diablo* retrata el proyecto de las Misiones a través del contexto histórico de la España rural en el año 1935, fecha clave por la inminente llegada posterior de la sublevación franquista en 1936 cuando la censura de reformas educativas republicanas es cada vez mayor y el clima de polarización política es extremo. El desarrollo de las misiones en determinados pueblos cuenta con una fuerte oposición por parte de figuras de poder político, social o religioso con una ideología opuesta a la República, lo cual obstaculiza su objetivo primario de expansión educativa (Gimeno 170).

Como ya se ha señalada anteriormente, el hilo conductor de la trama es el proyecto de las Misiones Pedagógicas. Inicialmente, la novela se presenta de forma dividida para introducir brevemente a cada personaje hasta que finalmente se reúnen en Culebra a través de las Misiones. La mayoría de ellos lo hacen de forma consciente como en el caso de las misioneras y misioneros, mientras que otros llegan allí de forma inesperada como ocurre con el personaje de Velasco, que se desplaza a Culebra después de un largo viaje por la España rural con la esperanza de encontrar al único familiar que conoce, su tío Orfilio. La fusión de las diversas historias en la escuela de Culebra, lugar físico de inicio de las Misiones, podría interpretarse como la representación de la fuerza de la educación, en especial del proyecto de las Misiones Pedagógicas como punto de encuentro entre las diversas voces que protagonizan la narración. “Salió de la escuela Velasco Flaínez y contempló los collados. Decidió que iría a la noche a buscar a su tío y acabó de pasar el día con los misioneros. A lo largo de aquellas horas les ayudó

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

en los trabajos de la escuela, y cuando se puso el sol quiso despedirse de ellos" (Pérez Andújar 154).

La contextualización de la novela en el año 1935 plasma el último año de las misiones, un año en el que la disminución del presupuesto dedicado a ellas va intensificándose hasta causar su eliminación. El misionero Reposiano apunta en su diario los recortes que las Misiones están sufriendo por parte de la CEDA, denuncia que el objetivo es el de llegar a cancelarlas progresivamente y expone cómo en el periódico *El Debate*, la derecha católica reclama frecuentemente la erradicación de las misiones por ser "elemento perturbador" (Pérez Andújar 117). A través de sus memorias en el diario rescata las palabras del diputado Lamamié de Clairac en las Cortes, quien describe las Misiones como un capricho burgués: "¡Las Misiones son un lujo! ¡Un despilfarro! ¡Porque no se puede enseñar al que sabe!" (Pérez Andújar 118). El bajo presupuesto que se destina desde el Patronato es un gran obstáculo para el desarrollo de estas; además, como destaca Reposiano en su testimonio, a partir de 1934 dicho presupuesto disminuye drásticamente con la incorporación de la CEDA en el Parlamento (Pérez Andújar 388-399).

La llegada de la Guerra Civil a través de la orden ministerial del diecinueve de junio de 1939 ataca directamente al proyecto de las Misiones Pedagógicas, resaltando la ideología de las actividades realizadas como un trabajo en contra de la nación, de la religión y de la cultura española. Renombran las misiones bajo el título de Patronato de Cultura Popular, que tendrá como objetivo llevar a los pueblos españoles el movimiento nacional de unión bajo la figura del general Franco (Hontañón y Pericacho 193). Pérez Andújar retrata el fin de las misiones a través de un episodio violento final en el que las misioneras y misioneros se ven forzados a huir de Culebra debido a la violencia extrema en contra de la escuela republicana y sus representantes.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4.2.1. El retrato literario de las misioneras y misioneros de las Misiones Pedagógicas

Los voluntarios que trabajan para la misión suelen ser estudiantes de magisterio, maestras y maestros de la Escuela Normal o inspectores de enseñanza (F. Sánchez 130). En ocasiones, participan como voluntarios celebridades intelectuales como Federico García Lorca, María Zambrano, Miguel Hernández, María Moliner, Rafael Alberti o Luis Cernuda. El trabajo que realizan es complejo a pesar de su corta duración, ya que deben conectar con la población rural para lograr educarles en cultura desde una perspectiva divertida y libre (Canes 154). Las Misiones se localizan en las áreas más remotas de la geografía española; frente al contexto de precariedad de las zonas rurales destaca el entusiasmo de los voluntarios por promover un método atractivo de educación (Gimeno 167).

La relación entre misioneros y campesinos no es exclusivamente unilateral, puesto que en ocasiones estos últimos orientan a los recién llegados de la ciudad en la dura vida de la España rural, el trabajo de los campos y la pobreza que habita en ellos. Con frecuencia, las misioneras y misioneros graban y hacen fotos del estado de las zonas campestres con el objetivo de plasmar la realidad y crear conciencia de la dura situación hallada en los pueblos (L. González 4). No todos los voluntarios se aproximan a la Misión desde una postura homogénea; en sus testimonios póstumos quedan reflejadas las diversas perspectivas desde donde enfocan su trabajo y la culturización del pueblo. La ruralidad y la sencillez campestre no es siempre abrazada como parte de la cultura del pueblo, ya que a veces es considerada como un diagnóstico de la necesidad de urbanización, postura que conduce a la imposición de un cambio en la vida de las aldeanas y aldeanos (García 81) y a una posible discriminación de la vida rural frente a la vida urbana.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En una conversación entre los misioneros Maruja y Reposiano en la novela, este último nombra a la "España vieja" de forma despectiva para hacer referencia al Greco y a Machado como hombres modernos a los que la España rural agobia y cansa, sentimiento con el cual se siente identificado. Cabe destacar el apelativo "España vieja" para referirse a la España rural a la cual el hombre urbano contempla con hastío desde la modernidad de su vida: "Al Greco, si te fijas, le pasa como le ha ocurrido a don Antonio Machado, es el hombre ultramoderno que se extasía ante la España vieja" (Pérez Andújar 196). Si bien las voluntarias y voluntarios de las misiones en la novela plasman el entusiasmo y la motivación de acercar al pueblo de Culebra la cultura a través de libros, obras de teatro, películas y charlas, este proceso se muestra como un trabajo unilateral que podría analizarse como la supuesta imposición de una cultura española urbana concreta, postura duramente criticada por la historiografía contemporánea (Rodríguez 34)

En cuanto al género de los voluntarios, es cierto que el número de hombres misioneros es mayor que el de mujeres por regla general (Canes 154). No obstante, cabe destacar que en el recuerdo colectivo las referentes misioneras mujeres han estado doblemente silenciadas, por su papel en la República y por cuestionar los roles adjudicados a su sexo por el sistema social patriarcal de la época. La inclusión de ilustres personalidades femeninas en la trama como María Moliner, Matilde Moliner o Carmen Conde rememora sus nombres y les ofrece un espacio en el que estar presentes en el siglo XXI. Su involucración en las Misiones Pedagógicas es considerada necesaria como modelo ejemplarizante de igualdad entre sexos y de libertad de pensamiento para las mujeres de los pueblos con las que a menudo se juntan para compartir conocimientos mientras se adentran en sus rutinas diarias (García 79). La misionera Carmen Caamaño explica en el documental "Misiones pedagógicas 1934-1936. República española" que para la gente de los pueblos ellas son personas de otro mundo, ya que la vestimenta, el habla o la comida que llevan es totalmente una novedad (Tapia).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

A través de las misioneras, las mujeres de áreas remotas del país entran en contacto con nuevas perspectivas de género sobre temas culturales, sociales y políticos. Así lo relata el propio Manuel Bartolomé Cossío:

> Si el aislamiento es el origen de las Misiones y la justicia social su fundamento, claro es que la esencia de las mismas, aquello en que han de consistir, estriba en lo contrario del aislamiento, que es la comunicación para enriquecer las almas y hacer que vaya surgiendo en ellas un pequeño mundo de ideas y de intereses, relaciones humanas y divinas que antes ni existían. (cit. en Canes 151)

4.2.2. Fotografía del siglo XX a través de la mirada de Maruja

Las mujeres que participan en el desarrollo de la Segunda República son duramente castigadas por la Guerra Civil española y por la invisibilidad recibida por parte de los estudios históricos durante muchas décadas. El movimiento feminista en España, desde sus diversas vertientes, como por ejemplo la creación y crítica literaria, está tratando de recuperar sus nombres y sus vidas (Egido y Fernández 48). Su reciente inclusión en narraciones literarias trae de vuelta una historia del pasado más completa, una versión de épocas anteriores donde aparecen aquellas figuras femeninas que la disciplina de la historiografía ha ignorado (Gracia). En *Todo lo que se llevó el diablo*, el personaje de Maruja rememora la vida de todas aquellas mujeres maestras que dedican sus días a paliar el analfabetismo que azota al país; mujeres que son reprimidas violentamente por el régimen franquista y la cultura paternalista posterior que silencia su presencia en la sociedad futura.

El personaje de Maruja encarna la personalidad de una mujer luchadora, fiel a sus principios, que se enfrenta a figuras de poder para poner en valor su misión cultural y pedagógica:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> Maruja no para de leer en todo el viaje. Va como sonámbula, con sus gafas de aumento que le envuelven los ojos en una niebla de cristal, agarrada a una montaña de aventuras de Fantomas y de novelas de Sax Rohmer, que la semana pasada fue recogiendo por Moyano. Soy maestra de niñas…Bueno, soy maestra de niñas desde que el gobierno de Lerroux ha prohibido educar juntos a los niños y a las niñas en las escuelas primarias, es lo primero que ha dicho Maruja. (Pérez Andújar 118)

Maruja es una mujer que destaca a lo largo de la novela como protagonista clave de las misiones y a través de la cual el lector o la lectora se aproxima a cuestiones sociales candentes durante el siglo XX como el analfabetismo, la coeducación, el enfrentamiento entre Iglesia y Estado o las relaciones entre misioneros. A pesar de ser un personaje principal en la trama, su final se narra en unas pocas líneas en las que el autor relata que es condenada a prisión durante el régimen franquista, que logra sobrevivir y que finalmente contrae matrimonio con Reposiano. Este matrimonio perpetúa su invisibilidad, ya que tras escribir novelas junto a su esposo, el único nombre que él incluye es el suyo mismo.

El final literario de Maruja, el cual analizaremos posteriormente, rememora el destino de muchas de las mujeres que son figuras clave durante el siglo XX y cuyo nombre y vida han sido borrados del ideario colectivo por las narraciones hegemónicas de la historia, escondiendo sus trayectorias para dar prioridad a las figuras masculinas que como Reposiano se convierten en únicos protagonistas de la historia del país. Monserrat Roig denuncia el "exilio interior" sufrido por muchas de las mujeres que luchan por los derechos educativos e igualitarios durante el siglo XX y que son devoradas por el régimen franquista que cubre de invisibilidad sus nombres y biografías (13). Como apunta Amy Kaminsky, "la historia tradicional está ciega ante la presencia de las mujeres y sorda ante sus voces"[58] (48).

[58] "Traditional history is blind to the presence of women and deaf to their voices" (Kaminsky 48).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4.2.2.1. Analfabetismo y coeducación

La presentación del personaje de Maruja articula una crítica social del panorama nacional del año 1935. Desde una primera introducción del personaje en una conversación con su padre, esta denuncia la alta tasa de analfabetismo del país,[59] en particular de las clases menos pudientes, donde las carencias en el ámbito educativo son más pronunciadas. A lo largo de la novela y a través del desarrollo de la personalidad de la protagonista Maruja, el lector o la lectora obtiene un retrato de la situación educativa de la sociedad española a principios del siglo XX, clave para empatizar con el relato narrativo: "No es lo mismo saber que acertar […], un veinticinco por ciento de la población es analfabeta, y en las clases populares este porcentaje se dispara" (Pérez Andújar 21).

La falta de alfabetización en niñas y niños se debe a varias cuestiones, entre las que destacan la falta de recursos educativos y culturales en aquellas zonas donde predomina la vida rural y el absentismo escolar, puesto que se les obliga a muchos de ellos a participar como mano de obra en los trabajos del campo. Se dedican al cuidado de los animales, de casas de terceros, participan en tareas de recolección agrícola, y todo ello los aleja de la escuela (Galiana y Bernabeu 161). Las nuevas políticas elaboradas por el gobierno de la Segunda República, entre las que destaca el proyecto de las Misiones Pedagógicas, tienen como principal objetivo mejorar la vida de las niñas y niños, los campesinos y los trabajadores del campo y la erradicación del analfabetismo es considerada la base de cambio (Gimeno 162). Por ello, Maruja hace hincapié en la cuestión de la alfabetización como medio prioritario para el próspero desarrollo del país y de sus habitantes: "El Gobierno ha dejado de crear plazas de educación primaria. En las

[59] En 1926, Lorenzo Luzuriaga publica el libro *El analfabetismo de España*, donde trata el analfabetismo como una cuestión de urgencia del país. Destaca en su narración los núcleos más castigados educativa y culturalmente de la geografía española.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

facultades, los falangistas vacían los libros para meter las pistolas. Una bala vale más que una pluma" (Pérez Andújar 165).

En la siguiente aparición de Maruja, ya reunida con sus compañeros de misión, hace una segunda crítica a la anulación de la coeducación por parte del gobierno de Lerroux. Durante el último año de la Segunda República, la coeducación se convierte en el foco más polémico en cuestiones educativas. La CEDA, encabezada por Gil Robles y unida al partido Radical de Lerroux, lucha por erradicar la coeducación en un intento de recuperar la tradicional separación por sexos en las clases. Despunta la figura de la diputada Bohigas, quien aboga firmemente por la abolición de la escuela normal única (Vázquez, *Mujer* 33). Destaca a su vez, el centro de cultura superior femenina creado en Madrid, que inicia un proceso educativo para las mujeres pertenecientes a la élite del país con la misión de conservar "su alma pura". Consideran que la coeducación desfigura a las mujeres. Desde una perspectiva más política, se crea la Asociación Femenina de Acción Nacional y la Falange Española, que luchan para revertir los avances de las mujeres en la sociedad (Díez 28-29).

En una conversación entre Maruja y Reposiano en la novela, destacan dos de los periódicos populares de la primera mitad del siglo XX, *El Debate* y el *Ya*, en los que afirman: "la coeducación es un crimen tremendo contra las mujeres decentes" o "día sí día no piden la supresión de gastos innecesarios como los de las Misiones" (Pérez Andújar 164). La referencia a estos dos periódicos de la época acerca al lector a entender el clima político en el que las misioneras y misioneros llevan a cabo sus actividades. Astrid Erll expone: **"**A la hora de crear memoria, la exactitud histórica de la literatura o de las películas no es tan relevante […], ya que ambas abastecen al público con la autenticidad o la veracidad"[60] (*Memoria Colectiva* 389).

[60] "Historical accuracy in not one of the concerns of such memory-making novels and movies; instead, they cater to the public with authenticity or truth-fulness" (Erll, *Memoria Colectiva* 389).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tienen el poder de elaborar fotografías del pasado, que concuerdan con lo sucedido históricamente y que no ha sido visibilizado por el canon. Erll describe la literatura como una herramienta que permite mirar al pasado para rememorarlo y cuestionarlo adentrándonos en él ("Literature" 395). Como muestra de ello, la conversación ficticia entre Maruja y Reposiano se convierte en un discurso didáctico para el lector o la lectora, el cual lo acerca a través de los periódicos de la época a conocer el clima social de finales de los años treinta. Dicho acercamiento permite despertar parte de la memoria histórica social del país desde la lectura del texto literario.

4.2.2.2. La Iglesia y la educación católica

La llegada de la República tiene como prioridad la modificación democratizadora de la metodología educativa española desde diversos ámbitos como la alfabetización y la igualdad de sexos, comentados anteriormente. A su vez, uno de los pilares fundamentales es la desvinculación del Estado con la iglesia y la tradición católica (Hontañón y Pericacho 186). En el trayecto de las misioneras y misioneros hacia Culebra en la novela se encuentran con una procesión dirigida por un sacerdote y paran intrigados por el ritual que se está celebrando (Pérez Andújar 120-124). El personaje de Maruja es clave en esta interacción, ya que es ella quien comunica al sacerdote que son maestros de las misiones y que han viajado hasta allí para llevar la educación a la gente del pueblo. El sacerdote se ofende de inmediato sentenciando que aquellas personas solo necesitan la instrucción de Dios y seguidamente se dirige a las aldeanas y aldeanos para advertirles del peligro del adoctrinamiento republicano. Maruja es clara con sus opiniones y rebate denunciando el totalitarismo, a lo que el cura reacciona de forma violenta tirando los libros que llevan al suelo. El incidente tiene su fin por el personaje de Arcos, quien lanza un tiro al aire para huir del encuentro.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Este episodio es un reflejo de la violencia que se vive en el ambiente polarizado de la época y la constante confrontación entre Iglesia y República. El fin modernizante del Gobierno de la Segunda República no es posible sin la separación de la religión respecto al Estado y en especial con respecto a la educación. La Constitución de 1931 erradica la orden de la Compañía de Jesús, propone la regulación de las demás órdenes religiosas e inhabilita su capacidad educativa. En 1933 se introduce la ley de confesiones y congregaciones religiosas que prohíbe la instrucción por parte de la iglesia, lo cual provoca un gran choque entre la iglesia y las posturas anticlericales que traspasa las Cortes y se impregna en la sociedad (M. Moreno, "Política" 83). Dichas alteraciones propician la denuncia de grupos católicos como la Federación de Amigos de la Enseñanza, las Asociaciones de Padres de Alumnos, o la Federación Católica de Maestros,entre otras. Además, a través de parroquias y colegios de las órdenes continúan la enseñanza católica en señal de protesta (M. Moreno, "Política" 99). Clericales y anticlericales defienden posturas opuestas en cuanto a diversas cuestiones, sin embargo, la laicidad de la escuela es la más polémica de todas ellas debido al poder de la educación de reformar la ideología colectiva social(M. Moreno, "Política" 96).

Como en el caso de las referencias al bando republicano como un concepto único y homogéneo, es frecuente encontrar una homogeneización histórica sobre la postura del clero en los años treinta. En la novela, el autor contrapone la figura del sacerdote a la de las misioneras y misioneros mediante la narración de un encuentro entre ellos que termina siendo un altercado violento. Si bien es cierto que en su mayoría la iglesia católica se muestra en contra de las reformas republicanas, cabe destacar una nueva perspectiva que recogen investigaciones recientes como la de Miguel Ángel Dionisio y la figura de Régulo Martínez[61], así como la

[61] Miguel Ángel Dionisio en "Disidencias clericales: hacia un replanteamiento de la imagen delcura en la Segunda República" (2014) destaca la figura del sacerdote Régulo Martínez Sánchez, quien apoya la causa republicana y llega a formar parte de Acción Republicana como vocal primero de la Junta Municipal de Madrid.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

llevada a cabo por María Tezanos Gandarillas en "El Clero ante la República. Los clérigos candidatos en las elecciones constituyentes" (2009), donde se expone la diversidad de posturas dentro del espacio católico. En esta misma línea, cabe destacarse la tesis defendida por Luisa Marco Sola en *El Evangelio Rojo. Sacerdotes antifranquistas durante la Guerra Civil española (1936-1939). Pensamiento, actividad propagandística y contestación a la "Cruzada"* (2012), en la que destaca la figura de sacerdotes republicanos. Dichos estudios exponen que el clero perteneciente a zonas rurales que es testigo de la pobreza del mundo campestre apoya en un principio la causa republicana por su atención al sector obrero. No obstante, la erradicación de los presupuestos destinados a la iglesia católica y a sus integrantes provoca el alejamiento de muchas figuras clericales (Dionisio 12). Es cierto que la cifra de apoyos hacia la República dentro de la iglesia es minoritaria, pero borrar este pequeño sector puede hacernos caer en la omisión de una visión histórica necesaria (13). La novela hace un pequeño guiño a esta cuestión en un episodio en el que las misioneras y misioneros cuentan con el permiso de utilizar una de las paredes de la iglesia para la proyección de su película (Pérez Andújar 194). No obstante, despunta a lo largo de la trama el retrato del enfrentamiento mayoritario de las primeras décadas del siglo XX entre Iglesia y República.

4.2.2.3. Las bibliotecas

Una de las medidas con más impacto a nivel educativo junto con la separación Iglesia-Estado son las creaciones de redes de bibliotecas organizadas por figuras destacadas del mundo de la cultura tales como Luis Cernuda, María Moliner y Juan Vicens de la Llave. A ellas se destina más de la mitad del presupuesto del Patronato, cifra que va disminuyendo con los

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

recortes sufridos durante el bienio radical-cedista. Hasta el año 1936 se logra alcanzar la construcción de alrededor de cinco mil quinientas veintidós bibliotecas. Las zonas geográficas seleccionadas para instaurar una biblioteca son pueblos y aldeas con menos de doscientos habitantes, donde la conexión con las urbes españolas es prácticamente nula y por ello su contacto con la cultura es mínimo. Los libros seleccionados se envían con cuidadosas instrucciones sobre cómo mantener un libro en condiciones óptimas con la maestra o maestro como responsable (Boza y Sánchez 45). Las obras tienen como objetivo principal fomentar el interés por la lectura, por lo que son fáciles de leer y están divididas en aquellas dirigidas a adultos y las adaptadas a los niños (Boza y Sánchez 46).

Desde la primera introducción de los personajes misioneros de la novela, los libros que los acompañan tienen un papel principal. A pesar del rechazo del sacerdote, quien tira sus cajas de libros en un primer encuentro, las misioneras y misioneros continúan su proyecto e instalan una pequeña biblioteca en la escuela del pueblo.

> La inauguración de la biblioteca se celebraría con un discurso sobre la escuela y el niño en la Constitución española […]. Llevaban también material escolar para el maestro y los niños. Un mapa físico de España y Portugal, cuadernos, lápices corrientes y lápices de colores de las casas Standard y Faber, gomas de borrar, barras de plastilina […]. También habían hecho una mesa muy larga para quienes quisieran quedarse a leer en la biblioteca. (Pérez Andújar 147-148)

En sus conversaciones, destaca una de las figuras femeninas más importantes en el proyecto de creaciones de bibliotecas, María Moliner, conocida por su gran trabajo como coordinadora de bibliotecas a nivel nacional y reconocida como la más destacada lexicógrafa de origen español. Moliner construye una amplia red de bibliotecas a partir de ciento quince bibliotecas halladas en Valencia. Desde allí, desarrolla un proyecto bibliotecario a través del cual se elabora un plan de creación de escuelas para

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

bibliotecarios de zonas rurales. El objetivo principal de Moliner es la unificación de una red de bibliotecas que cuente con las halladas en zonas rurales con mala comunicación, unidas por la biblioteca central de Valencia, encargada de abastecerlas de los recursos necesarios (Boza y Sánchez 47-48). La inclusión de María Moliner en las conversaciones entre misioneros rememora su trayectoria en la importante labor de las Misiones de instaurar una red de bibliotecas valiosa para fomentar la lectura y el pensamiento crítico de los lectores: "la mejor coordinadora de las bibliotecas es la de la zona de Valencia, una mujer muy lista que se llama María Moliner" (Pérez Andújar 150).

La cuestión de la importancia de la lectura traspasa los márgenes de la escuela y se refleja en varias de las conversaciones que mantienen las misioneras y misioneros a lo largo de la novela. Como plasma el misionero Cristóbal Simancas en el documental "Misiones pedagógicas 1934-1936. República española", en la convivencia entre misioneros son frecuentes los debates sobre el trabajo que están realizando, pero destacan conversaciones acerca de tema literarios, históricos y del mundo de la cultura en general puesto que la gran parte de las voluntarias y voluntarios son personalidades intelectuales preocupadas por la cultura del país. Este ambiente se refleja en varios de los capítulos de la novela, pero cabe destacar un episodio entre Maruja y Reposiano en el que a través de un paseo convencional debaten sobre las diferencias entre la literatura europea y americana, denuncian la censura de libros por parte de organizaciones falangistas e igualan la ignorancia cultural a la esclavitud de la sociedad, ya que únicamente a partir de hacer conocedor al pueblo de sus derechos se puede alcanzar una justicia real. Maruja cita al escritor y periodista Antonio Sánchez Barbudo para destacar la importancia de crear consciencia a través de la educación: "me dijo que por encima de enseñarle a leer y a escribir a la gente del campo, teníamos a que ir a enseñarles a los niños a pensar" (Pérez Andújar 201), cita que refleja el objetivo principal del proyecto de las Misiones Pedagógicas en la sociedad española.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4.3. Utopía educativa vs. precariedad rural

En *Todo lo que se llevó el diablo*, el retrato del contexto social de los años treinta no es incluido como un mero telón de fondo histórico, sino que junto a una gran variedad de personajes aparece como un protagonista más de la novela con importante voz en el desarrollo del relato. El autor se centra en fotografiar a través del texto literario la ruralidad de la región campestre de Zamora que se describe desde la sátira casi esperpéntica para subrayar la brutalidad hallada en la tierra. La novela refleja la precariedad social y sanitaria de las zonas campestres españolas a principios del siglo XX; dicha pobreza social no es una exageración literaria, puesto que al revisar los informes médicos de aquellas décadas resalta la caracterización de catástrofe con la que se describe la situación del país. Si bien es cierto que tanto en áreas urbanas como en zonas rurales son comunes enfermedades como la tuberculosis, la sífilis y problemas de higiene derivados de la pobreza, la situación social se agrava en zonas rurales, ya que los avances sanitarios tardan en llegar (Galiana y Bernabeu 139-140). Las altas tasas de mortalidad son consecuencia de tres factores principales: la carencia de cultura higiénica, la falta de recursos públicos y la pobreza rural (Galiana y Bernabeu 143), tres cuestiones retratadas a lo largo de la novela.

Las Misiones Pedagógicas tienen como objetivo principal acabar con el analfabetismo y la marginación cultural de las áreas rurales del país a través de la cultura para conseguir justicia social. No obstante, debido a la gran precariedad hallada en los pueblos, se ha acusado a las Misiones de no acatar lo realmente fundamental para el mundo rural en cuestiones económicas y sociales como, por ejemplo, la reforma en el sector de la agricultura (Hontañón y Pericacho 194). Tuñón de Lara expresa que “esa misión, sin transformar las estructuras agrarias de un país, era como plantar los árboles por la copa” (398).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Considerando el enfoque cultural de las Misiones y la situación de precariedad de los pueblos, se les ha tachado con frecuencia de idealistas. Sin embargo, cabe destacar que las misioneras y misioneros no tienen los recursos necesarios para llevar a cabo una reforma económica. No consiguen paliar la pobreza de la que son testigo en los pueblos, pero por ello no debe menospreciarse su labor pedagógica a través de la cual intentan alcanzar la igualdad social. Además, no ignoran la precariedad de los pueblos y exponen la necesidad de ir más allá del ámbito cultural en la Misión pedagógico-social de Sanabria en 1934. Las misioneras y misioneros no tienen el poder de llevar a cabo una reforma agraria ni de derrocar la marginación de las áreas rurales o el poder de los caciques, pero sí intentan crear conciencia social y política, aunque las trabas a las que se enfrentan son abundantes, especialmente con la victoria de la CEDA en las elecciones de 1934, la cual recorta drásticamente el presupuesto de las Misiones disminuyendo forzosamente su alcance (L. González 7-9). La presentación del personaje del misionero Reposiano Guitarra en una de las oficinas del Patronato muestra al lector o a la lectora el procedimiento de solicitud previo a una Misión Pedagógica. Es necesario un informe de la localización geográfica de la zona y la situación social, cultural, educativa y económica de sus habitantes para que los misioneros tengan una referencia de las necesidades culturales y pedagógicas del pueblo (Vega 1226). Pérez Andújar describe el encuentro de Reposiano con don Domingo Barnés Salinas, vicepresidente del Patronato y director del Museo Pedagógico, antes de iniciar la Misión. Relata que han recibido un informe de un profesor llamado Aladino Mariño en un pueblo de Zamora que refleja de forma breve la situación social, cultural y económica de Culebra en la novela, descripción propia de muchos de los pueblos a los que visitan las misioneras y misioneros en los años treinta: “Terrible adversidad geográfica de la comarca, nulo desarrollo económico del municipio, falta de comunicaciones con el exterior, enfermedades endémicas entre la población, pocas posibilidades de hospedaje para los misioneros, grandes dificultades con el fluido eléctrico” (Pérez Andújar 25).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

El paso literario de los personajes por Zamora rememora la que es la primera Misión pedagógico-social, también llevada a cabo en la propia Zamora, específicamente en la pequeña localidad de Sanabria en el año 1934. La descripción anterior del pueblo de Culebra en la narración se corresponde con la que elaboran aquellas misioneras y misioneros sobre Sanabria: la describen como una región donde abunda el hambre, las enfermedades y la pobreza absoluta. Las misioneras y misioneros llegan a la región cargados de cultura y se enfrentan a una situación de extrema precariedad que les conduce a replantearse su actuación. Es a partir de ese momento cuando incorporan la educación sanitaria a sus planes, acciones médicas directas y una educación basada en la higiene, la alimentación y la ayuda primaria (Canes 161). Las memorias escritas de la Misión pedagógico-social en Sanabria guardan testimonios que relatan la situación marginal de la región, en concreto en el pueblo de San Martín de Castañeda escriben:

> Nos sobrecogió de pronto mostrándonos al desnudo su miseria enferma y desolada, amarga, de largos años sin esperanza […], niños harapientos, pobres mujeres arruinadas de bocio, hombres sin edad agobiados y vencidos, hórridas viviendas sin luz y chimenea, techadas de cuelmo y negras de humo. Un pueblo hambriento en su mayor parte y comido de lacras, centenares de manos que piden limosna […], necesitan pan, necesitan medicinas, necesitan los apoyos primarios de una vida insostenible con sus solas fuerzas. (Pérez Andújar 397)

La novela refleja este ambiente a través de los personajes ficticios de la trama. Las misioneras Maruja y María Luisa, a su llegada a Zamora, se instalan en la casa del médico, quien las acoge para que compartan habitación con sus dos hijas, Sol y Flor. Nada más conocerlas les enseñan un ventanal de la casa por donde van cada día mujeres a hacer sus necesidades (Pérez Andújar 143). Es en este momento en el que las maestras perciben la ignorancia higiénica de las aldeanas que se limpian con sus propias faldas y entienden la

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

necesidad de enseñarles medidas sanitarias básicas que van más allá del despertar de la cultura.

4.3.1. Infancia y violencia social

Durante la primera mitad del siglo XX se romantiza a través de varios informes sobre la ruralidad de España la vida libre en el campo para los niños en situación de desamparo. Una utopía que se aleja de la realidad, puesto que desde una edad muy temprana se les obliga a trabajar en los campos duramente, lo cual los aleja de la escuela. La necesidad de mano de obra en la tierra obliga a los niños a ayudar a sus familias, cumpliendo el mismo horario de trabajo que los adultos a pesar de su vulnerabilidad (Galiana y Bernabeu 160). A su vez, trabajan elaborando tareas en casas ajenas por el intercambio de comida con la que alimentan a sus familias (E. Fernández 65). La explotación infantil, las infecciones, la precariedad de las escuelas, el analfabetismo causado por el absentismo escolar y la carencia de recursos y conocimientos sanitarios de sus familiares ponen la vida de los niños en peligro (Galiana y Bernabeu 160). El contexto es tal que incluso la asistencia a la escuela puede conllevar problemas de salud, ya que están construidas al lado de cuadras, no hay ventanas, agua ni aseos, lo cual empeora su estado físico (Galiana y Bernabeu 161).

Uno de los protagonistas de la novela que refleja el desamparo vivido por los más pequeños durante las primeras décadas del siglo XX es el personaje de Velasco. Velasco es un niño hijo de loberos cuya biografía familiar y propia está marcada por la tragedia y la precariedad. Sus padres son comidos por lobos, su abuelo se ahoga y el único familiar del cual conoce su existencia, su tío Orfilio, vive, según recuerda, en la localidad de Culebra, hacia donde se dirige al inicio de la trama para conocerlo. Será allí donde

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

coincida con los misioneros de las Misiones Pedagógicas. En este viaje itinerante, el personaje de Velasco muestra al lector o a la lectora una imagen de la España de los años treinta desde la visión de un niño educado en la ruralidad del campo. "Velasco Fláinez, le dijo un día a su abuelo, nunca voy a olvidar la gran lección que durante todo este tiempo nos ha dado el paisaje: cuanto más pintoresco es un lugar, en peores condiciones está su escuela" (Pérez Andújar 38).

En primer lugar, Velasco coincide con un teatro ambulante, propio de la cultura regional de la época, y con el personaje de Delfín el aparecido, a quien todos toman por muerto aun viéndolo, a través del cual el autor refleja las creencias de la culturatradicional del pueblo. El viaje de Velasco por la España rural es retratado como peligrosoya que se encuentra con personajes violentos como los dos hombres a los que nombra "eltuerto y el cojo", denominación con tono esperpéntico que funciona como metáfora de labrutalidad a la que se enfrenta, o con el grupo de los camisas verdes[62]. Por otro lado, aparecen referentes históricos como los lingüistas Tomás Navarro Tomás y Zamora Vicente, profesionales del ámbito educativo que estudian de forma incipiente las áreas más remotas de la geografía española. Finalmente, Velasco se encuentra con Espiridión González, amigo de los misioneros cuyo objetivo es recopilar cuentos y leyendas que la religión ha censurado y es con él con el que decide unirse finalmente hasta llegar a Culebra.

Toda la larga lista de personajes con los que se encuentra Velasco ofrece al lector una diversa imagen de la España rural de las primeras décadas del siglo XX, cargada de

[62] Nombre popular para denominar a los miembros de "Las Juventudes de Acción Popular", organización autónoma de la CEDA con mayor impacto social creada en 1932 al mando de José María Valiente. Vestían con camisas verdes e imitaban la ideología fascista italiana y la Alemania nazi (Montero 49).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

creencias con raíces en la cultura regional y tradicional del pueblo. Alude a su vez a la más profunda ruralidad expresada con tonos esperpénticos en la descripción de personajes secundarios que ahondan en la precariedad de la época. Ejemplo de ello es el primer hombre con el que Velasco interactúa cuando decide ir en busca de su tío: "Llevo dos años viviendo solo en esta cabaña, y aún he de pasar otro más. Le hice esta promesa a san Antonio Abad, que ayuda mucho a quien se lo pide. Si me libraba de las visiones, me retiraba tres años entre las bestias del campo. ¿Tú también viajas por alguna promesa?" (Pérez Andújar 41).

A lo largo de la trama, el viaje de Velasco hace eco del retrato de la violencia ejercida por grupos de derecha como en el caso de los camisas verdes. A mitad de camino, Velasco se encuentra con una compañía de teatro que está aterrorizada porque se comenta en el pueblo que han visto a un grupo de jóvenes con una actitud violenta. La compañía saca armas para una posible defensa y ante ello, los jóvenes conocidos como "Los camisas verdes" deciden no enfrentarse. Sin embargo, persiste el miedo y los nervios por un posible altercado (Pérez Andújar 76).

El retrato de la violencia social se hace más patente con la introducción del personaje de Orfilio, el tío de Velasco. Se trata de un hombre que abraza la violencia anarquista y tras haber vivido en Barcelona durante veinte años, regresa a Culebra huyendo de la ley. Desde el primer encuentro entre Velasco y Orfilio, la violencia tiene un papel principal. En el momento en el que Orfilio escucha a Velasco llamarle por su nombre, decide disparar el arma y le destroza la rueda de la moto en la que iba montado. Este, también armado se esconde detrás de un árbol y dispara de vuelta. Orfilio le pide que tire las armas y se acerque a él, pero Velasco no recibe el trato esperado: "Extendió los brazos como para recibir al chico y, cuando el muchacho se le acercó lo suficiente también con los brazos abiertos, Orfilio le arreó un puñetazo y el chaval cayó de culo al

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

suelo" (Pérez Andújar 189). Por un lado, Velasco personifica la violencia rebelde causada por el abandono infantil y la precariedad rural que afecta a la vida de los niños, mientras que el personaje de Orfilio encarna la violencia desmedida por parte de personas de ideología republicana anarquista que usan las armas como medio.

A lo largo de trama, Orfilio asesina al médico, al sacerdote y al alcalde del pueblo, y finalmente hace arder la ermita y la escuela. En cuanto a la cuestión de la violencia presente en los comienzos del siglo XX, Félix Luengo distingue entre "una violencia institucionalizada y desde el Estado, por parte del bando nacional, frente a una violencia más espontánea y revolucionaria en el bando republicano" (251). El personaje de Orfilio refleja el clima de violencia política que destaca durante el período republicano derivado de la implantación de nuevas reformas sociales que simbolizan logros para un bando y ataques en contra de la nación para otro. "Les vamos a hacer polvo ese adefesio […], una ermita que hay en un cerro, es un pegote en medio del campo. Un adefesio. El cura lleva allí a la gente del pueblo como borregos, y nosotros vamos a ir como lobos" (Pérez Andújar 205)

El despertar de la ideología fascista basa su inconformismo en la violencia que se hace más visible al inicio de la Guerra Civil. Por parte de los afines al "régimen nacional" las armas son la única vía de actuación del poder durante los años de la guerra y también a posteriori (F. Luengo 254). Es cierto que como muestra Orfilio, parte del sector republicano responde con la misma violencia; no obstante, no es una violencia institucionaliza dirigida desde un poder gubernamental como en el caso de sus oponentes, sino que es una respuesta de la polarización ideológica hallada también entre los partidos de izquierda en un clima de guerra (F. Luengo 255). Como Orfilio, la parte republicana que abraza la violencia se compone con frecuencia de milicianos independientes u organizaciones a nivel local sin vínculo estatal como el bando anarquista (F. Luengo 256).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4.3.2. Obstáculos en el desarrollo de las Misiones Pedagógicas

El objetivo del Gobierno republicano de alcanzar una sociedad española donde prime la educación, la cultura y el progreso social a través del proyecto de las Misiones Pedagógicas cuenta con muy poco margen de tiempo para su desarrollo real. Además, en los comienzos del siglo XX son varios los obstáculos que frenan dicho regeneracionismo. Entre las diversas trabas halladas destaca la oposición de los partidos de ideología conservadora que consideran el progreso educativo una amenaza para la nación. Comienzan así a elaborar una campaña de desprestigio en contra de los partidos republicanos que acrecienta la polarización política de las calles, cada vez con expresiones más violentas. En muchos de los pueblos la figura del alcalde, del sacerdote o del cacique obstaculizan el plan de las misiones como por ejemplo a través de la oposición a instaurar bibliotecas por considerarlas una prolongación del gobierno republicano. Este hecho dificulta el trabajo de los misioneros y pone a los maestras y maestros rurales en una posición de desamparo durante el desarrollo de las Misiones (Gimeno 170).

Como ya se ha señalado anteriormente, junto a la oposición política, las misioneras y misioneros se enfrentan a obstáculos sociales causados por el empobrecimiento de los pueblos, en los que prima un contexto analfabeto en cultura higiénica, sanitaria y agrícola. A su vez, el recibimiento por parte de las aldeanas y aldeanos no siempre es positivo ya que la propaganda conservadora los retrata como agentes de conversión ideológica (E. Fernández 67- 68). Por una parte, las Misiones Pedagógicas son alabadas por periodistas españoles que escriben sobre el trabajo esencial de expansión cultural y por la prensa de otros países, que envían corresponsales a España como testigos del innovador proyecto cultural; por otra parte, prevalece en núcleos opuestos a la ideología republicana la caracterización de las misiones como proyecto destructivo de jóvenes (Canes 165-166):

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> Verdadero apostolado del diablo, corruptor de pueblos, enardecedor de revolucionarios de sucro y esteva. Repartiéndose bibliotecas populares cuyoslibros, comprados en masa por sectarios antiespañoles del Ministerio de InstrucciónPública, eran en gran parte manuales de anarquismo, obras neomaltusianas o novelas revolucionarias, con las cuales se ilustró a pobres campesinos que solo sabían leer o a jóvenes obreros con ambiciones políticas. (Martín 117)

Entre otras figuras, aquellas que representan el poder en los pueblos, generalmente la del sacerdote y el alcalde, simbolizan un obstáculo para la expansión del discurso republicano que aboga por la libertad de pensamiento y razonamiento. El sacerdote y el alcalde de Culebra en la novela reflejan dicha oposición que recalca Gimeno en sus estudios. Desde un primer encuentro, el sacerdote del pueblo ataca a las misioneras y misioneros intentando destruir sus libros por considerar que traen un discurso ateo, contrario a la religión católica, e intenta convencer al pueblo de que son aliados comunistas que vienen con el mero objetivo de manipular sus mentes:

> ¡Oídme todos! Estos universitarios metidos a arreglapueblos dicen que vienen a instruirnos. ¡Pero no os fiéis! […] ¡Sabed que en verdad no llegan sino para adoctrinaros! Vienen con el propósito de perjudicaros con ideas extranjeras sobre el voto y sobre las elecciones. Dirán que os van a dar cuartillas para enseñaros a escribir, pero lo que traen son papeletas para que votéis a los suyos […]. Os traen lecturas, pero enseguida encontraréis que entre sus libros no hay ni un solo tomo religioso. No figura entre sus autores, que están todos condenados en el infierno. (Pérez Andújar 122-123)

Este episodio ficticio es un escenario real, común en la época de las Misiones. En el documental dirigido por Gonzalo Tapia titulado “Las Misiones Pedagógicas 1934-1936. República española”, la misionera Carmen Muñoz relata cómo al llegar al pueblo los profesores

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

o las figuras de poder les dicen a los niños que les increpen gritando "comunistas" para expulsarlos del pueblo. No obstante, señala que los niños se acercan con la inocencia que les caracteriza gritando "¡Comunistas!, ¡Comunistas! ¿Cuándo es el cine?", lo cual, apunta entre risas, demuestra la curiosidad que la cultura despierta en ellos a pesar de la imposición ideológica que sufren desde pequeños.

Al igual que el sacerdote, el autor describe al alcalde don Melitón como un hombre centrado únicamente en la religión católica, que no muestra ni el menor interés en la educación de las aldeanas y aldeanos ni en su interacción con la cultura. De hecho, llega a enfrentarse a ellos únicamente cuando el cura desaparece, culpándoles de ello y reforzando la división entre clases y la profunda ignorancia de la gente con pocos recursos como si fuera algo innato de su personalidad que no tiene solución:

> El dinero que un pobretón hereda de un pariente retirado es el peluquín del calvo. ¡Un postizo! ¡Un añadido asqueroso! […]. Pero la vida es así, y cada cual debe aprender a conformarse con lo suyo. Sin embargo, ¡ya nadie quiere resignarse! [...] ¿Cómo se va a repartir la riqueza? ¡Entonces no sería riqueza!¡La propia palabra lo dice!¡La riqueza es de los ricos! [...] ¿Y esos libros? [...]. Los libros no son para campesinos que no tienen otro cultivo que el de la patata. (Pérez Andújar 225-226)

Las únicas cuestiones que preocupan al alcalde son conseguir que el Papa beatifique a su madre, que el gobierno tumbe la reforma agraria y la defensa de la religión católica, por lo que las misioneras y misioneros representan ante sus ojos un enemigo al que abatir (Pérez Andújar 214).

Sumado al clima conflictivo en el que se lleva a cabo el proyecto de las Misiones Pedagógicas, encontramos un sinfín de críticas que viajan hasta nuestro presente. Por un lado, la fugacidad de las Misiones es motivo de juicio, ya que no logran introducirse en la sociedad española como un movimiento de cambio debido al corto tiempo de duración, entre otros

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

factores. Por ello, con frecuencia se señala a las Misiones como irrelevantes en la vida de los campesinos por simbolizar "un entretenimiento puntual, no un despertar cultural" (Hontañón y Pericacho 194). Por otro lado, los libros que distribuyen las Misiones son fuertemente criticados, considerados como corruptores ideológicos centrados en ideas anarquistas, burguesas, ateas e insurrectas para situar a la población a favor de la Institución Libre de Enseñanza. Son fuertemente catalogados por varios críticos como "servicio propagandístico de la Segunda República" (E. Fernández 67-68).

Entre los críticos más destacados opuestos a las Misiones destaca el escritor Ramón J. Sender, que considera que aleccionan en una cultura burguesa para controlar la conciencia de la población (28). En el presente, encontramos posturas izquierdistas como la de Víctor Fuentes, que ponen en tela de juicio el alcance del proyecto cultural de las Misiones basándose en su fugacidad y tachándolas de utópicas y "paternalistas" (46). Junto a las posturas del sacerdote y del alcalde en la novela, destaca la figura del amolador del pueblo, don Luciano, quien expone que las opiniones derivadas de la lectura de los libros carecen de valor, ya que no son herramientas directas que propicien el avance económico: "Tener opinión es de señoritos […]. Es a los ricos a los que les gusta opinar; pero la gente trabajadora no pierde el tiempo dando opiniones. O hace las cosas, o no las hace. Hechos, no palabras. Opinando no se llega a ninguna parte" (Pérez Andújar 146).

Patricia Rodríguez, en su tesis *Reinventando la identidad española durante la Segunda República: las Misiones Pedagógicas y el teatro profesional en las tablas madrileñas* (2010) señala una carencia en los discursos memoriales acerca de las Misiones y el supuesto tono nacionalista de estas[63] (12). Rodríguez resalta la importancia de indagar en este posible

[63] Mercedes Boneu en su obra *La política educativa de la Segunda República durante el bienio azañista* (1977) refleja el itinerario geográfico de las Misiones. Estudia su centralización en las zonas más católicas de España y su posible objetivo de imponer la ideología republicana. Destacan comunidades como el País Vasco o Cataluña que apenas reciben misiones.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

"colonialismo cultural" que la historiografía ha pasado por alto (21). Siguiendo esta línea de estudio, cabe resaltar la investigación de académicos como Otero Urtaza y Salaberria Lizarazu, que han señalado el posible carácter nacionalista de los libros repartidos por las bibliotecas que ignora en su mayoría los diversos idiomas del país alienando la cultura nacional.

A pesar de su fugacidad y las carencias señaladas, las Misiones demuestran que la educación puede llegar a las zonas más humildes del país y que la modificación de la educación pública es viable. Identifican las carencias educacionales y culturales de la población española y señalan la posibilidad de igualdad entre la gente del pueblo y la ciudad a través de la cultura y la educación (Hontañón y Pericacho 195). Las Misiones tienen como metodología una transmisión de conocimientos libre, no fija o incuestionable que pretende llevar la cultura de forma divertida y amena, no imponerla como un poder totalitario, para que las aldeanas y aldeanos entren en contacto con nuevas perspectivas sociales que les liberen de las tradiciones impostadas (L. González 7-9). Eugenio Otero Urtaza especialista en los estudios acerca de las Misiones Pedagógicas, destaca la moralidad de las misioneras y misioneros que acercan el pueblo y la ciudad y difuminan la disparidad entre ambos sectores. Igualmente, la académica Gema Iglesias Rodríguez señala la importancia que tienen en la difusión de una cultura democrática (355). El documental dirigido por Gonzalo Tapia sobre las Misiones Pedagógicas muestra cómo a nivel individual las misioneras y misioneros dejan huella en la memoria de la gente de los pueblos. Destaca el testimonio de Eduardo, un escultor que participa en las Misiones de niño y relata cómo las misioneras y misioneros le ofrecen el descubrimiento de tener la posibilidad de estudiar. Recuerda las misiones como la transmisión de entusiasmo y la curiosidad por el saber, con lo cual las considera exitosas en su propósito. Cabe señalar que el periodo entre 1900 y 1939 es considerado como "la Edad de Plata de la cultura y las ciencias

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

españolas"; a pesar de su corto alcance y de los obstáculo y fallos comentados anteriormente, las Misiones Pedagógicas llevan a cabo una revolución cultural sin precedentes en la sociedad, a menudo olvidada del ideario de la memoria colectiva social (Gimeno 163-164).

4.4. El pasado reconstruido desde el presente en el texto literario

La novela juega con los conceptos realidad y ficción, ya que parte de la narración se presenta como una investigación actual del periodista Paco Castañón que recopila datos y documentos del dibujante y chófer de las Misiones Pedagógicas Arcos Paulín, en la que aparecen referentes históricos y sucesos verídicos. La trama está formada por una serie de relatos procedentes de diversas fuentes: los videos grabados por Arcos Paulín, el diario de Reposiano Guitarra y los estudios desde el presente de Castañón y su inquietud por recuperar la memoria del pasado de las Misiones Pedagógicas a través de la figura de Arcos Paulín. El autor combina los planos temporales presente-pasado ofreciendo al lector una reflexión sobre la importancia de recuperar fuentes orales y escritas que visibilicen el pasado y sus gentes desde nuestra sociedad presente.

> Aquella mañana había leído en una lista belga de correo la noticia de la muerte de Arcos Paulín, un dibujante español, pero que en España estaba olvidado, aunque no así en el archivo de Paco. Sintió entonces la necesidad de tender un puente entre él, un vendedor de tebeos que no sabía dibujar, y la historia profunda del dibujo. Sintió que con su viaje a Bruselas podía devolverle el derecho al presente a un puñado de láminas que se habían quedado sin autor. (Pérez Andújar 82)

Al finalizar la novela, el personaje de Castañón postula la idea de "dejar de hablar de alguien" como fin de la huella histórica de esa persona (Pérez Andújar 266). Con ello invita a

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

seguir hablando de todas aquellas y aquellos que crearon nuestro pasado para evitar su desaparición.

Desde la novela, Pérez Andújar muestra cómo parte del relato literario se ha elaborado gracias a las investigaciones de Castañón. Así, la propia narración simboliza un espacio de rememoración del pasado desde el presente. Ann Rigney apunta que "las narraciones literarias pueden llegar a funcionar como armazones sociales para la memoria"[64] ("Portable" 361). Afirma que los textos literarios son "almacenes de memorias individuales"[65] que las salvan de la desaparición y del olvido. Las novelas son depósitos de recuerdos que por su forma textual física pueden perdurar en el transcurso del tiempo (368). Además, Geoffrey Hartman subraya el hecho de que esas memorias pertenecen con frecuencia a todas aquellas víctimas cuyo discurso no fue escuchado por las narraciones oficiales (80). Añade que las narraciones literarias nos recuerdan que el legado del pasado es múltiple (90). Esta cuestión se refleja en la novela *Todo lo que se llevó el diablo* a través de la inclusión de una gran variedad de voces de diferente ideología y clase que elaboran un retrato del siglo XX amplio y diverso.

La narración está dividida en tres partes que el relato entremezcla y confluyen a mitad de la novela. Por un lado, Pérez Andújar muestra brevemente la preparación de Maruja, María Luisa, Reposiano y Arcos Paulín y su encuentro hasta llegar a Culebra, donde llevan a cabo la Misión Pedagógica. Paralela a esa historia se encuentra el personaje de Velasco, quien como ya se ha explicado anteriormente viaja por la España rural hasta encontrar a su tío Orfilio en Culebra, y será allí donde ambas narraciones confluyan y pasen a ser un único relato. La tercera parte independiente narra la historia de Paco Castañón, un periodista que viaja a Bruselas en

[64] "[L]iterary texts can function as a social framework for memory" (Rigney "Portable" 361).

[65] "[T]exts as storehouses of individual memories and as repositories of certain types of experience, especially traumatic experiences that would otherwise have disappeared into oblivion with those who suffered them" (Rigney "Portable" 386)

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

busca de memorias sobre Arcos Paulín, personaje al que el lector logra conocer a través de estas investigaciones, puesto que él se presenta de voluntario en las Misiones de forma anónima. El lector o la lectora descubre que Arcos Paulín es un dibujante español que plasma la Guerra Civil en sus dibujos y tiene que exiliarse a París por la llegada del conflicto: "Al estallar la Guerra Civil, el pincel de Arcos Paulín no conoció otra tinta que la roja, y en sus historietas de aquellos tres años de hospitales de sangre y de bombardeos, el Gordo y el Flaco salían vestidos de milicianos" (Pérez Andújar 84). Lucha en la Segunda Guerra Mundial y es posteriormente confinado a un campo de concentración. Tras la amnistía, vuelve a París, forma parte del partido comunista francés y en 1950 viaja a Bruselas para participar en la revolución social. Más adelante, trabaja para Charles Dupis y muere por problemas de corazón. A partir de las investigaciones sobre Arcos Paulín, Paco Castañón entra en contacto con la historia de las Misiones Pedagógicas y consigue una película grabada por los misioneros que comparte para dar a conocer la información histórica hallada acerca de todos ellos: "Me escribió ayer el viejo Patrice Adoula, el congoleño, el vecino de Arcos Paulín…el caso es que en su carta me contaba que conocía la película, que Arcos Paulín tenía una copia en video y que se la había puesto alguna vez. Así que me cogí el Volvo y me planté ayer en Bruselas" (Pérez Andújar 237).

Arcos Paulín es un personaje ficticio que rememora la historia de exilio de muchos españoles con una vida de lucha que se borra del ideario del colectivo social. A pesar de ser un personaje inventado por el autor, prima la recuperación de una parte de la historia protagonizada por personalidades anónimas que es abatida por el olvido historiográfico. Como afirma Rigney, las novelas que plasman la historia recrean, desde imágenes ficticias del pasado, un discurso en el que poder comprender períodos o épocas anteriores. A través de la literatura dichos episodios son rememorados o recuperados del olvido historiográfico ("Fiction" 84-85). Si bien es cierto que hay un factor de ficción en los relatos literarios, este queda relegado a un segundo plano,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

puesto que el objetivo principal es la reflexión sobre lo ocurrido desde la narración (Rigney, "Fiction" 86).

La novela viaja por el pasado de las Misiones de la mano del diario de Reposiano Guitarra, en el cual recoge sus experiencias a partir del veintiuno de septiembre de 1935, diario que lee Paco Castañón desde el presente. Paco Castañón viaja hasta Bruselas en busca de las cintas de las Misiones grabadas por Arcos Paulín; a pesar de la importancia de estas le cuesta llegar hasta ellas, ya que no han sido valoradas en el transcurso del tiempo. En el proceso en el cual investiga sobre los archivos, Castañón brinda información sobre las Misiones Pedagógicas a la lectora o lector:

> Los que creían en la cultura se las tomaron muy en serio […]. Fuese como fuese, se habían propuesto llevar, a donde entonces nadie había querido ir, sus coches llenos de libros, mulas cargadas con sus gramófonos y discos, burros aparejados con proyectores cinematográficos […]. Defendían que leer y escribir resulta tan imprescindible para un universitario como para un campesino. Tenían muy claro que la cultura del pueblo no suponía ningún lujo. Soñaban con una escuela para todos. (Pérez Andújar 94-95)

Además, gracias a la investigación de Paco Castañón desde el presente, el lector o la lectora conoce el final de cada uno de los protagonistas. El desenlace de estas personas anónimas es sacado a la luz únicamente por la recuperación de la memoria histórica realizada por Castañón, quien trae la historia de las Misiones Pedagógicas y de sus protagonistas al presente. Los estudios rememorativos de Paco Castañón muestran una nueva versión no conocida de una época pasada que como Rigney afirma, nos permite sentir que estamos dentro de las mentes de aquellas y aquellos que experimentaron los sucesos del siglo XX, conociendo y humanizando lo ocurrido ("Fiction" 87).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4.4.1. Invisibilidad femenina

El desenlace literario muestra cómo Reposiano trabajaba como novelista, María Luisa vive casada con un catedrático en Madrid y Espiridión se convierte en falangista. Por su parte, Velasco actúa en el teatro junto con una actriz que conoce en el camino de búsqueda de su tío y muere abatido por la Guardia Civil por asesinar gente en una fiesta. Con respecto a Maruja, es encarcelada, al salir contrae matrimonio con Reposiano y escribe novelas con él. No obstante, nunca se publica su nombre en las novelas, ya que él siempre lo oculta.

La invisibilidad de Maruja es un punto clave en la representación de los comienzos del siglo XX en la novela. A pesar de ser una de las claras protagonistas de la narración y destacar por su enfrentamiento a poderes opresores en nombre de la República, su propio nombre se esconde detrás del de Reposiano, quedando de tal modo oculto. Las investigaciones de académicas feministas como Mª Dolores Ramos, Alicia Alted, Anna Aguado, Fernanda Romeu, Shirley Mangini, Dulce Chacón, Antonina Rodrigo o Mary Nash han permitido desenterrar del olvido el nombre de muchas mujeres confinadas a la desaparición historiográfica por su sexo o el quebrantamiento de las normas sociales patriarcales (Ballesteros 4). Gran parte de losestudios académicos y trabajos culturales y artísticos actuales[66] se centran en recuperar la figura

[66] La historia de las mujeres se recupera actualmente a través de la literatura y el cine con películas como *El silencio roto* (2001) de Pedro Armendáriz o *La voz dormida* (2002) de Dulce Chacón (Caamano 8). Dentro de los estudios académicos Shirley Mangini o Mary Nash investigan sobre los obstáculos sociales durante el periodo de la Segunda República que obstaculizan la práctica de las nuevas libertades. Destacan los estudios de Jo Labanyi, quien analiza la figura de la mujer desde la diversidad, sin caer en una alienación de la historia de las mujeres que las convierta en víctimas (cit. en Caamano 12).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

de las mujeres con un papel fundamental durante el periodo de la Segunda República,[67] que luchan en la Guerra Civil y son duramente acalladas por el bando franquista, por un sistema historiográfico patriarcal o incluso por sus propios compañeros como refleja el caso de Maruja (Caamano 10). Cabe destacar el concepto de "*his-story*, la historia de él" que apunta Joan Scott para denunciar la prioridad que ha tenido el relato de la historia de los hombres impuesta a "*her-story*, la historia de ella" (51). En *Memorias fragmentadas* (2016), Ana Corbalán plasma la necesidad de dar voz a todas aquellas mujeres que pese a su papel político y social fueron relegadas a la invisibilidad:

> Rescatar del olvido las voces femeninas silenciadas por los regímenes dictatoriales y por los anales de la historia con el objetivo de homenajear a tantas mujeres que quedaron a la sombra de la memoria pero que, en su anonimato, lucharon heroicamente por sus ideales sociales y políticos y efectuaron una respuesta contestataria ante la represión ejercida por las dictaduras de sus respectivos países. (202)

Corbalán analiza narraciones literarias ficticias a través de las cuales se recupera la imagen de muchas mujeres que luchan en contra del sistema opresor y que a través de la ficción cuestionan el canon literario hegemónico que no las ha incluido. En el caso de Maruja, la novela muestra a una mujer que lucha y se enfrenta al sistema patriarcal para acabar a la sombra de Reposiano, lo cual la llevará al olvido historiográfico:

> ¡Pues no hemos escrito novelitas de a duro Maruja y yo mano a mano en la Olivetti!
>
> [...]. En realidad no mano a mano, así nunca hemos escrito Maruja y yo; lo hacíamos

[67] Despunta el trabajo *Mujeres para la Historia: la España silenciada del siglo XX* de Antonina Rodrigo (2014), en el que recupera nombres de mujeres históricas como María Casares, María de Maeztu, Antonia Mercé la argentina, Margarita Xirgu, Zenobia Camprubí, María Goyri, María Blanchard, María Luz Morales, Victoria Kent, Federica Montseny, Margarita Nelken, Dolores Ibárruri o Enriqueta Otero Blanco.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> alternándonos. Ella por la tarde, yo a la noche […]. En la Editorial estaban pasmados con mi producción, porque nunca les conté la verdad. ¿Qué mi mujer …también le daba a la tecla? ¡Anda ya! (Pérez Andújar 258)

Todo lo que se llevó el diablo reflexiona sobre la importancia de recordar y explorar el pasado a través de una ficción con toques historiográficos en la que se denuncia la invisibilidad de figuras femeninas históricas como María Goyri o personajes ficticios como Maruja, la cual, a pesar de ser una creación literaria, alude a la biografía de muchas maestras que luchan por la igualdad de derechos desde el ámbito educativo. Pérez Andújar viaja al año 1935 a través del proyecto de las Misiones Pedagógicas y de la mano de personalidades históricas y ficticias que recrean una perspectiva del pasado pluralista y crítica. Ofrece una fotografía de la sociedad española de los años treinta desde múltiples voces que elaboran un discurso didáctico sobre el poder de la educación, el impacto de la polarización política y la cultura del silencio transgredida desde la novela.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5. *THE SUMMER BEFORE THE WAR* (2016), HELEN SIMONSON

"En un futuro, puede que te ayude
el recuerdo del pasado" [68]
(Simonson 170)

5.1. Introducción

La novela *The Summer Before the War* retrata el verano anterior a la Primera Guerra Mundial en el pueblo británico de Rye, Sussex, y las consecuencias sociales, económicas, culturales y emocionales del impacto de la guerra en las aldeanas y aldeanos de dicha región. En concreto, la narración se centra en las vivencias de la protagonista Beatrice Nash, quien llega al pueblo de Rye para ejercer de maestra de latín. La trama refleja el ámbito de la enseñanza a principios del siglo XX como símbolo del inicio de la liberación laboral de la mujer, que le permite ocupar un espacio fuera del hogar e independiente de la figura del hombre (Deem 109). No obstante, como muestra el personaje de Beatrice, es una realidad de libertad que todavía permanece arraigada a la estructura patriarcal de la época, en la que las maestras son con frecuencia relegadas a la educación de niveles primarios, se encuentran con un muro sexista que les imposibilita ser ascendidas de sus puestos, sus salarios son mucho más bajos que los de sus compañeros, y existe una configuración social basada en el rol estereotipado que debe seguir la mujer que crea una fuerte división laboral entre sexos (Deem 112-115).

[68] "In the future, you may be helped by remembering the past" (Simonson 170). Como ya se ha indicado anteriormente, todas las traducciones tanto de obras primarias como secundarias incluidas en el texto son de Mª Teresa Tercero.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

A través de la mirada de la protagonista y de sus experiencias, la autora Helen Simonson hace una reflexión sobre la educación de principios del siglo XX en Reino Unido y la figura de la maestra. Retrata los prejuicios de un sistema educativo sexista que discrimina a las mujeres por su clase y género en un momento histórico de cambio propiciado por la irrupción de la Primera Guerra Mundial. Como refleja la lectura de Beatrice de la *Eneida* en una de sus lecciones, el pasado es traído de vuelta con vistas a un futuro consciente: "En el futuro puede que te ayude el recuerdo del pasado" [69] Simonson 170).

Simonson fotografía a través de la escritura los comienzos del siglo XX desde una nueva perspectiva para su rememoración y revisión en el presente. Lejos de plasmar un retrato nostálgico del pasado, la autora muestra con humor y sátira la parte más ácida de una sociedad clasista y discriminatoria a través del contraste de personajes adinerados de clase media y aquellos de clase obrera que conviven con contacto mínimo en un mismo pueblo. El relato avanza hasta plasmar cómo drásticamente las aldeanas y aldeanos ven sus vidas y creencias alteradas de forma radical por la violencia que la guerra trae a su paso.

El contexto histórico que envuelve la trama muestra una sociedad conservadora que limita la libertad femenina. La mujer de principios del siglo XX tiene un claro fin impuesto: el de ser madre y esposa; por ello, en caso de recibir una educación, esta está basada en las artes domésticas. La discriminación en el mundo académico es visible hasta en las instituciones de mayor prestigio como la universidad de Cambridge, que hasta otorgar un título honorífico a la Reina Madre en 1948, no permite a las mujeres obtener un título universitario (Gill et al. 3). Durante el siglo XX, la educación que reciben las niñas es una educación enfocada en su género (Gill et al 53).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[69] "In the future you may be helped by remembering the past" (Simonson 170).

La localización de la narración en el pueblo de Rye muestra una clara imagen del fin de la época eduardiana y del inicio de una incipiente era tecnológica que entra en conflicto con las tradiciones propias del pueblo inglés: "El PUEBLO DE RYE se eleva entre los llanos pantanos como una isla, su destartalada pirámide de tejados de tejas rojas brilla en la oblicua luz del atardecer. Los acantilados del alto Sussex eran masivas e inquebrantables líneas de sombras de este a oeste, los campos respiraban el calor del día, y el mar era una capa de estaño forjado" [70] (Simonson 3). Se trata de una sociedad limitadora para para las mujeres, el colectivo LGTBIQA+ y grupos minoritarios como los refugiados que llegan a Reino Unido desde Bélgica tras la invasión de Alemania. La novela ofrece una revisión histórica e intimista sobre la irrupción de la Primera Guerra Mundial, el patriotismo nacional británico, el clasismo, la convivencia entre locales y personas refugiadas, y el impacto social y mental que la guerra causa en la vida de las mujeres y los hombres que la experimentan en primera persona.

Simonson retrata personalidades masculinas y femeninas complejas, sin hacer una división simplista de héroes y villanos, y la lucha de la mujer se presenta como una cuestión heterogénea, ya que no todos los personajes femeninos de la novela comparten la misma mirada hacia cuestiones feministas. Como maestra, la interacción de Beatrice con los demás personajes de la novela refleja las trabas sociales y laborales impuestas por la sociedad británica en el ámbito profesional y personal: "Yo solo sé que quiero enseñar algo más que educación

[70] "THE TOWN OF RYE rose from the flat marshes like an island, its tumbled pyramid of red-tiled roofs glowing in the slanting evening light. The High Sussex blufs were a massive, unbroken line of shadow from east to west, the fields breathed out the heat of the day, and the sea was a sheet of hammered pewter" (Simonson 3).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

primaria-dijo ella. Quiero enseñar y estudiar y escribir, como mi padre hizo, y que mis esfuerzos no se traten de una forma menos seria simplemente porque soy una mujer" [71] (Simonson 25).

Junto a ella, los personajes de Agatha y Lady Emily, las únicas dos mujeres del comité escolar, reflejan la realidad del sistema educativo y la compleja lucha interna y externa por derrocar los límites sexistas que conforman el mundo de la academia:

> Yo soy una de las dos únicas mujeres en el consejo de directores, ¿sabe? Estoy en una situación muy delicada, en la cual debo templar mi impaciencia por la reforma y elegir mis batallas con cuidado. Tenemos maestras mujeres, por supuesto, para enseñar asignaturas apropiadas. Pero en este caso, tuvimos dificultad en encontrar un sustituto apropiado para el principal maestro de latín, quien nos ha dejado tan abruptamente, y su formación superaba de tal manera al resto de solicitantes que yo, bueno, [….] hice todo lo que estaba en mi poder para impulsar su propuesta [72] (Simonson 23)

Entre los personajes femeninos, destaca a su vez el de Celeste, una niña refugiada a través de la cual la autora hace una reflexión sobre la relación hija-padre y las relaciones

[71] "I only know I want to teach something other than elementary school- she said. I want to teach and study and write, as my father did, and to have my efforts treated no less seriously just because I am a woman" (Simonson 25).

[72] "I am one of only two women on the Board of Governors, you know. I am in a very delicate position, in which I must temper my impatience for reform and choose my battles with care. We have women teachers, of course, to teach appropriate subjects. But in this case, we had some difficulty in finding a suitable replacement for the head Latin master, who left us so abruptly, and your qualifications so exceeded the usual applicants that I – Well, I did all within my powerto push your consideration" (Simonson 23).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

interpersonales de mujeres de contextos dispares sin caer en una representación victimista o idealizada de ellas.

En la mayoría de los conflictos representados en la novela son los personajes masculinos los máximos obstáculos para la protagonista, a excepción del personaje de Bettina Fothergill, esposa del alcalde, quien refleja el sexismo interiorizado de la época:

> Tu Miss Nash parece una chica agradable […] quizás no de la edad y con la experiencia que algunos directores habían estado esperando […] y, si acaso, ¿demasiado cualificada para nuestros pobres esfuerzos educativos? […]. Quizás deberías pedirle a Miss Nash que asista a la reunión de los directores, por si acaso quisieran examinar tu opción más a fondo.[73] (Simonson 95-96)

De los personajes masculinos, destaca la figura de Mr. Tillingham, réplica literaria del escritor Henry James, un hombre que marca límites en el camino profesional de Beatrice. Los protagonistas varones cuentan con los privilegios propios de la época, y solo en pequeñas ocasiones se alían para derrocar una parte machista del sistema educativo, como en el caso de los hijos de Agatha, Daniel y Hugh, quienes apoyan a Beatrice en su puesto de maestra.

El narrador omnisciente en tercera persona ofrece una visión intimista de los años de la Primera Guerra Mundial desde la perspectiva de una diversidad de personajes de diferente clase social e ideología, lo cual brinda una imagen amplia del involucramiento de la sociedad británica del siglo XX en dicho suceso histórico. La narración está dividida en cuatro partes y un epílogo; cada parte es introducida con un breve epígrafe de escritores del Reino Unido que viven la guerra en primera persona. Simonson rememora la producción de cada uno de ellos a

[73] "Your Miss Nash seems a very pleasant girl […] perhaps not of the age and experience that some governors had been expecting […]. And, if anything, too qualified for our poor little educational efforts? [...] Perhaps you should ask Miss Nash to attend the governors' meeting, just in case they wish to examine your choice further" (Simonson 95-96).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

la vez que anticipa a través de cada fragmento los acontecimientos protagonistas de las secciones de la novela.[74]

La autora plasma el contexto histórico de 1914-1918 otorgando el protagonismoliterario a la mirada de la maestra Beatrice, quien rememora la figura de todas aquellas maestrasque luchan por conseguir una realidad más justa y sufren no solo el impacto de la guerra, sino las limitaciones de una sociedad que intenta encadenar su libertad a la tradición patriarcal y a un póstumo silencio histórico. Analizar la figura de las maestras de épocas pasadas desde obras literarias permite entender su labor en el contexto del siglo XX y, por ende, en la actualidad. La inclusión de sus vivencias en relatos narrativos ofrece al lector la posibilidad de entender el pasado a través de sus voces y permite la reflexión crítica de sus vivencias (Muchmore 8). Como apunta Morwenna Griffiths, la lucha frente a la resistencia y restricciones a las que las maestras se enfrentan en su día a día descubre caminos de independencia personal que pueden servir de referencia para otras mujeres (142). Con ello, el análisis sobre las experiencias de las

[74] En primer lugar, un epígrafe del ensayo de Henry James "Within the Rim" (1914-15) contrasta la calidez y armonía de un verano en Sussex con la tragedia y la violencia que trae la guerra a su paso; introduce con ello los capítulos iniciales de la novela en los que los protagonistas viven el último verano en calma antes del conflicto bélico. La parte dos muestra a través de un fragmento de "1914" de Wilfred Owen (1914) la irrupción de la guerra, evocada como el invierno y la sangre del mundo. Seguidamente, ya que la trama entra de lleno en la Primera Guerra Mundial, la tercera parte hace una referencia a ella con el texto de "The Wind on the Downs" (1917) de Marian Allen. En cuarto lugar, queda retratado el honor derramado con un fragmento de "War Sonnets I: Peace" (1914) de Rupert Brooke y finaliza con el epílogo destacando la cita introductoria del relato "The Gardener" (1925) de Rudyard Kipling, con referencia a la muerte.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

maestras de épocas pasadas posibilita la creación de una "contracultura" que rescata del silencio sus vidas (Goodson 10).

5.2. Límites y libertades de las maestras británicas a principios del siglo XX

La época victoriana impone a las mujeres un espacio social subordinado a la figura del hombre. Se les niega el derecho a votar u ocupar puestos de responsabilidad política, el mundo laboral está en su mayoría cerrado para ellas, es ilegal que sean dueñas de bienes, no tienen custodia sobre sus hijas e hijos, y en muy pocas ocasiones se les concede la petición de divorcio (Batson 114). A partir del año 1860, la presencia femenina en la sociedad se hace cada vez más visible, las mujeres en Reino Unido luchan para hacer escuchar su voz reclamando un espacio igualitario en el mundo laboral. Destaca la figura de Louisa Hubbard, quien crea el periódico *Work and Leisure* con el objetivo de hacer públicas las oportunidades de trabajo para la mujer.[75] Si bien es pionera en la reivindicación pública de los derechos de la mujer en cuanto a la obtención de un trabajo asalariado en igualdad con los hombres, su postura recae todavía en estereotipos sujetos a la figura del ángel del hogar. Los trabajos que destacan son aquellos que simbolizan una prolongación de las características de cuidadoras del núcleo doméstico como la

[75] Louisa Hubbard (1836-1906) nace en San Petersburgo y se traslada a Inglaterra con su familia en 1843, donde estudia de forma privada en Leonardslee. Publica varios artículos en favor de laindependencia laboral de la mujer entre los que destacan: "Anglican Deaconesses, or Is there no Place for Women in the Parochial System?" (1871). Escribe "Guide to all Institutions for the Benefit of Women" (1869-1878) en apoyo a la inclusión igualitaria de la mujer en trabajos públicos y se encarga de la producción del periódico *Work and Leisure*. Su lucha por la obtención de derechos laborales y la erradicación del estigma de la mujer soltera trabajadora no cesa hasta el empeoramiento de su salud en 1893 (Hartley 232).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

profesión de enfermería, las áreas laborales concebidas como femeninas dentro de la medicina, la escritura o aquellos trabajos que proveen a la mujer con aptitudes "apropiadas" para su sexo como la música, el arte o la creatividad (Copelman 6).

En lo que respecta a la educación de la mujer, los pocos colegios destinados para familias adineradas imparten asignaturas relaciones con la danza, el dibujo, la música o el francés, temas considerados "decentes" (Batson 1). La figura de la institutriz del siglo XIX simboliza el primer trabajo femenino relacionado con el ámbito educativo y la lucha por mejorar sus condiciones en los hogares se considera la primera batalla feminista en favor de losderechos de las trabajadoras (Copelman 17). La educación británica empieza a abrir sus puertasa mujeres alrededor del año 1850, con la apertura de las instituciones *Queen's College*, *BedfordCollege* y *North London Collegiate School for Girls* (Sheavyn 3). A partir de 1868, las primeras universidades en aceptar a mujeres son las de Londres y Manchester (Sheavyn 4). A pesar de que las escuelas secundarias son uno de los núcleos de apoyo de la base del movimiento feminista en Reino Unido, la enseñanza para las niñas y mujeres todavía las relega a un espacio social secundario (Copelman 25). En la novela, los alumnos protagonistas de Beatrice son tres niños y apenas se hace referencia a la casi inexistencia de la presencia de niñas en su aula. En una conversación sobre el futuro de los estudiantes Agatha comenta: "Tenemos niñas también, señor Fothergill"[76] (Simonson 113), a lo cual él contesta: "Una o dos, pero no cuentan en este caso […] No pueden aspirar a una carrera jurídica, mientras que seguramente tengamos futuros secretarios del juzgado entre nuestros chicos"[77] (Simonson 113). A través de dicha conversación, la autora refleja la discriminación por género hallada desde los cimientos de la escolarización.

[76] "We have Girls as well, Mr Fothergill" (Simonson 113).

[77] "One or two, but they do not count in this case […]. They cannot aspire to a legal career,whereas we may have several future clerks among our boys" (Simonson 113).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Trabajar en la enseñanza durante los primeros años del siglo XX en Reino Unido proporciona a las mujeres un camino de liberación con el que realizarse como maestras para alcanzar la independencia personal a través del plano laboral (Weiler 9). No obstante, el núcleo académico en el que desarrollan su trabajo está configurado a través de un sistema sexista que intenta relegar a las mujeres a la enseñanza de asignaturas relacionadas con los cuidados, materias que simbolizan una prolongación de sus roles como madres y esposas.

La presencia de las mujeres en las aulas es aceptada por sus presupuestas características como protectoras dentro del núcleo privado del hogar, con lo que, a pesar de desarrollar su trabajo en el ámbito público, este es considerado una prolongación de sus cualidades como cuidadoras (Weiler 17). Debido a esta conexión con la maternidad, las maestras son destinadas a niveles primarios con estudiantes de menor edad (Deem 109). De hecho, durante varios años, la *National Association of Schoolmasters* afirma que aquellos alumnos mayores de siete años necesitan profesores varones[78] (Deem 111). En los colegios, la figura de la maestra simboliza la figura de la madre, y las aulas desde donde desempeñan su trabajo representan las paredes que hacen privado su espacio laboral (Jones 2).

La protagonista de la novela, Beatrice, rompe con este rol al presentarse como maestra de latín en el pueblo británico de Rye. Hasta el inicio de las clases su puesto está en constante amenaza debido al rechazo de los hombres del consejo escolar a que sea una mujer la que enseñe latín. Es una asignatura que no encaja dentro del tema doméstico, por lo tanto, son los maestros

[78] La Asociación Nacional de Maestros (1919) es la primera junta oficial de maestros varones. Entre varias de sus propuestas defienden la desigualdad de salario para mujeres casadas junto a una discriminación laboral por el hecho de contraer matrimonio. Definen a la mujer como madre y esposa y la enseñanza de los niños la catalogan como propia de hombres. A su vez, se proclaman en contra de la coeducación y de la independencia laboral de las mujeres solteras (Goodman and Martin 100).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

varones los encargados de dichas lecciones. La ausencia de un hombre que cubra la vacante posibilita a Beatrice impartir la asignatura, no obstante, esta transgresión conlleva juicios estereotipados que afectan a su persona a lo largo de la trama. La señora Emily y Agatha, quien acoge a Beatrice a su llegada, son las únicas mujeres del consejo que hacen presión para que Beatrice sea aceptada en la escuela. Agatha le hace saber que las mujeres que contratan se dedican a enseñar materias especiales y que su aceptación provisional es una batalla que ha conseguido ganar, pero que peligra si no pasan desapercibidas desde aquel momento. De hecho, expresa a Beatrice que debería considerar "la enseñanza como un servicio, no como una profesión"[79] (Simonson 24).

Tras conseguir que el consejo escolar apruebe el puesto de Beatrice, Agatha intenta hacer que pase desapercibida, que sea transparente ante la sociedad. Le pide que esconda el hecho de que es feliz siendo soltera, le ruega que no hable de dinero y de derechos laborales y que no haga público su deseo de escribir, ya que solo fingiendo estar en concordancia con los estereotipos esperados en referencia a la figura de la maestra ejercería su trabajo en paz. Agatha lucha para que la maestra tenga un puesto en la escuela, pero es una lucha cargada de límites que no se atreve a traspasar. En una conversación con su hijo Hugh acerca de la llegada de Beatrice, Agatha afirma: "yo seré progresista, pero nunca contrataría a una maestra guapa"[80] (Simonson 9), siendo así cómplice de los juicios hacia la maestra. De hecho, continúa explicando que su misión es hacer de los niños grandes líderes, sin nombrar la educación para las mujeres.

Respecto a su puesto en la escuela, Beatrice no es consciente de que está en constante peligro, ya que los miembros del consejo escolar la han aceptado debido a la inexistencia de un maestro al que le interesara la plaza. Bettina Fothergill, sorprendida porque una mujer como

[79] "[T]eaching as a service rather than profession" (Simonson 24).

[80] "I may be progressive, but I would never hire a pretty teacher" (Simonson 9).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Beatrice sepa verdaderamente latín, hecho que indica el menosprecio hacia su género y profesionalidad, presenta a su sobrino como candidato para ocupar el lugar de Beatrice antes del inicio de las clases. En la competición por el puesto laboral, ambos candidatos son citados para una entrevista. En el turno de Beatrice, los miembros varones del consejo no escuchan su discurso, por el contrario, la tachan de transgresora de la tradición y hacen bromas misóginas sobre sus mujeres. Lady Emily y Agatha, las dos únicas mujeres del consejo, defienden la relevancia que su figura tendría para las dos niñas que forman parte del grupo de alumnos de la escuela. Sin embargo, como ellas mismas, son la minoría y sus voces no son escuchadas. Solo con la intervención de dos hombres, Hugh y Daniel, quienes engañan al otro candidato evitando que se presente a la entrevista, Beatrice logra mantener su puesto de maestra en la escuela de Rye.

La figura de la maestra durante el siglo XX está sometida a unos rígidos cánones sobre su personalidad, su físico y sus objetivos. Por un lado, las maestras solteras son consideradas como amenaza para el sistema familiar tradicional por dar un ejemplo a las alumnas de "mujeres revolucionarias"; por otro lado, aquellas casadas son criticadas por "priorizar" su profesión al cuidado de sus hijos hasta el punto que el estado llega a introducir a partir de 1921 prohibiciones de ejercer la profesión de maestra para aquellas casadas, las leyes conocidas como *marriage bars*. La mujer en el ámbito laboral, casada o soltera, simboliza un peligro para la prosperidad del sistema social patriarcal (Weiler 6). Estos estereotipos han viajado hasta representaciones actuales que describen a la maestra como la maestra "solterona", la maestra anciana o la maestra madre y cuidadora. Por ello, dar voz a través de relatos literarios a aquellas mujeres es la base de la reinterpretación histórica feminista de la sociedad para construir un lugar que les proporcione "poder, agencia y resistencia" en su diversidad (Munro 1-2).

En la novela, Beatrice es duramente juzgada cuando transgrede los cánones del ángel del hogar y las características estereotipadas que marcan cómo debe comportarse y pensar una

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

mujer. A través de ella, Simonson denuncia los prejuicios a los que las maestras se tienen que enfrentar en su día a día por ser mujeres. Son varios los personajes que se dirigen a ella como "la solterona", destaca una conversación entre Daniel y Hugh en la que Daniel habla de Beatrice para afirmar: "las solteronas no tienen que pasárselo bien […] viven para ser útiles"[81] (Simonson 394). Según el sistema patriarcal, la "construcción de feminidad" como identidad de la mujer está basada en su matrimonio con el hombre. A través de esta unión heterosexual la mujer queda sujeta a una dependencia del varón confinada a un contexto doméstico de las tareas del hogar y de la maternidad. Contraer matrimonio es un mandato para su sexo, de lo contrario las mujeres reciben duras críticas al fallar al sistema hegemónico y a su propia identidad (Oram, "A Master" 47). Las maestras que deciden priorizar su trabajo cuestionando las normas de género establecidas y permanecen solteras como el personaje de Beatrice son víctimas de estereotipos dañinos dentro de la crítica pública.

Junto al juicio que recibe Beatrice por permanecer soltera, se unen reproches sexistas por no actuar de acuerdo con el modelo patriarcal de feminidad preestablecido. Por ejemplo, la primera casera con la que convive al llegar a Rye, Mrs. Turber, la critica cada vez que no hace las tareas del hogar de forma modélica, e incluso es juzgada cuando pasa tiempo sola o pasea en bicicleta, ya que dicha independencia femenina es considerada inapropiada. La protagonista se siente examinada con todos sus actos, así como con su vestimenta. En la presentación de Beatrice a los miembros del consejo escolar, Lady Emily le ruega que vista de manera sencilla, juzgando duramente a una profesora de francés por aparecer en una celebración anterior con un vestido de seda. De igual modo, cuando Beatrice hace alusión a su deseo de ser escritora, recibe comentarios sexistas sobre el papel de la mujer en la escritura. Mr Tillingham afirma que nunca

[81] "Spinsters aren't supposed to enjoy themselves […], they live to be useful" (Simonson 394).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

leería nada escrito por una mujer y Lady Emily le dice que la escritura es algo impropio de las mujeres (Simonson 76):

> BEATRICE. Mis labores de enseñanza serán mi única preocupación, dijo Beatrice, amargamente decepcionada por una esperanza enmudecida.
>
> MR TILLINGHAM. Gracias a Dios, […]. Hay una gran moda de animar a mujeres jóvenes, especialmente mujeres americanas, a hacerles pensar que pueden escribir, y he recibido varias peticiones un poco histéricas para para que lea tales cautivadores manuscritos […], preferiría cortarme la mano derecha […]. Delegué en mi secretaria para que compusiera sus propias respuestas diplomáticas y que arrojara las páginas ofensivas a la hornilla de la cocina.[82] (Simonson 78).

Beatrice tiene que soportar muchas críticas y debe esconder su pasión por escribir, restándole importancia a la edición que está haciendo de las cartas de su difunto padre, Joseph Nash. El nombre de su padre coincide con el del pintor victoriano Joseph Nash (1809-1878), de tal modo que la autora podría haber hecho uso de este nombre para dotar de reputación histórica a la figura artística del padre de Beatrice, al tiempo que articula un ejercicio de correlación entre las dimensiones de realidad y ficción.

Desde la primera interacción de Beatrice con los personajes de Hugh y Daniel, hijos de Agatha, es atacada por ser demasiado joven, demasiado guapa, demasiado lista y con demasiada

[82] "BEATRICE. My teaching duties will be all my concern-said Beatrice, bitterly disappointed in mute hope. MR TILLINGHAM. Thank the Lord […]. There is a great fashion for encouraging young women, especially American women, to think they can write, and I have received several slightly hysterical requests to read such charming manuscripts […]. I would rather cut off my right hand […], I delegated my secretary to compose her own diplomatic replies and to consign the offending pages to the kitchen stove" (Simonson 78).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

experiencia. Daniel, durante gran parte de la narración, la nombra como *the schoolteacher*, anulando su personalidad sin dirigirse a ella como Beatrice. Por otro lado, Hugh va aproximándose a ella y le pide que lo llame por su nombre de pila, en vez de Mr. Grande, aunque él seguirá llamándola Miss Nash en señal de respeto. Este juego verbal refleja la tensión a la que Beatrice se enfrenta en relación a sus compañeros. Es respetada por tener el título de maestra y a su vez ese mismo título la despersonaliza ante varios personajes; además, las interacciones con los hombres son tensas debido a su género. En su primera interacción con Hugh, ante la sorpresa de este por no encontrar a una mujer que se ajustara a los estereotipos esperados, ella se ve obligada a expresar: "te aseguro que estoy completamente cualificada […], pero me han dicho que tengo que trabajar más duro para cultivar una actitud apropiada de agradecida subordinación"[83] (Simonson 16).

Beatrice es una mujer fuerte, que supera cada uno de los ataques misóginos y discriminatorios recibidos a lo largo de la novela. No obstante, esta tensión hace que en momentos concretos explote por la necesidad de expresar su vulnerabilidad ante la cruda realidad que vive como maestra. La primera vez que esto ocurre, Beatriz sufre un pequeño accidente en bicicleta; Hugh la encuentra y ella empieza a llorar no por el dolor, sino por echar de menos el contacto humano ante el distanciamiento sufrido por ser maestra:

> Cuando Beatrice giró su cara, como una niña, en el amplio pecho de Agatha, no pudo retener un repentino torrente de lágrimas. Tan sólo esperaba que pensaran que provenía del dolor y no de la exquisita y casi olvidada sensación de ser tenida en brazos. Había pasado tanto tiempo desde el último abrazo de su padre… Ahora se

[83] "I assure you I'm completely qualified […], but I've been told I have to work harder to cultivate an appropriate attitude of grateful subordination" (Simonson 16).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> daba cuenta de que no había disfrutado del tacto humano más allá del ocasional apretón de manos con guantes.[84] (Simonson 130)

En su estudio *Schoolgirl Fictions* (1990), Valerie Walkerdine afirma que ser una mujer maestra es "una ficción imposible", ya que ser mujer es sinónimo de vulnerabilidad y carencia de autoridad en el siglo XX, figura opuesta a lo que conlleva ejercer la profesión de maestra (1). Para desempeñar su trabajo en igualdad de condiciones con los maestros, las mujeres tienen que rebelarse contra las leyes culturales que las infravaloran, juzgan, ignoran o menosprecian. Beatrice es una mujer decidida a ser asertiva y a defender su postura ante las críticas misóginas que recibe, oponiéndose a los estereotipos de maestra esperados por Agatha. No obstante, al transgredir los cánones de mujer débil y maestra maternal es duramente juzgada por los personajes masculinos y femeninos anclados a la tradición patriarcal:

> BEATRICE. No es mi intención casarme […] y ahora que no está mi padre debo ganarme mi propio pan. ¿No me negarás el trabajo que he estudiado y practicado, verdad?
>
> AGATHA. Claro que no […]. Pero no nombremos esa incómoda necesidad. Creo que debemos confiar en […]la visión de la enseñanza como un servicio, no una profesión.[85] (Simonson 24).

[84] "As Beatrice turned her face, like a child, into Agatha's broad bosom, she could not hold back a sudden welling of tears. She could only hope they would think it from the pain and not the exquisite and almost forgotten sensation of being held. It had been so long since her father's embrace…, she now understood, she had enjoyed no human touch beyond the occasional shaking of gloved hands" (Simonson 130).

[85] "BEATRICE. I do not intend to marry […] and now that my father is gone I must earn my bread. Surely you would not deny me the work for which I have studied and trained? AGATHA. I would not […]. But let's not mention any such awkward necessity. I think she would rely on […] the suggestion of teaching as service rather than profession" (Simonson 24).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Otro ejemplo que ilustra dicha cuestión es la faceta de escritora de Beatrice, un trabajo que realiza de forma independiente y autónoma. Cuando Agatha se entera de su pasión por la escritura, le sugiere: "Yo no haría público mis deseos de escribir. Sería un desastre total para una señorita en tu posición ganar la reputación de bohemia"[86] (Simonson 26).

5.2.1. La cuestión del clasismo

Durante los primeros años del siglo XX, el clasismo en Reino Unido es notable en el ámbito de la educación. La gran mayoría de estudiantes mujeres pertenecen a la clase media, ya que las altas tasas y el número limitado de becas concedidas imposibilita a las estudiantes de clase obrera emprender una larga educación académica (Copelman 18-19). La situación a niveles primarios empieza a mejorar a partir de la nueva ley de educación de 1902, momento en el que es obligatoria la educación primaria hasta los 12 años y conviven en Reino Unido dos tipos de escuelas secundarias financiadas por el estado como los *Grammar Schools* y aquellas escuelas municipales que son íntegramente mantenidas por las autoridades locales.[87]

[86] "I would not be public about my yearnings to write. It would be an absolute disaster for a lady in your position to earn a reputation as a bohemian" (Simonson 26).

[87] En 1902 se aprueba una nueva ley de educación redactada por A. J. Balfour. Elimina las comisiones escolares en Inglaterra y Gales, las escuelas primarias pasan a pertenecera autoridades educativas locales, se presta mayor atención a la educación secundaria para la creación de plazas gratuitas para estudiantes de clase obrera, y se desarrolla unaincipiente toma de conciencia sobre temas de salud y alimentación en niñas y niños (UK Parliament).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En 1911, sondeos del censo nacional y del consejo de educación estiman que alrededor del 8% de adolescentes entre 14 y 15 años y el 2% de entre 16 y 17 años están siendo educados en colegios públicos o privados y el 50% de las alumnas y alumnos dejan el colegio a los 14 años. La financiación para escuelas públicas aumenta progresivamente en los años 1913-1914, así como el número de estudiantes que asisten a las mismas (Lawson y Silver 373). No obstante, a pesar de los avances alcanzados en cuestiones de enseñanza, todavía es visible una disparidad de clases en ámbitos tanto educativos como sociales de la sociedad británica a lo largo del siglo XX.

La autora incluye la cuestión del clasismo como protagonista clave en el relato literario. En el pequeño pueblo de Rye hay una clara separación entre la clase media y la clase obrera que conlleva con frecuencia discriminaciones racistas dirigidas a núcleos gitanos o a refugiados belgas que buscan asilo en Rye. A su vez, el clasismo en la novela se retrata como un factor que perjudica a la lucha por la igualdad femenina. El personaje de Agatha representa el clasismo dentro de la lucha de la mujer, ya que busca la representación femenina dentro del consejo escolar y el profesorado, pero critica la movilización en las calles de las mujeres que defienden sus derechos alzando la voz, e incluso teme que las sirvientas puedan reclamar su independencia.

Dicha lucha de clases es reflejada a su vez a través del personaje de Lady Emily, quien, a pesar de ser un apoyo para la trayectoria profesional de Beatrice, insiste en no coger el tren por ser demasiado vulgar cuando tiene la posibilidad de viajar en vehículo privado limpiado por sus sirvientas. Pese al clasismo presente en la sociedad británica, tanto las mujeres de familias obreras como las que provienen de una clase media con frecuencia se ven encasilladas en un plano social inferior al hombre, tradicionalmente reservado para la mujer. Es cierto que las jóvenes de familias adineradas permanecen en las escuelas durante más tiempo y tienen más

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

opciones en el mundo laboral; no obstante, es un mundo igualmente limitado y discriminatorio (Deem 108).

En cuanto al clasismo relacionado con discriminaciones racistas, destaca el personaje de Snout, un niño de etnia gitana alumno de Beatrice, y su hermana Abigail, quien trabaja de sirvienta para Mrs. Turber. A pesar de la excelencia académica que demuestra Snout, el director de la escuela no permite a Beatrice seleccionarlo para representar al colegio en un desfile benéfico por sus orígenes, hecho que implica el abandono de Snout de las clases y a su alistamiento para luchar en la guerra. A su vez, cuando Beatrice pregunta a Abigail por sus ambiciones personales, ella le recalca que una joven como ella debe casarse o esperar a recibir dinero de su hermano, no realizarse en el plano educativo por mucho que lo desee. En ambos casos, Beatrice hace lo posible por redirigir las acciones de los hermanos, pero la presión social que sienten por su clase y etnia es más fuerte que sus proposiciones.

A lo largo de la narración hay una clara lucha clasista que segrega a los protagonistas según su economía. Sin embargo, las distinciones de clase social y étnica presentes en la novela se transforman en valores carentes de sentido en la última parte de la trama, cuando el poder económico de los protagonistas o el color de su piel no les libra de morir en las trincheras ante bombardeos que no discriminan por sus orígenes. Es el caso de Snout y Daniel. Snout es un niño perteneciente a una familia de clase social baja, mientras que Daniel es el hijo de una de las mujeres más pudientes de la ciudad. Sin embargo, ambos son heridos de muerte en su participación en la guerra. La violencia ejercida hacia ellos no distingue entre sus clases. No obstante, incluso después de su muerte, persiste el racismo entre los habitantes que asisten al entierro de Snout:

> Beatrice vio a algunas de las buenas personas de Rye fundirse silenciosamente a lo lejos, demasiado orgullosos para compartir el santuario de la iglesia con romaníes. Otros entraron rápidamente, y Beatrice se quedó mirando de manera absorta para

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> distinguir quiénes estaban allí por el duelo, quiénes para ser vistos por otros y quiénes estaban fundamentalmente ansiosos de que acabara el servicio, para propagar la historia de los gitanos de luto a todos sus amigos.[88] (Simonson 570)

5.2.2. Las maestras en la lucha por la igualdad

La última década del siglo XIX y principios del XX destaca como el momento histórico en el que la causa feminista toma un giro político que exige la igualdad salarial entre sexos y el sufragio universal, así como la denuncia de currículos con asignaturas domésticas para el género femenino (Copelman 199). Reino Unido se convierte en 1914 en el país europeo con mayor número de alumnas mujeres, un total del 20% (Anderson, "Women" 2). En cuanto a la profesión de maestra se refiere, las universidades empiezan a formar a mujeres para laenseñanza primaria (Anderson, "Women" 2). Además, la educación que han recibido y su involucración en el ámbito académico les abren camino en la manifestación social contra la discriminación de género (Oram, "A Master" 5). Su lucha logra que algunas de ellas alcancen puestos de inspectoras y formadoras de maestras y maestros en las universidades (Copelman 52).

En 1920, las mujeres ya pueden recibir una educación universitaria para desempeñar el puesto de maestra de secundaria siempre y cuando cumplan con el requisito de dedicarse a la enseñanza tras obtener el título (Sheavyn 5-6). La reivindicación de las maestras es el reflejo

[88] "Beatrice saw some of the good people of Rye melting quietly away, too proud to share the sanctuary of the church with the Romanies. Others hurried in, and Beatrice watched idly to distinguish who was there to mourn, who to be seen by others, and who was chiefly anxious tohave the service done, so they might spread the story of the Gypsy mourners to all their friends"(Simonson 570).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

de una época regida por el enfrentamiento entre feminismo y patriarcado en núcleos educativos y políticos (Copelman 199). La inclusión de mujeres en el ámbito académico profesional a principios del siglo XX todavía está sujeta a discriminaciones por género; ellas cobran aproximadamente el 20% o 25% menos que sus compañeros varones (Oram, "A Master" 5), hecho que se denuncia a través del personaje de Beatrice, a la que anuncian que cobrará menos que el profesor al que va a sustituir simplemente por ser mujer.

Además, en los cargos de mayor responsabilidad tan solo el 35% son mujeres, a pesar de ocupar la mitad de la plantilla (Oram, "A Master" 6), como se observa en el consejo escolar de la escuela de Rye formado por hombres a excepción de Agatha y Lady Emily. El mismo problema ocurre con el número de estudiantes mujeres; en la novela, Beatrice inicia la enseñanza siendo tutora de tres alumnos, Jack, Snout y Arty, antes de que comiencen las clases. La inexistencia de alumnas en su tutoría es un reflejo de la desigualdad educativa por sexos todavía presente en la sociedad británica a pesar de los avances alcanzados.

Como ya se ha señalado anteriormente, a principios del siglo XX en Reino Unido todavía se espera que la mujer busque el matrimonio como último fin, que de tener familia el hombre sea el encargado de la economía y el sustento económico y la autoridad recae en la figura masculina. Unas expectativas rígidas con las que la mayoría de las maestras rompen irrumpiendo en la sociedad como agentes feministas independientes (Oram, "A Master" 9). Las maestras desarrollan campañas exigiendo la igualdad salarial, el voto de la mujer y otros aspectos como la necesidad de ascender en sus puestos de trabajo, además de denunciar la prohibición de ejercer su profesión si contraen matrimonio (Oram, "A Master" 1). Son notables varias organizaciones portavoces de su protesta, de las que destacan *National Union ofTeachers* (*NUT*), que más tarde se escindirá en *National Union of Women Teachers*, *National*

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Federation of Women Teachers (NFWT), Women Teachers' Franchise Union (WTFU) y *National Union of Women Workers (NUWW),* entre otras asociaciones.[89]

El papel combativo de las mujeres en el ámbito educativo británico es esencial para la lucha feminista a principios del siglo XX. A pesar de ello, su historia se ha ido dejando de lado por la historiografía oficial. Las académicas Alison Prentice y Marjorie R. Theobald recuperan en su libro *Women Who Taught, Perspectives on the History of Women and Teaching* (1991) una serie de artículos elaborados por historiadoras feministas que dan voz a las maestras del siglo XX. Destacan la invisibilidad de las maestras que enseñan en casas sin traspasar el núcleo privado del hogar y el olvido histórico de las que forman sus propias escuelas (Prentice y Theobald 9). Asimismo, denuncian el hecho de que la gran mayoría de maestras no son consideradas verdaderas profesionales en sus puestos de trabajo (Prentice y Theobald 13).

Desde la formación en las escuelas, las maestras han convivido con una cultura sexista que intenta relegarlas a la figura de madre y esposa. A pesar de la aprobación de leyes y decretos a favor de la igualad salarial y en contra de la discriminación por sexo, las maestras del siglo XX permanecen en un segundo plano, sin la victoria de una igualdad real (Deem 126). La lucha de las mujeres es fuertemente respaldada por aquellas que se dedican a la enseñanza, dejando un legado de activismo político para las futuras maestras (Deem 125). Rememorar sus vidas no solo permite conocer y reconsiderar sus experiencias, sino que hace visible el contexto donde viven y las relaciones que mantienen con su alrededor, hechos que nos ayudan a entender el pasado y el presente actual (Munro 6).

[89] A través de dichas organizaciones educativas, varias mujeres tienen la oportunidad de empezar a involucrarse en el ámbito administrativo educativo público. Elizabeth Burgwin es una de las primeras mujeres en ser elegida miembro del comité ejecutivo de *National Union of Elementary Teachers* en 1885 (Betts).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.3. El impacto social y emocional de la Primera Guerra Mundial en Reino Unido

5.3.1. El sexismo en años de guerra

La Primera Guerra Mundial irrumpe en la sociedad británica con gran impacto en el espacio público, un espacio que tras el reclutamiento de los hombres necesita a las mujeres de clase obrera y clase media en puestos de trabajo en fábricas, transportes, oficinas, tiendas, entre otros ámbitos. Entre los años 1914 y 1918 alrededor de dos millones de mujeres acceden al mundo laboral en Reino Unido (Castellow, "World"). No obstante, su presencia en el ámbito público no erradica la desigualdad salarial y sexista que limita sus trabajos y vidas. Por ejemplo, en muchas ocasiones, para sustituir a un trabajador, se contrata a varias mujeres disminuyendo así drásticamente su salario (Bourke). El hecho de que esta época en concreto conlleve la inclusión de las mujeres en los espacios públicos de la sociedad británica no debe interpretarse de forma romántica como una desaparición de las restricciones de derechos hacia la mujer, ya que el sistema patriarcal persiste asociando roles de género, estereotipos y prejuicios sexistas a su figura (Braybon 232).

Sylvia Pankhurst establece en 1914 la organización *East London Federation of Suffragettes* (*ELFS*) con el objetivo de denunciar las duras condiciones sociales y laborales a las que se enfrentan las mujeres, sin derecho a un salario en igualdad con los hombres y sin derecho al voto.[90] Durante la guerra, proveen a mujeres y niños en situaciones precarias con

[90] Sylvia Pankhurst (1882-1960) tiene una larga trayectoria política como activista a favor de los derechos sufragistas de la mujer. Sus propios padres, Richard y Emmeline Pankhurst, dedican sus vidas a la causa feminista y socialista, hecho que motiva a Pankhurst a focalizar su lucha en los derechos de las mujeres de clase trabajadora. Es destacable su unión a *Women's Social and Political Union (WSPU),* la organización sufragista de la que su madre y hermana

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

comida, enfermería y guardería (Mayall 129). A su vez, crean el periódico *The Dreadnought*, que informa a la población sobre la política de género y la posibilidad de crear una sociedad más justa.[91] En esta época, se lleva a cabo la creación de institutos para la mujer, que suman un total de 773 en el año 1918; son espacios destinados a proporcionar un lugar seguro a la población femenina independientemente de la clase social de la que provengan (Mayall 134).

Si bien la Primera Guerra Mundial provoca una serie de avances sociales para la mujer, como su mayor inclusión en el mundo laboral, el fin del conflicto bélico conlleva el despido de gran parte de las trabajadoras. Su inclusión había sido propiciada por la ausencia de hombres, no por una mejora real del sistema laboral en cuanto a cuestiones de género. Sin embargo, existe un mito histórico de bienestar laboral acerca del trabajo que realizan las mujeres durante los años de guerra que con frecuencia no se corresponde con las realidades discriminatorias vividas que las juzgan por alejarse del espacio doméstico y de "su rol real" (Braybon 229). La socióloga Beatrice Webb expone que la guerra no cambia la sociedad patriarcal, asocia la gratitud por la presencia de las mujeres en el espacio público laboral como una "gratitud patriótica" temporal que no altera de manera significativa la posición económica o sexual de la mujer en la sociedad. A lo largo del siglo XX, continúa la concepción victoriana de hombres y mujeres, en su mayoría de clase media, como portadores de unos roles de género característicos vinculados a su sexo (cit. en McCalman 36).

La novela de Simonson refleja esta ilusión de inclusión total e igualdad entre sexos en el transcurso de la guerra a través de la representación de la unión de las vecinas de Rye

son encargadas, a la vez que estudia en el *Royal College of Art* en Londres. Tanto las manifestaciones sufragistas como los eventos relacionados con la lucha de la mujer quedan reflejados en sus obras artísticas (Ross 178-179).

[91] *The Dreadnought* (1914) es un periódico semanal de una extensión de cuatro a ocho páginas.Sylvia Pankhurst está al mando de la edición durante sus diez años de duración (Ross 179).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

comprometidas con el esfuerzo común para vencer en la lucha. Este núcleo de apoyo respalda la involucración del país en el conflicto bélico, aunque lejos de conformar un núcleo igualitario con los hombres, es un núcleo que repite las mismas estructuras patriarcales reflejadas en la sociedad. Un ejemplo de ello aparece en las reuniones que las mujeres de Rye organizan para elaborar una red de apoyo a los soldados y víctimas que van a participar en la guerra. Son reuniones organizadas por mujeres, aunque la última decisión la tiene el alcalde, a quien deben consultar cada uno de sus proyectos. A su vez, en la creación del comité de ayuda a la guerra denominado *War Relief Committee*, todos los nominados para participar en él son hombres, quedando completamente en manos masculinas:

> El alcalde fue entonces inducido por el Coronel Wheaton a aceptar la nominación como Presidente del Comité de Ayuda Humanitaria y procedió a leer una lista de otros candidatos al comité: el carnicero local, Mr DeVere, para gestionar el suministro de alimentos; Mr Satchell, el naviero, para coordinar la seguridad marítima; el Vicario para dirigir asuntos de moral y cuidado pastoral; y el Dr Lawton para coordinar los servicios y programas médicos.
>
> 'Es un golpe de estado bastante claro', dijo Beatrice. '¿No vas a oponerte?' 'No quieres que te nombren a ti?'
>
> 'Nunca se me ocurriría interferir en la esfera de los caballeros,' dijo Agatha, cruzando los brazos y adoptando un rostro neutral. 'Esperaré con toda mi paciencia femenina a saber dónde me necesitan'[92]. (Simonson 177)

[92] "The Mayor was then induced by Colonel Wheaton to accept nomination as Chairman of theWar Relief Committee and proceeded to read a slate of other committee candidates: the local butcher, Mr DeVere, to manage food supplies; Mr Satchell, the shipowner, to coordinate maritime security; the Vicar to manage issues of morale and pastoral care; and Dr Lawton to coordinate medical services and programmes.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Con respecto a la figura de la maestra, cabe destacar el retrato de las discriminaciones por género que sufre la protagonista tanto en su estancia profesional como a través de su red de contactos más próxima durante los años de la Primera Guerra Mundial. En su faceta como escritora, encontrándose ignorada por el hecho de ser mujer, el escritor Mr. Tillingham le comunica que está buscando a alguien joven para obtener una nueva perspectiva generacional de la guerra; sin embargo, a pesar de no contar con muchos candidatos, no la tiene en cuenta, sino que prefiere a un escritor joven. Beatrice expresa: "soy invisible para él, especialmente en lo que se refiere a la escritura"[93] (Simonson 225). Significativamente, Sandra Harding en *The Science Question in Feminism* (1986) hace referencia a la estructura de género, una división del trabajo por género hallada en la historia de las mujeres del siglo XX que sostiene los privilegios y autoridad de los hombres en el plano laboral.[94]

Esta desigualdad entre sexos está a su vez retratada en la escuela de Rye. El maestro de gimnasia Mr. Dimbly acompaña a Beatrice en una visita de presentación por las instalaciones del colegio y una de las cuestiones que más destaca es que son las maestras las encargadas de abastecer al claustro de maestros con alimentos caseros; es más, le preocupa que cesen "su labor" por la llegada de la guerra. Se trata de una dinámica que refleja el rol impuesto a la mujer

---

'That is a pretty neat coup d'etat,' said Beatrice. Aren't you going to object? Don't you wish to be appointed?

'I would never presume to interfere in the gentlemen's sphere,' said Agatha, folding her hands in her lap and assuming a neutral face. 'I will wait with all feminine patience to learn where I am needed'" (Simonson 177).

[93] "I am invisible to him, especially when it comes to writing" (Simonson 225).

[94] Harding divide el estudio de la cuestión de género en simbolismo de género, división laboral de género y género individual. Se trata de distinciones de género que permiten la división y segregación social entre sexos (12).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

dentro del núcleo del hogar y que se traslada fuera de las paredes de sus casas hasta el ámbito laboral.

Con el alistamiento de los maestros en la guerra las mujeres ocupan la mayor parte del núcleo educativo. No obstante, no es un camino utópico libre de discriminaciones (Mayall 142). En referencia a las maestras, en el año 1916 el periódico *The Times* publica una carta de un colaborador que afirma que "las mejores y más brillantes mujeres no pueden enseñar a los niños a ellos mismos (hombres), no sería natural si pudieran"[95] (Hall). Dicho ideario sexista se refleja en los currículos académicos basados en gran medida en asignaturas relacionadas con la domesticidad y las artes para las niñas.

A pesar de las discriminaciones por género, las aulas son para las maestras el espacio a través del cual pueden ofrecer a las alumnas una idea de futuro diferente al matrimonio o al servicio doméstico (Mayall 25). Si bien el currículo presenta desigualdades sexistas, las maestras juegan un papel importante al tener la posibilidad de cuestionar las normas establecidas a través del ámbito educativo dentro de sus clases (Mayall 118).

Las discriminaciones hacia la mujer se trasladan a prácticamente todos los ámbitos de sus vidas. En el plano económico, Beatrice es oprimida por ser una mujer soltera. Ante las dificultades económicas sufridas con la llegada de la guerra, la protagonista reclama el dinero que le pertenece de la herencia de su padre controlado por su familia por no tener marido; sin embargo, le ofrecen una mísera cantidad y sus gastos son observados y permitidos o denegados por una persona al cargo. La opresión resultante de la carencia de dinero no frena a la protagonista para enfrentarse duramente al alcalde Fothergill, con el que habla para conseguir un acuerdo y le afirma que nadie va a aprovecharse de ella. El sobrino del alcalde, Mr. Poot, ofrece un pacto a Beatrice: él se encargará de que Bettina, la mujer de su tío, acepte los gastos

[95] [T]the best and most brilliant women cannot teach boys to be me-it would be unnatural if they could" (Hall).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

que ella desee efectuar a cambio de que le ayude a entrevistar en francés a las personas belgas refugiadas de Rye. Es un acuerdo al que la protagonista no se puede negar por la opresión económica de la que es víctima al no ser una mujer casada. Aquí comienza un chantaje de opresión, ya que Mr. Poot la juzga ante el menor gasto y sus familiares la amenazan constantemente con retirarle su paga. Sin conocerla prácticamente Mr. Poot le propone matrimonio afirmando que de aquella manera dejaría de ser una "solterona" y tendría su dinero, propuesta que Beatrice rechaza ya que valora su autonomía e independencia moral por encima de sus necesidades económicas. "Sé que puede que sea una sorpresa, ya que hace tiempo que renunció al matrimonio por la soledad de la soltería […], pero ha cautivado mi atención y mi corazón, Miss Nash. Le pido que sea] mía y que unamos nuestras fortunas en una"[96] (Simonson 404). Ante su proposición,] Beatrice responde de forma rotunda: "Rechazo su oferta y le pido que nunca la repita. […] Por favor, apártese de mi camino"[97] (Simonson 405).

Carroll Smith-Rosenberg afirma que en las representaciones de la mujer a menudo se le relega a la figura de víctima y su vida se analiza desde la huella que los poderes patriarcales y las relaciones de poder de género tienen en ellas, dejando a un lado la acción que toma la mujer al respecto y su consecuente lucha por crear un espacio de poder femenino (17). En el caso de Beatrice, la autora no solo muestra el impacto sufrido por actitudes sexistas hacia su figura, sino que plasma dichos hechos discriminatorios desde su postura independiente y reivindicativa, haciéndola sujeto activo y autónomo de su propia vida.

[96] "I know it may come as a surprise, as you have long given up your dreams of matrimony for a lonely spinsterhood […], but you have captured my attention and my heart, Miss Nash. I ask you to become mine and make our fortunes one in the world" (Simonson 404).

[97] "I decline your offer and ask you never to repeat it […]. Please get out of my way" (Simonson 405).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.3.2. Patriotismo civil

En la representación literaria de la irrupción de la Primera Guerra Mundial en el pueblo de Rye destaca el sentimiento patriótico que la sociedad británica construye y abraza. La autora describe cómo las aldeanas y aldeanos decoran los establecimientos con banderines del Reino Unido y llenan las calles con folletos, carteles, desfiles a favor de la patria y reuniones públicas enfocadas al apoyo comunitario de la participación del país en la guerra. En una primera descripción, Simonson plasma la llegada del conflicto bélico desde el ambiente patriótico que se vive en el pueblo de Rye, un clima casi de felicidad ignorante, en el que los habitantes organizan eventos dirigidos al apoyo al país y son prácticamente ajenos a la violencia que está por acontecer.

El patriotismo llega hasta las aulas, donde los niños juegan en el recreo a la guerra, actividad que Beatrice se ve obligada a zanjar y por primera vez en la novela la maestra confronta el clima patriótico con la verbalización sobre la violencia y la dureza que comprende el conflicto bélico:

> ¿Pensáis que os hace una clase de patriota el provocar y acosar a los demás sobre enlistarse? […]. Lo que debemos hacer para apoyar a nuestros soldados es hacer el trabajo preparado ante nosotros y ayudarnos los unos a los otros lo mejor que podamos […]. Es el momento de dejar atrás vuestros infantiles insultos y juegos tontos […]. La guerra es un deber muy duro y la gente muere cumpliendo con él […]. Espero que todos me escuchéis cuando os digo que no es cualquier historia de aventuras de colegiales[98] (Simonson 426-427)

[98] "Do you think it makes you some kind of patriot to goad and bully others about enlisting? […]. What we must do to support our soldiers is to do the work set before us and to help each other as best we can […]. It is time to put aside your childish name-calling and your silly games

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En las escuelas, el patriotismo británico unido a valores cristianos se hace presente en las clases con himnos y oraciones que apoyan la inclusión de Reino Unido en la guerra. Fuera de ellas, a través de posters, películas, periódicos y libros se crea un sentimiento de orgullo de la patria que pide a sus ciudadanos luchar por el país (Mayall 141). Desde el propio consejo de educación y las autoridades educativas se fomenta la inclusión de los más pequeños en actividades relacionadas con la temática de guerra (Mayall 18).

Esta realidad se refleja a través del personaje de Snout, el alumno más aventajado de la clase de Beatrice. El colegio va a participar en uno de los desfiles benéficos que organiza el pueblo de Rye con la representación teatral de una escena de la *Eneida*. Dado que el alumno que mejor puede llevar a cabo dicha tarea es Snout, Beatrice lo elige como representante de la escuela. No obstante, el director se niega a que sea un chico de clase social baja y de etnia gitana el que tenga el mayor protagonismo, queja que Snout escucha mientras se lo comunica a Beatrice. En este clima patriótico, la única salida viable que el niño contempla es su alistamiento en la guerra. Tras este suceso, Beatrice transgrede el límite académico para tratar de convencer a Snout y a sus padres de que no lleve a cabo su alistamiento. En este caso, la carga patriótica recibida tiene más fuerza que las palabras de Beatrice en una sociedad que limita a las minorías. En el encuentro entre Beatrice y Snout, él afirma: "Estoy agradecido de todo lo que ha hecho por mí […]. Nunca me ha hablado nadie como usted lo hizo, como si fuera una persona real

[…]. War is a very hard duty, and people die doing it […]. I hope you will all listen when I say it is not some schoolboy adventure story" (Simonson 426-427).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[…]. Siempre recordaré lo que hizo por mí, pero estoy contento de ser un soldado ahora, no un chico de colegio"[99] (Simonson 432).

En cuanto al involucramiento de las mujeres en la guerra, la novela refleja la movilización femenina en la organización de ayudas simbólicas, entre las que destacan los desfiles, lazos, bailes y comidas benéficas. Beatrice denuncia y da visibilidad al halo patriótico que envuelve cada festividad y disfraza la violencia que provoca la guerra convirtiendo en señal de orgullo el uniforme que visten los hombres que van a combatir. En la representación de la implicación de las mujeres y los hombres en la Primera Guerra Mundial, Simonson se centra en las vivencias de los personajes masculinos en el frente, mostrando a las mujeres como una red de apoyo cuya misión principal es la espera del hombre desde el plano doméstico. Un grupo de mujeres que queda plasmado en la novela son las pertenecientes al grupo *Women of England's Active Service League*, quienes avergüenzan a aquellos que deciden no participar en la lucha. Se trata de una propuesta discriminatoria que va de la mano de la propaganda gubernamental que lanza el mismo mensaje de cobardía (Huguet 5). En la trama literaria se observa cómo algunas mujeres dan una pluma a estos hombres en señal de debilidad.

Durante la guerra, Beatrice transgrede el plano doméstico y se opone a la idea de la espera apoyada por el amor romántico y el modelo del ángel del hogar. Tras vivir un pequeño romance con Hugh, ella le comunica a su partida hacia Francia sus sentimientos por él, pero afirma que no le va a esperar. La protagonista es juzgada por no dedicarse a tiempo completo al refuerzo simbólico de la guerra y seguir con sus rutinas. Beatrice va más allá del todo por la patria y reacciona como sujeto activo, no como mujer en espera del hombre. "Entonces tu amistad será suficiente, Hugh […]. Y nos escribiremos como amigos […]. Estoy acostumbrada

[99] "I'm grateful for everything you did for me […]. No one ever talked to me like you did, like I was a real person […]. I'll always remember what you did for me, but I'm glad to be a soldier now, not a schoolboy" (Simonson 432).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

a mi independencia […]"[100] (Simonson 501-502). Si bien las mujeres encargadas de labores en planos doméstico merecen un reconocimiento memorial, son muchas las mujeres ignoradas por la historiografía oficial que se involucran en la guerra desde diversos frentes.

Muchas de las labores que llevan a cabo con categoría de "domésticas" como la enfermería, la comunicación o el manejo de armas, hubieran sido consideradas tareas militares de haber sido llevadas a cabo por hombres (Huguet 5). Durante los años de guerra las mujeres trabajan en tareas relacionadas con diversas industrias como la ganadera o la armamentística, crean un activismo político en asuntos de género que visibiliza sus derechos y aunque no es tan común, muchas mujeres participan en el frente y luchan por su lugar en el combate: se estima que aproximadamente ochenta mil mujeres a nivel internacional participan con uniforme en las batallas, como es el caso de la británica Flora Sandes[101] (Huguet 11). Si bien la mayoría de las mujeres son consideradas "soldados en la reserva" y obtienen salarios inferiores a sus compañeros, cabe destacar la existencia de organizaciones oficiales que les permiten entrenarse para combatir en la guerra (Huguet 14): Reino Unido crea en 1917 la *Women's Auxiliary Army Corps* y la *Women's Royal Navy Service*, seguido en 1918 de *Women's Royal Air Force*.

[100] "Then your friendship will be enough, Hugh […]. And we will write to each other as friends[…]. I am used to my independence […]" (Simonson 501-502).

[101] Flora Sandes nace en North Yorkshire en 1876 y pasa su infancia en Suffolk. Más adelante se muda a Londres, donde aprende el oficio de la taquigrafía y continúa su viaje hasta llegar al Cairo y Norteamérica. De regreso a Inglaterra aprende a conducir, a disparar y se prepara para ser enfermera en *First Aid Nursing Yeomanry*. Con 38 años, se alista como voluntaria para colaborar con el servicio de ambulancia *St John* durante la Primera Guerra Mundial. Trabaja como enfermera para la Cruz Roja en Serbia y lucha en el frente serbio pasando a ser pionera en ejercer de oficial y capitana en el ejército. En 1916 publica *An English Woman-Sergeant in the Serbian Army* (Castellow, "Sanders").

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Progresivamente en la novela, el velo patriótico comienza a difuminarse y la guerra empieza a invadir de forma negativa las calles de Rye: en la panadería elaboran las pastas con ingredientes más sencillos, la carnicería tiene escasez de productos, la librería aumenta sus precios y los personajes varones empiezan a alistarse para combatir. Hugh consigue examinarse para ejercer de cirujano junto a su jefe Sir Alex en el hospital de Francia como parte del *Royal Army Medical Corps* y Daniel se alista para conseguir trabajo como editor en el periódico del regimiento. Ambos personajes ven en la guerra la oportunidad de ejercer sus profesiones, presentándose así la guerra como una puerta abierta en sus vidas. Dicha representación patriótica toma un giro dramático cuando la narración se traslada al frente. La trama cobra un tono sombrío en la descripción de las vivencias de los personajes de Hugh, Daniel y Snout. El sentimiento patriótico queda invadido por la sangre derramada y la segunda parte de la novela pasa a relatar la violencia extrema que viven los soldados en el combate que contrasta duramente con el primer acercamiento de la autora hacia dicha temática:

> Simplemente entregamos a los pobres diablos y nunca recibimos informes sobre si viven o no […]. Tenemos nuestro propio sistema […]. Todo lo que sea más de tres cuartos de hombres lo traemos. Menos de eso, le damos un cigarrillo y guardamos su morfina para algún pobre cabrón. Es raro, pero no parece que sientan el dolor cuando están tan idos.[102] (Simonson 512)

La llegada de la guerra cambia drásticamente el contexto social de muchos

[102] "We just drop the poor buggers off and never get no reports whether they live or not […]. We got our own system […]. Anything more than three quarters of a man and we bring him in.Less than that, we give him a cigarette and keep his morphine for some poor sod. Funny thing,but they don't seem to feel the pain when they're that far gone" (Simonson 512).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

pueblos y ciudades británicas: provoca desempleo, el cierre de negocios, la caída del número de importaciones de comida, subida de precios y escasez de alimentos con los consecuentes perjuicios hacia muchas familias (Mayall 130). Junto a la crisis social y económica, las mujeres tienen que hacer frente a la desaparición de familiares y amigos (Mayall 131). La novela muestra cómo la guerra entra en los hogares alterando las vidas de cada uno de los protagonistas. En concreto, la narración se centra en el impacto emocional que deja la guerra a su llegada con el personaje de Lady Agatha tras el alistamiento de sus sobrinos Daniel y Hugh.

Agatha es una mujer de clase media que mantiene a lo largo de la novela una apariencia de bienestar enfocada en no dañar su reputación. No obstante, la participación de sus seres queridos en la guerra propicia un punto de inflexión en su conducta, de tal manera que el qué dirán pasa a un segundo plano frente a la posible muerte de sus familiares. Tras saber que ambos viajarán a Francia, Agatha deja de comer y se refugia en su habitación para huir simbólicamente de la guerra, la cual siente que se ha colado sin permiso en las entrañas de su vida: "Fui tan rápida en impulsar mi propio trabajo y llamar a otros a unirse, y tan centrada en mi propia importancia […]. Es ahora cuando medoy cuenta de lo fácil que era hacer eso a través de los hijos de otras mujeres"[103] (Simonson 350).

Las mujeres cuyos maridos, hijos o familiares marchan a la guerra se encuentran en una situación de desamparo, ya que incluso las pagas asignadas a la manutención de niños no tienen en cuentan el número de habitantes de un hogar y a menudo se atrasan en llegar (Mayall 130). Las mujeres que trabajan cobran un tercio del salario de los hombres y sumado a esta

[103] "I was so quick to push my own work and call others to rally, and so full of my own importance […]. It's only now I realise how easy it was to do so on the backs of other women's sons" (Simonson 350).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

precariedad, tienen que hacer frente a la posible pérdida de sus cónyuges, hijos, u otros miembros de su familia (Mayall 131).

El retrato de la violencia que sufren los personajes masculinos durante el conflicto bélico choca de lleno con la idealización de lucha por la patria que abrazan los protagonistas en el inicio de la narración, que incluso llegan a pedirle explicaciones a Dios de lo ocurrido: "Siempre somos nosotras las mujeres mayores quienes enterramos a nuestros hijos […] ¿Por qué el buen Señor no nos lleva a nosotras en vez de a ellos? […]. Cuando por fin lo vea a Él, le diré lo que pienso […]. Aunque sea desde el hoyo, daré mi opinión"[104] (Simonson 571). Cada uno de ellos es vulnerable ante la muerte; así Daniel y Snout, a pesar de sus diversos orígenes, acaban abatidos en una guerra que no tiene en consideración su rango social. El final de la guerra conduce a las aldeanas y aldeanos a la pérdida de aquella inocencia patriótica inicial.

5.3.3. La llegada de refugiados belgas a Reino Unido

La Primera Guerra Mundial cambia el imaginario del pueblo de Rye y por primera vez conviven, manteniendo contacto, diversas culturas y clases sociales. No obstante, cabe destacar la inexistencia de una unión idílica y libre de prejuicios. La novela ofrece una imagen no romantizada de la convivencia entre culturas y de la situación de la mujer. En el momento de las acogidas, los ciudadanos ingleses escogen meticulosamente a los refugiados y en muchas ocasiones se niegan a mantener a las familias unidas: "Muchas señoras con buenas intenciones han hecho arreglos meticulosos para acoger uno o dos huéspedes cada una. Es irónico que

[104] "It's always us old women who must bury our children […]. Why does the good Lord not take us instead? […]. When I see Him at last, I shall give Him a piece of my mind […]. Be it into the pit with me, I shall have my say" (Simonson 571).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

familias que se aferraron juntas en la brutalidad alemana tal vez sean forzadas a ir por separado por la caridad inglesa"[105] (Simonson 188).

En cuanto a cuestiones de clase y etnia, la guerra difumina las barreras que separan su convivencia, sin llegar a su total eliminación. La necesidad de un apoyo nacional colectivo y la llegada de personas refugiadas a Reino Unido promueve las relaciones interculturales y acerca habitantes de diversas clases sociales, unidos todos por un enemigo en común: la guerra (R. Gill 6). A pesar de ello, no se debe caer en una descripción idealizada de dicho momento histórico, ya que como en el caso de las mujeres, su mayor participación en la sociedad no erradica su discriminación.

En 1914, con la invasión de Alemania a Bélgica, aproximadamente un cuarto de millón de refugiados belgas busca refugio en Reino Unido. Su acogida en el país británico por parte de los lugareños no siempre es positiva. Si bien la prensa publica entrevistas de refugiados belgas dándoles voz sobre sus experiencias con el ejército alemán, a menudo es propaganda disfrazada de testimonios para resaltar la maldad del bando enemigo. El trato más crudo es el dado hacia su memoria en el transcurso del tiempo, ya que su historia ha sido ignorada en la memoria colectiva tanto en el país de origen como en el de llegada (R. Gill 6). En los procesos memoriales, prevalece la imagen de los combatientes y sus víctimas, mientras que aquellas personas que buscan refugio o han sido prisioneros de la guerra desaparecen en el olvido histórico y memorial (Purseigle). Simonson incluye la historia de los refugiados belgas a través de varios protagonistas de la novela. Destaca el personaje de Celeste, una niña belga que busca refugio en Rye con su padre tras haber sufrido la violencia de la guerra en primera persona.

[105] "Many well-meaning ladies have made meticulous arrangements to take in one or two guests each. Ironic that families who cleaved together through German brutality may be forced asunder by English charity" (Simonson 188).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Beatrice cuida de Celeste a cambio de poder visitar la biblioteca de Mr. Tillingham y este acoge al padre de Celeste en su casa. La casera de Beatrice, Mrs. Turber, se queja de la acogida de Celeste en su hogar, pero en el momento en que observa "su rostro angelical" (Simonson 196), su pelo rubio y sabe que habla inglés, la acepta de inmediato llegando a idealizar su figura. Mrs. Turber pasa de una actitud racista a un acercamiento acogedor, ya que la joven encaja en el modelo de mujer que la sociedad impone. La acogida de Celeste por parte de Mrs Turber enfatiza el clasismo abrazado por parte de la sociedad británica ante la llegada de refugiados: "Ella es muy rubia y encantadora […], sin duda la familia real sería toda albina"[106] (Simonson 198).

En una de las celebraciones organizadas por el pueblo, en concreto el desfile patriótico, Celeste sufre un ataque de pánico, puesto que es una festividad que le hace revivir lo sucedido en la guerra. Beatrice y Hugh la cuidan y ella les confiesa que Dios la está castigando con un embarazo, momento en que ambos se dan cuenta de que Celeste ha sido víctima de una violación en Bélgica. Lejos de proteger a Celeste, el pueblo la culpa y hablan del suceso violento como algo indigno de ella, hasta el punto que quieren que huya del pueblo. La propia Beatrice, quien la apoya en todo momento, tiene que luchar contra sus propios prejuicios para evitar juzgarla por su embarazo. Como expresa Agatha: "las mujeres siempre cargarán con la culpa de Eva"[107] (Simonson 442) y desprenderse de esa idea conlleva la dificultad de deconstruir lo aprendido, incluso para el personaje de Beatrice.

La autora representa a Celeste como una mujer independiente e inteligente y no la encasilla en el papel de víctima. Tras las críticas y prejuicios sufridos, Celeste finge su muerte para poder huir lejos de aquellos límites y del plan urdido por su padre para hacerle entrar en

[106] "She is very blonde and lovely […], no doubt the royal family would all be albino"(Simonson 198).

[107] "Women will always bear the shame of Eve" (Simonson 442).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

un convento. Sin embargo, Beatrice, Hugh y Daniel la encuentran antes de que lleve a cabo su huida y le proponen una estrategia. Si acepta, Daniel, que es discriminado por su orientación sexual, se casará con ella para evitar sufrir los prejuicios a los que ambos colectivos se ven sometidos durante esa época: "Celeste y yo somos dos amigos, asediados de manera similar por el escándalo y la dificultad. No vamos a tolerarlo más y estamos firmemente decididos a derrotar a nuestros enemigos con un simple golpe de brillantez […]. Celeste ha aceptado convertirse en mi esposa"[108] (Simonson 486).

Si bien tras la aceptación de Celeste logran sobrevivir burlando al sistema patriarcal, es a su vez una burla falsa, ya que solo ajustándose a los modelos de familia que marca la sociedad británica en el siglo XX logran ser "libres". A lo largo de la novela, observamos cómo el matrimonio es la salvación frente a varios conflictos, ya sean de carácter económico como la herencia de Beatrice, o social, como la discriminación hacia una mujer soltera embarazada.

La inclusión del personaje de Celeste en la novela recupera la memoria de aquellas personas de origen belga refugiadas en Reino Unido. Su retrato no se limita a una representación victimista, ya que Celeste se describe como una mujer capaz de burlar al sistema, una mujer que toma sus propias decisiones incluso en los momentos de mayor vulnerabilidad. La historia de la población belga ha sido borrada; sin embargo, a través del relato literario una pequeña parte de ella queda representada y su memoria es compartida con el lector a través de la narración.

[108] "Celeste and I are two friends, similarly besieged by scandal and difficulty. We will have no more of it and are firmly decided to rout our enemies with a single stroke of brilliance […]. Celeste has agreed to become my wife" (Simonson 486).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.4. La voz de las maestras británicas en el relato literario

Carroll Smith-Rosenberg expresa la necesidad de escribir sobre las mujeres desde su perspectiva, arrojando luz sobre sus acciones reivindicativas dentro del sistema patriarcal cultural, social, económico y político que ha intentado arrebatarles el poder durante el transcurso de la historia (17). En cuanto a su representación, Judith Butler denuncia la normalización del término "mujer" como sujeto subordinado, una caracterización que ha permanecido prácticamente estática en la historiografía oficial (165). En *The Summer Before the War*, Simonson transgrede la descripción de la mujer como víctima subordinada a través de personajes femeninos diversos, con personalidades dispares que actúan según sus creencias y valores. Si bien es cierto que conviven en un contexto que limita sus vidas, la autora representa a mujeres que construyen sus propios destinos. Centrándonos en la figura de la maestra Beatrice, Simonson retrata a través de ella a una mujer que lucha ante escenarios injustos, que no silencia su voz a pesar de los obstáculos y de las críticas que le rodean e incluso en su vulnerabilidad expresa sus emociones sin acallar sus deseos. Sin embargo, no es la heroína utópica de la trama: Simonson no transforma a la maestra en un personaje de fantasía, sino que muestra a una mujer con una personalidad compleja que recorre un viaje interior en el que se enfrenta al machismo de la época, al sexismo de sus compañeros y de su familia, así como a sus propios prejuicios.

El personaje de Beatrice evoluciona a lo largo de la narración; en concreto es visible el desarrollo de su personalidad a través del desapego con la figura paterna. Desde el inicio de la novela, Beatrice se describe como una mujer que venera a su difunto padre:

> Su trabajo había sido su único refugio y consolación durante el oscuro año de luto, y cada nueva visión había sido un momento de cercanía con su padre. El pequeño volumen no habría sido solamente un primer trabajo sólido a partir del cual

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> construir una modesta reputación como escritora, sino también una conexión directa con su padre y su propio futuro. Enterró su cara en sus manos y se permitió un vacío llanto, por su padre fallecido y por la imposibilidad de hacer lo que ella quería.[109] (Simonson 217)

Su enseñanza de la asignatura de latín simboliza un homenaje a su honor y uno de sus principales objetivos fuera del aula es publicar unos escritos que realiza este antes de morir para honrar su trayectoria y su reputación. A pesar de su estrecha relación, el padre de Beatrice deja la herencia que pertenece a su hija a cargo de su familia, y sólo podrá acceder a ella una vez que contraiga matrimonio. Se trata de una cláusula que hace sufrir a Beatrice a lo largo de la trama por su necesidad de recursos económicos.

Con la llegada del personaje de Celeste, la autora incluye una segunda figura paterna que quiere mantener las apariencias de familia ejemplar por encima del bien de su hija. Cuando Celeste se da cuenta de que está embarazada tras haber sufrido una violación, su padre se avergüenza de la situación y planea encerrarla en un convento. A través del personaje de Celeste y de su padre, la protagonista lleva a cabo una reflexión comparativa e introspectiva que le ayuda a señalar las limitaciones que ella misma está sufriendo debido a su padre, hasta llegar a afirmar: "Creo que es el deber de un padre protegernos, pero si falla, si nos traiciona, debemos

[109] "Her work had been her only refuge and consolation during the dark year of mourning, and every fresh insight had been a moment of closeness to her father. The small volume would havebeen not just a solid first work from which to build a modest reputation as a writer but a direct connection from her father to her own future. She buried her face in her hands and allowed herself a single hollow groan, for her lost father and for the impossibility of her own wants" (Simonson 217).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

protegernos a nosotras mismas"[110] (Simonson 453). A partir de este instante, Beatrice se desprende de esa idealización inquebrantable hacia la figura paterna, clave en la estructura patriarcal social.

La base del patriarcado está configurada por el poder de la figura del padre y su autoridad frente a su familia; en concreto, a partir de relaciones de género con sus hijas y su mujer (Therborn 8). Desde la ley de la antigua Roma, uno de los poderes paternales es el "dominium", es decir, el control absoluto de la propiedad y los bienes familiares (Evans 20). En la novela, se observa cómo el padre de Beatrice incluso después de su fallecimiento asegura el control sobre su hija a través de su legítima herencia. Lejos de hacer a Beatrice responsable de sus propios bienes, ejerce poder autoritario sobre ella dándole la custodia de sus pertenencias a sus tíos hasta que esta contraiga matrimonio. Dicho sistema de herencias al inicio del siglo XX es una discriminación patriarcal recurrente que mantiene a las hijas subordinadas al control paternal (Therborn 13).

El personaje de Beatrice va independizándose de la figura paterna a lo largo de la trama gracias a varios factores, entre los que destacan su puesto de maestra en la escuela de Rye, que le permite ser económicamente autosuficiente a pesar de que es un salario mínimo que no le otorga una total independencia. Como refleja la protagonista, el inicio del siglo XX en Europa es testigo de tres grandes cambios que hacen tambalear la estructura familiar patriarcal, aunque no logran su derribe. En primer lugar, la proletarización conduce al desarrollo de una clase social que ya no depende de los bienes heredados, sino de su salario. A su vez, la urbanización y la industrialización permiten la creación de una sociedad heterogénea que hace posible cambiar de residencia a la población y restringir el control parental. Del mismo modo, la escolarización es clave para cuestionar la ley del padre (Therborn 22-23). A pesar de dichos

[110] "I think it is a father's task to protect us, but if he fails, if he betrays us, we must protect ourselves" (Simonson 453).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

avances, el sistema patriarcal tiene una fuerte carga social a lo largo del siglo XX retratado en la novela.

En Reino Unido y a nivel global, la situación actual de las maestras todavía está sujeta a ciertos límites patriarcales. A pesar de que la mayoría de las plantillas de trabajadores educadores están formadas por mujeres, su presencia es casi inexistente en cargos de un rango más elevado (Hutchings 134). A su vez, la mitad de las maestras dedicadas a la enseñanza secundaria han denunciado algún tipo de acto discriminatorio por su género (Coleman 2005). Sobre el papel, las maestras tienen libertad dentro y fuera de las aulas: las prohibiciones laborales hacia las mujeres casadas se eliminan en el año 1944, consiguen la igualdad de salarios en 1951 y el decreto en contra de la discriminación de sexo es aprobado en 1975. No obstante, hasta la década de los setenta, la realidad dista de ese ideal recogido en las leyes, ya que prevalece una disparidad entre los salarios de hombres y mujeres y los puestos de mayor responsabilidad son en su mayoría ocupados por hombres (Oram, "Master" 21).

En *The Summer Before the War*, la autora muestra la prioridad que tienen los hombres en el ámbito profesional, una prioridad que a menudo oprime y vuelve invisible a las mujeres. Dichos privilegios no sólo afectan a sus vidas durante el siglo XX, sino que se han impuesto hasta la historia reciente, borrando a su paso las huellas de las vidas de las maestras o presentándolas como víctimas, sin agencia ni presencia activa. Jane Marcus apela a la recuperación de las voces de las maestras como "la reparación invisible", una lucha no tangible sobre el pasado histórico que permite la inclusión de una representación verdadera de la figura de las maestras en la memoria colectiva.

La vida de las maestras siempre ha estado ligada a lo político debido a la lucha constante a la que tienen que enfrentarse tanto en el plano personal como en el profesional. En los inicios del siglo XX, las maestras y las alumnas son discriminadas y señaladas como inferiores a sus compañeros varones. Todavía en 1925 hay informes de educación primaria que enfatizan los

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

instintos maternales de las estudiantes (Oram, "Master" 22). Sumada a esta estructura patriarcal, sus experiencias han sido silenciadas y borradas de la memoria histórica. Los relatos literarios como *The Summer Before the War* permiten a las maestras hablar en primera persona como "autoras de sus propias vidas" y "autoras del cambio social" del que son protagonistas (Casey). Revisitar sus vidas no sólo permite conocer y revivir sus experiencias, sino que también logra hacer visible el contexto donde viven y las relaciones que mantienen con su alrededor, hechos que nos ayudan a entender el pasado y el presente actual (Munro 6). En la novela, además de reflejar la vida de muchas maestras en los comienzos del siglo XX, la autora también se adentra en sus emociones y pensamientos para acercar al lector a la realidad vivida por ellas, dentro y fuera del ámbito académico. Su historia no es un relato nostálgico o victimista de los tiempos de la Primera Guerra Mundial, sino una toma de conciencia desde el presente para rememorar sus vivencias y denunciar la discriminación por género, todavía vigente en nuestra sociedad.

La historia de las maestras es vital en la rememoración de la lucha feminista, puesto que la enseñanza es con frecuencia el espacio más amplio que permite luchar por la equidad de sexos desde un ámbito público (Munro 8). En el estudio *Teaching to Transgress* (1994), Bell Hooks afirma que el acto de enseñar es un "acto de resistencia […] que ofrece un espacio para el cambio"[111] (10-11). *The Summer Before the War* ofrece una revisión y rememoración del pasado histórico de la enseñanza a través de su principal protagonista: la mirada de la maestra Beatrice. Como apunta Rigney, esta mirada podría considerarse una "contra-memoria", ya que contrasta con las versiones hegemónicas realizadas por la historiografía oficial y permite la reflexión sobre la existencia de todas aquellas memorias olvidadas o ignoradas (Rigney, "Plenitude" 13).

[111] "Teaching is an act of resistance […] that offers the space for change" (Hooks 10-11).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

6. *EVERYONE BRAVE IS FORGIVEN* (2016), CHRIS CLEAVE

6.1. Introducción

La novela *Everyone Brave is Forgiven* retrata los primeros años de la Segunda Guerra Mundial en las ciudades de Londres y Malta a través de una variedad de voces que construyen un relato memorístico pluralista. Chris Cleave se aleja de aquellas narraciones patrióticas que reflejan los años de guerra desde una visión heroica y mítica. Por el contrario, el autor se adentra en dicho periodo histórico desde la perspectiva íntima de los protagonistas testigos del suceso bélico. En concreto, la obra gira en torno a las vivencias de Mary North, una joven de dieciocho años, de clase alta, que se presenta voluntaria para cubrir alguno de los puestos laborales disponibles tras el alistamiento de la población masculina. Debido a su renombrado apellido, espera un trabajo reputado como el de espía; no obstante, para su sorpresa, le ofrecen un empleo de maestra de primaria.

Tras la aceptación del cargo y de su contacto con la realidad de la educación en el inicio de la guerra, Mary evoluciona a través de un viaje interior en el que por primera vez se independiza del núcleo aristocrático de su familia, vive la precariedad laboral y social de la sociedad británica y sufre la violencia de la guerra. La realidad distópica experimentada por la protagonista es la desencadenante de múltiples conflictos introspectivos que surgen tras la comparación entre su vida acomodada anterior y su vida actual. Estas vivencias traumáticas la llevan a denunciar injusticas de las que es testigo. Junto a ello, la difícil gestión emocional del trauma posterior a estas experiencias le conduce por caminos "inmorales" y prácticas perjudiciales para su persona, como la adicción a las drogas.

A partir de la figura de Mary, el autor introduce a varios personajes que lidian con diversas batallas personales, las cuales van aflorando a lo largo de la trama. En especial, dichas

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

luchas se acrecientan con la llegada de la guerra a sus vidas, de tal modo que la dimensión bélica se presenta como un agente de cambio y de transformación. La Segunda Guerra Mundial impacta a cada uno de los personajes de una manera determinada. Así, el autor muestra una diversidad de experiencias que democratizan la mirada hacia la memoria histórica de los años cuarenta en Reino Unido. En el ámbito de la educación, destaca el alumno de Mary llamado Zachary, un niño afrodescendiente a través del cual Cleave refleja las discriminaciones racistas presentes en la sociedad y la historia de los niños y niñas que permanecen en la ciudad de Londres durante el conflicto bélico. A través de la interacción de este personaje con Mary, el autor reflexiona sobre la relación alumno-maestra en los años de la guerra.

En el plano familiar, cabe resaltar la relación con su madre, la cual se va transformando a medida que evoluciona la protagonista, encontrando su independencia en el espacio laboral. De su núcleo social destaca su amiga Hilda, una mujer de clase alta cuya vida aristocrática se ve amenazada en los años de guerra; el personaje de Tom Shaw, un oficial de educación con el que Mary mantiene una relación personal y profesional, con el que experimentará el sentimiento de pérdida durante la guerra, y Alistair Heath, el mejor amigo de Tom, con quien establece una relación amorosa y cuya experiencia en la isla de Malta como militar tiene un gran impacto en su salud física y mental.

La novela está dividida en tres partes introducidas por títulos que concuerdan con tres etapas claves en el transcurso de la guerra: Conservación (*Preservation*), Abrasión (*Attrition*) y Reparación (*Restoration*). El plano temporal de la narración se concentra en el periodo conocido como *The Blitz*; dicho concepto hace referencia al incesante bombardeo aéreo del Reino Unido por parte del ejército alemán Nazi durante los años 1940 y 1941. El marco espacial de la trama se centra en la ciudad de Londres, objetivo de los bombardeos, y la isla de Malta, a su vez epicentro de la guerra. El autor refleja tanto la destrucción del paisaje urbano desde un plano superficial hasta la invasión de la guerra en la vida de todos aquellos que la experimentan.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Londres y Malta se convierten en un escenario literario en el que la guerra se transforma en un personaje más de la trama, ya que está presente en cada una de las vivencias, de las relaciones y de los conflictos de los protagonistas, llegando a determinar sus decisiones y a finalizar con la vida de varios de ellos.

La guerra queda representada como factor de transformación tanto geográfico y físico como psicológico y social. Su llegada despierta en los personajes nuevas perspectivas y conflictos internos que modifican la manera en la que se relacionan unos con otros y les conduce hacia reflexiones personales trascendentales. Por un lado, su paso hace derrumbar fronteras simbólicas entre dicotomías como el espacio público y privado, los marcos presente y pasado, o las etapas de la infancia y la madurez. Por otra parte, en ocasiones refuerza divisiones dicotómicas halladas en la sociedad británica tales como la exaltación de la masculinidad hegemónica y la caracterización estereotipadora de las mujeres como figuras cuidadoras de apoyo pasivo. Con frecuencia, el sufrimiento en la guerra está ligado a los roles de género que conciben a la mujer como persona que espera y llora el duelo de los hombres que luchan de forma activa (Acton 7).

A través del retrato de las vivencias de la protagonista y de la contextualización de la trama en los años 1940-1942, Cleave visibiliza una parte acallada de la época de la guerra que invita al lector o lectora a observar con mirada crítica la memoria histórica de Reino Unido. El autor hace una denuncia sobre las discriminaciones clasistas, racistas y de género en una época regida por la violencia y la destrucción. Entre los sucesos expuestos en el relato destacan la evacuación de niñas y niños a zonas rurales, los bombardeos incesantes, la educación de aquellos y aquellas que permanecen en la ciudad, la inclusión de las mujeres en el mundo laboral y el impacto psicológico de la guerra en militares y ciudadanos de a pie.

La novela presenta una cruda realidad marcada por ataques militares, daños físicos y posteriores traumas psíquicos de los que siguen con vida. La construcción de una narrativa

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

realista no nostálgica cuestiona el discurso patriótico hegemónico defendido por Reino Unido desde el comienzo de la Segunda Guerra Mundial, que exalta el espíritu valiente y de lucha de los ciudadanos británicos y se centra en realzar la victoria del país. En contraposición con narraciones sobre la guerra en otros países europeos donde se describe como un periodo de invasión, violencia y pérdida, la narrativa histórica de Reino Unido lo recuerda en muchas ocasiones como un periodo de victoria y patriotismo británico (A.H. Bell 10).[112]

Dicho discurso elimina todo rasgo emocional y sentimental de sus protagonistas, invisibilizando sus miedos y borrando sus cicatrices. Durante la Segunda Guerra Mundial, el país se describe históricamente inmerso en *The People's War* (la guerra del pueblo), recalcando así el espíritu orgulloso de los ciudadanos (Parkin 377). Dicho apodo no refleja la realidad social, ya que pese a la necesidad e inclusión de trabajadores y voluntarios de diversas clases sociales, persiste la precariedad en la vida de muchos de ellos y no se producen alteraciones reales en el orden social de las clases ni en sus relaciones (A.H. Bell 2).

A través del reflejo de un panorama realista, Cleave se aleja de descripciones idealistas e incluye las emociones, inmoralidades, temores y heridas psicológicas como parte del conflicto bélico. De hecho, el relato no entrama sentimentalismos en los que actos bondadosos de los protagonistas son premiados, sino que muestra una realidad injusta y oscura en un periodo de extrema violencia y sufrimiento. Además, la carga dramática que refleja el autor es dotada de realismo a través de la inclusión del humor en varias partes de la trama. Al enfrentarse a emociones primarias muy duras de procesar, el humor ayuda a los personajes a dar cuenta de sus más íntimos pensamientos, pudiendo así hablar de sus miedos y enfrentarse a situaciones complejas. Con ello, el autor humaniza la imagen de los personajes, evitando retratarlos como

[112] Varios autores denuncian el discurso patriótico defendido por Reino Unido. Destacan los estudios *1940: Myth and Reality* (1990) de Clive Ponting, *Which People's War?* (2003) de Sonya Rose y *The Myth of the Blitz* (1994) de Angus Calder.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

meras figuras victimizadas. Alistair, el que será el amor de Mary, describe que ha sido víctima de un ataque de la siguiente manera: "Estoy levemente herido en el brazo, pero seguramente sigo siendo mejor bateador que tú. También me han hecho Capitán. Debes pensar en mí como un cometa en llamas, de regreso**,** en un uniforme de oficial con una herida de medalla"[113] (Cleave 100).

El tono intimista de la narración emerge de la base verídica en la que se centra el autor. Cleave incluye al final de la obra una nota en la que narra el proceso de investigación de la escritura de la novela haciendo al lector o lectora partícipe de su inspiración principal, la historia de sus propios abuelos.[114] La protagonista Mary está inspirada en sus dos abuelas: Mary West, maestra y directora de su propia escuela, y Margaret Slater, conductora de ambulancias. A su vez, la relación de Mary con el personaje de Alistair es una referencia al matrimonio de su abuela Mary con su abuelo David, un matrimonio separado durante tres años por el conflicto bélico. Cada uno de ellos experimenta la brutalidad de la guerra y el dolor de no ser capaces de verbalizar lo ocurrido por el peso de sus cicatrices. Su inclusión ficticia en el relato como inspiración principal homenajea y da voz a todas aquellas mujeres y hombres que de forma anónima sufren las atrocidades que deja la guerra a su paso.

Con lentes de género y desde la mirada de Mary, el autor revisa los momentos históricos claves de los años 1940-1942 en Reino Unido y Malta. Como voz principal de la trama, Mary visibiliza el trabajo de las maestras en Londres durante la Segunda Guerra Mundial en un contexto social que todavía relega a las mujeres a estereotipos relacionados con la imagen del

[113] "I am slightly injured in the arm, but still surely a better batsman than you. Also they have made me Captain. You are to think of me as a blazing comet, inbound, in an officer's uniform with a wound medal" (Cleave 100).

[114] La nota del autor incluye una fotografía de sus abuelos, inspiración para la creación de los personajes.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ángel del hogar. Cleave refleja en Mary una figura antiheroica, que no siempre encaja en las bases morales que marca la sociedad. Con ello, el autor reivindica la inclusión en la memoria histórica de mujeres anónimas sin la necesidad de ser heroínas utópicas ejemplares, sino por el mero hecho de haber experimentado y sufrido el pasado, visibilizando el espacio de las mujeres en la historia.

Es de vital importancia destacar que no todas las mujeres del pasado son heroínas. Muchas de ellas no luchan en revueltas históricas, sino que toman el rol que el sistema patriarcal les exige. No obstante, aquellas mujeres también deben ser consideradas en el relato histórico, ya que nos permiten entender la vida en el pasado, la razón por la cual llegan a criticar a las mujeres que se salen de la norma o el porqué persisten en núcleos de inferioridad. Según argumenta Bridget Hill, la diversidad en la representación de las mujeres cuestiona las narrativas hegemónicas escritas por hombres que a menudo las han dibujado como mujeres estáticas que existen por ser esposas y madres (319).

Anna Davin plantea que el inicio del movimiento feminista con frecuencia se focaliza en la representación de mujeres desde únicamente dos características: ser ejemplar o ser víctimas, y sigue siendo una descripción recurrente en la actualidad ("Women" 179). Cleave crea con el personaje de Mary la figura de una mujer maestra compleja, emocional, inmoral, reivindicativa y rebelde que transgrede y no obedece la ejemplaridad esperada. Se perfila así como una mujer que debe ser incluida en la memoria cultural como representante de muchas mujeres cuyas voces fueron omitidas del relato oficial por no encajar en la ejemplaridad o en el victimismo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

6.2. Ejercer de maestra durante la Segunda Guerra Mundial en Reino Unido

Con la llegada de la Segunda Guerra Mundial, Reino Unido toma conciencia de la necesidad de incluir a las mujeres en el mundo laboral. El gobierno británico hace un llamamiento a las mujeres con una edad aproximada de entre 19 y 40 años para que se sumen a la causa en nombre del país (Gee 12). Con el fin de formalizar los puestos obtenidos, tienen que registrarse en el Ministerio de Trabajo. Debido a la negación de varios empleados de incluir a las mujeres en los espacios profesionales, el gobierno establece la ley *Essential Work Order,*[115] un decreto que obliga legalmente a las empresas a la inclusión de las mujeres en sus núcleos laborales (Braybon y Summerfield 158).

La novela *Everyone Brave is Forgiven* refleja dicho escenario desde la primera oración que inicia la narración: "Se declaró la guerra a las 11.15 y Mary North se registró a mediodía"[116] (Cleave 3). La protagonista lleva a cabo su primer acto hacia la independencia del núcleo aristocrático de su familia, registrándose para trabajar en cuanto tiene la oportunidad sin dejar espacio para el posible reproche de su madre. No obstante, su pertenencia a una clase adinerada le lleva a pensar que le asignarán un trabajo de acuerdo con la reputación de su apellido, por ejemplo, el de espía. Sin embargo, la realidad contrasta drásticamente con sus expectativas, ya que le ofrecen un puesto de maestra de primaria. A pesar de su inicial negación al ámbito de la enseñanza, Mary siente una gran liberación y felicidad ante la posibilidad de ser una mujer independiente; es tal su entusiasmo que subestima el impacto catastrófico de la guerra y ve en ella una aliada: "Esta guerra es maravillosa. ¿es eso tan terrible de decir? […] Tengo diecinueve

[115] A principios de 1941, 350,00 mujeres están desempleadas. El impacto de la ley mejora su situación laboral y en octubre de 1943 la cifra registrada de mujeres desempleadas disminuye hasta las 24,000 personas (Braybon y Summerfield 158).

[116] "War was declared at 11.15 and Mary signed up at noon" (Cleave 3).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

años y tengo mi propia escuela. Puedo enseñar a los niños como yo quiera, y puedo abrazarlos cuando se rasguñen las rodillas"[117] (Cleave 89-90).

Durante el trascurso de la guerra, el nuevo contexto laboral que necesita a las mujeres les otorga la posibilidad de traspasar las paredes del núcleo doméstico. Como recogen Braybon y Summerfield, en su relato sobre la nueva situación de libertad una mujer afirma: "Sientes que has salido de la jaula y eres libre. Muchos de los trabajadores de media jornada se sienten así-salir y ver algunas caras nuevas-es todo tan diferente, tal cambio en relación a estar limpiando. Creo que la guerra ha marcado la diferencia para las amas de casa. No creo que quieran volver a la antigua vida limitada"[118] (Braybon y Summerfield 197).

Al inicio de la trama, Mary relata la llegada de la guerra como un momento casi idílico, percepción que durará un breve periodo de tiempo. La llegada de la guerra supone una nueva independencia social y económica para la mujer, haciéndolas libres del núcleo del hogar. No obstante, ellas todavía tienen mucha carga de trabajo doméstico. (Braybon y Summerfield 12). Además, aquellas que están activas en el mundo laboral sufren discriminaciones salariales y de rango debido al llamado "techo de cristal" o limitación de ascenso laboral. También sufren exclusiones sexistas en los ámbitos educativos: los exámenes *11-plus* exigen a las niñas sacar una nota más alta que los niños y las clases de ciencia y tecnología todavía siguen en su mayoría dirigidas a los alumnos varones (cit. en S. Lee 340).

[117] "This war is amazing. Is that terrible to say? […] I am nineteen and I have a school of my own. I can teach the children however I like, and I can hug them when they graze their knees" (Cleave 89-90).

[118] "You feel you've got out of the cage and you're free. Quite a lot of the part-timers feel like that-to get out and see some fresh faces-it's all so different, such a change from dusting.I think the war has made a lot of difference to housewives. I don't think they'll want to go back to the old narrow life" (Braybon y Summerfield 197).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Las mujeres ocupan espacios públicos previamente reservados a los hombres. No obstante, estos mantienen su supremacía y ellas siguen recibiendo discriminaciones de género en cuestiones de salario, manteniendo una posición inferior a la de sus compañeros y trabajando en condiciones precarias (Gee 21). El sistema laboral es predominantemente masculino (Smith 210): las empresas consideran a las mujeres trabajadoras temporales que están cubriendo puestos de hombres; por ese motivo reciben un trato o entrenamiento condescendiente y paternalista (Braybon y Summerfield 171). A lo largo de la Segunda Guerra Mundial, el comité *Woman Power* lucha de forma activa reivindicando que se escuche la voz de las mujeres en la sociedad. Sin embargo, debido a la poca representación de las mujeres en el Parlamento, sus reivindicaciones son ignoradas (Braybon y Summerfield 158).

A pesar de la inclusión de las mujeres en el ámbito laboral de la nueva sociedad capitalista, la estructura patriarcal las señala como responsables en su totalidad de la carga de trabajos domésticos de los espacios privados (Summerfield 185). Incluso a las mujeres que consiguen adentrarse en las fuerzas armadas se les exige que no olviden su "feminidad" a través de ejercer cuidados hacia el núcleo masculino (Parkin 383). En 1941, la revista *Woman's Own* publica un artículo que recalca que la mujer debe participar en la guerra sin dejar de tener presente los roles de género que por su sexo debe cumplir (Parkin 381).

En la primera conversación que Mary mantiene con su madre y su amiga Hilda sobre el trabajo de maestra que va a desempeñar, lo primero que subrayan es que ella no iba a ser capaz de aportar aspectos positivos al ámbito de la enseñanza, a lo que Mary responde: "la enseñanza ayuda al esfuerzo de la guerra liberando a los hombres capaces de servir"[119] (Cleave 20). A través de esta afirmación, observamos cómo a pesar de la relevancia del hecho de que Mary ocupe por primera vez un puesto laboral público, la justificación reside en la necesidad de que

[119] "Teaching helps the war effort by freeing up able men to serve" (Cleave 20).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

los hombres acudan al frente. Además, destaca el ideario patriarcal de que la mujer debe hacer el esfuerzo por y para el cuidado de la figura masculina, en este caso para que ellos puedan luchar.

La gran mayoría de mujeres que trabaja en los años 40 se dedica a la enseñanza o a la enfermería, profesiones consideradas adecuadas para su género debido al ejercicio de cuidado relacionado con dichas figuras (Braybon y Summerfield 157). A principios del siglo XX, se produce un aumento del número de mujeres en la profesión de maestra debido a la progresiva secularización de la sociedad, a las nuevas consideraciones pedagógicas de la enseñanza y a la llegada de la guerra (Maguire y Weiner 123), como es el caso de la protagonista Mary. Las maestras tienen grandes responsabilidades profesionales y su carga de trabajo es muy extensa durante el conflicto bélico (Prentice y Theobald 12). A través de las vivencias de Mary, Cleave refleja desde un retrato particular personificado el peso que llevan sobre sus hombros las maestras en el transcurso de la Segunda Guerra Mundial en el plano profesional y personal de sus vidas.

6.2.1. Las evacuaciones de niñas y niños

Uno de los eventos históricos que marca la vida de las maestras es la evacuación de las niñas y niños de la ciudad a espacios seguros de bombardeos. La primera misión de Mary como maestra es la de ayudar en la organización de las alumnas y alumnos que van a ser evacuados al campo con la ayuda de la directora de la escuela, Miss Vine. Del 1 al 4 de septiembre del año 1939, fecha próxima al anuncio de la guerra con Alemania, el gobierno de Reino Unido elabora un plan de evacuación voluntaria dirigido a las niñas y niños que asisten a la escuela y a diversos colectivos vulnerables de sufrir bombardeos aéreos. Con ello, se pretende desalojar la ciudad y albergar a estos grupos en zonas rurales de Inglaterra, Escocia y Gales (Smallman-Raynor et

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

al. 396). La evacuación se basa en el informe de evacuación del comité Anderson[120] que se introduce en el Parlamento en el año 1938 en comunicación con la Unión Nacional de Profesores y se traslada más adelante al comité asesor del Ministerio de Salud.

En 1939, el gobierno divide el territorio británico en 81 áreas que son posibles focos de bombardeos aéreos denominadas áreas de evacuación (*evacuation areas*) y en 1100 zonas menos vulnerables a los ataques, nombradas areas de recepción (*reception areas*), el resto de los espacios se consideran neutrales. De forma voluntaria tienen prioridad las niñas y niños de las escuelas sin acompañante de entre 1 y 15 años, los más jóvenes de la mano de sus madres o tutores legales, mujeres embarazadas y personas con diversidad funcional. De 3,64 millones de personas que deben ser evacuadas, solo se presentan 1,47 millones. A su vez, tienen lugar evacuaciones privadas de ciudadanos que aseguran su espacio en zonas no vulnerables antes de la llegada de la guerra. Las evacuaciones comienzan el día 1 de septiembre, nombrado *E-Day*, en el que alrededor de alumnas y alumnos de escuelas abandonan espacios urbanos en la operación gubernamental que recibe el nombre de *Operation Pied Piper* (Smallman-Raynor et al 398).

La evacuación de niñas y niños es el primer trabajo al que Mary debe hacer frente como maestra. En un principio, se deja llevar por sus emociones y denuncia delante de todos los alumnos que los animales del zoo han sido evacuados antes que ellos, ignorando el hecho de que la evacuación de los pequeños es un proceso más complejo:

[120] El informe de evacuación dirigido por Sir John Anderson se centra en cuestiones de alojamiento, transporte y manutención alimenticia de las personas evacuadas, dejando la salud y el bienestar a cargo de organizaciones voluntarias y autoridades locales. Dicho plan es mecánico, refleja a los evacuados como meras cifras sin tener en consideración aspectos psicológicos y emocionales que derivan de la separación de los ciudadanos y ciudadanas de sus hogares (Akhtar 227).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> ¿No es una vergüenza evacuar a los animales primero? Lo dijo y todos los niños estaban escuchándola, estaban en filas en sus puntos de reunión fuera del vacío Zoo de Londres esperando a ser evacuados. Le jalearon tímidamente. La directora miró con frialdad a Mary, lo cual le hizo dudar de sí misma. Pero ¿no era seguramente erróneo lanzar el primer salvavidas a las bestias? ¿No fue esa la decisión que el viejo Noé había tomado: llenar el arca de ganado mudo en lugar de niños alegres que podrían responder?[121] (Cleave 7)

La directora la trata con condescendencia comunicándole que debe comportarse como una persona adulta. A través del retrato de Mary desde un plano irracional, el autor deja de lado la mitificación de la actitud heroica frente al conflicto bélico para iluminar un plano más emocional y humano. Se aleja así de versiones herméticas que únicamente otorgan a las protagonistas cualidades idealizadas de heroínas.

En "Performing [Auto]Ethnography Politically", Norman Denzin destaca el enfoque de las narrativas de la Segunda Guerra Mundial desde las vivencias íntimas de sus protagonistas frente a "discursos institucionales". Con ello, se cuestionan versiones hegemónicas del pasado (Denzin 263) y humanizan la historia desprendiéndose de generalizaciones colectivas (Hanauer 584). Como apunta David Ian Hanauer, la guerra es humana, va dirigida a seres humanos cuyas vidas se ven alteradas por el sufrimiento y el terror, sus historias hacen legítima la recuperación

[121] "Isn't it a shame to evacuate the animals first?" She said it in full hearing of all the children,who were lines up at their muster point outside the empty London Zoo, waiting to be evacuated.They gave a timid cheer. The headmistress eyed Mary coolly, which made her doubt herself. But surely it was wrong to throw the beasts the first lifeline? Wasn't that the weary old man's choice Noah had made: filling the ark with dumb live-stock instead of lively children who might answer back?" (Cleave 7).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

de voces específicas que visibilizan aspectos subjetivos y emocionales vinculados con la guerra (584).

En el mismo proceso de evacuación al que hace alusión la novela, Zachary Lee, el único alumno afrodescendiente del aula, huye del lugar, recibiendo una respuesta racista por parte de la directora Miss Vine, quien se dirige a él como "nigger". Mary va en su búsqueda y este hecho inicia un viaje introspectivo en la protagonista en el que por primera vez entra en contacto con otra realidad social alejada de su educación aristocrática. Como en el caso de Mary, para muchas mujeres es de vital importancia los contactos que establecen durante la época de la guerra, ya que en años anteriores no tienen la oportunidad de relacionarse con gente fuera de sus círculos sociales, personas que viven otras realidades dentro de la misma ciudad (Braybon y Summerfield 196). Esta vivencia queda ilustrada a través del personaje de Mary en su primera interacción con Zachary: "Todavía le sorprendía a Mary ver su piel marrón, sus ojos castaños […] él era el primer negro que había visto de cerca"[122] (Cleave 10).

La interacción de Mary con Zachary marca su trayectoria profesional en el ámbito de la enseñanza, ya que simboliza su primer acto como maestra. Mary usa su psicología y humor para hacer salir a Zachary de su escondite; lo trata desde la igualdad y el respeto, jugando con él como metodología de aprendizaje. Zachary tiene miedo del tratamiento que va a recibir en el campo, pero se calma con la ayuda de la nueva maestra. Sin embargo, ante este episodio la directora llama a Mary ingenua, le recrimina que se haga amiga de las niñas y los niños y llega a comunicarle que va a prescindir de ella:

> Pero es que eres imposible, ¿no lo ves? Mis otros profesores están deslumbrados contigo, o descorazonados. Y tú eres arrogante. Te haces amiga de los niños, cuando no es una amiga lo que ellos necesitan […]. Has estado haciendo el trabajo durante

[122] "It still amazed Mary to see his brown skin, his chestnut eyes […] he was the first negro she had seen up close (Cleave 10).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> cuatro días, y crees que lo entiendes. Es un error común, y más difícil de corregir en mujeres jóvenes sin necesidad urgente de los dos libras y diecisiete chelines a la semana […]. Me caes bien, Mary, lo suficiente como para decirte que nunca serás buena como profesora. Encuentra algo más adaptado a tus muchos talentos.[123] (Cleave 16-17)

Miss Vine y Mary reflejan el contraste de dos metodologías de aprendizaje opuestas. Como muestra la actitud de Mary, debido a las duras condiciones en las que las maestras tienen que desempeñar su trabajo se despierta una nueva conciencia educativa que reclama la innovación de las técnicas y acerca la relación entre profesores y estudiantes (Cleave 29). En este proceso, la relación docente-estudiante cambia de forma drástica: a partir de ese momento, las maestras no solo están a cargo de su educación, sino que de ellas depende su bienestar físico y mental. Philip Gardner y Peter Cunningham llevan a cabo un estudio en el que entrevistan a 140 maestras y maestros de primaria que ejercen su profesión en la primera mitad del siglo XX. Uno de ellos, llamado señor Stickland, relata cómo se desarrolla la relación entre docentes y estudiantes durante las evacuaciones:

> Cuando las evacuaciones llegaron cambió totalmente la manera de tratar a los niños. Se convertían en parte de tu familia, entonces los tratábamos de una manera diferente. Quiero decir, tenías que ser su amigo de todas las formas. Ya no se

[123] "But you are impossible, don't you see? My other teachers are dazzled by you, or disheartened.And you are overconfident. You befriend the children, when it is not a friend that they need […]You have been doing the job for four days, and you think you understand. The error is a common one, and harder to correct in young women who have no urgent use for the two pounds and seventeen shillings per week […] I like you, Mary, enough to tell you that you will never be anygood as a teacher. Find something more suited to your many gifts" (Cleave 16-17).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> pensaba que debieran ser castigados- tenían que ser queridos. La diferencia era enorme. Teníamos que estar de su parte[124] (334).

La enseñanza formal y distante de años anteriores se transforma. De hecho, la experiencia compartida de la evacuación de las maestras con sus alumnas y alumnos tiene un gran impacto a la hora de ejercer su trabajo y de adquirir y desarrollar nuevos métodos pedagógicos (Gardner y Cunningham 334-335).

Los temores de Zachary reflejan la verdadera realidad social: las evacuaciones en Reino Unido están sesgadas por cuestiones clasistas, racistas y discriminaciones de género (Gardiner, *Wartime* 54). Las evacuaciones son públicamente anunciadas a los ciudadanos y ciudadanas como un procedimiento patriótico organizado para los más pequeños; incluso la protagonista Mary idealiza en un inicio la evacuación al campo como un ejercicio de retiro espiritual:

> Imaginémonos, pensó, que esta guerra nos sorprenderá a todos. Supongamos que el tren de evacuación nos llevará a algún sitio salvaje, lejos de estas calles decorosas donde una de cada tres personas tiene una anécdota sobre mi madre, o votan en el distrito de mi padre. Se imaginó a sí misma en el campo, en una aldea bonita con jóvenes alegres impulsados hacia un nuevo patrón por la guerra.[125] (Cleave 13)

---

[124] "When the evacuation came, it made a total difference to the way you treated children. They became part of your family, and so you'd treat them in a different way. I mean, you had to be their friend in every way. There's no more thinking that they should be punished-they'd got to be loved. It made an awful lot of difference. We had to be on their side" (334).

[125] "Let us imagine, she thought, that this war will surprise us all. Let us suppose that the evacuation train will take us somewhere wild, far from these decorous streets where every third person has an anecdote about my mother, or votes in my father's constituency. She imagined herself in the country, in a pretty village of vivid young people thrown into a new pattern by the war" (Cleave 13).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

No obstante, la verdad dista de esta imagen, ya que las vivencias de las niñas y niños están marcadas por el miedo, la pobreza y experiencias de selección y en algunos casos incluso rechazo en las areas de recepción (Cawood 203).

Las zonas de llegada no siempre acogen a los recién evacuados de forma positiva. De hecho, muchos de los niños son rechazados en varias ocasiones hasta que encuentran una casa que les acoja. A menudo se produce un choque cultural entre los niños de clase baja y los receptores de clase media, propiciando un aumento del malestar psicológico y físico de los evacuados (Akhtar 231). Varias investigaciones actuales recogen testimonios de personas que fueron evacuadas que afirman haber sentido terror hacia sus huéspedes al recibir castigos o tratos discriminatorios.[126] La experiencia de Zachary en el área de recepción designada ilustra esta realidad: la novela narra un contexto frío y discriminatorio del que Zachary quiere huir. Este hecho queda reflejado en una carta que Zachary escribe a Mary pidiendo auxilio, resaltan las faltas de ortografía del pequeño:

> kerida seniorita North, a mi no me busta la aldea los otos ninios son mui malos. No me busta la casa onde me estoi kedando la mujer es mui mui mala […]. Los otos

[126] James S.M. Rusby y Fiona Tasker llevan a cabo un análisis acerca del impacto de las evacuaciones en la salud mental de los niños a partir del estudio de 870 participantes de entre 62 y 72 años. Destaca la mayor probabilidad de sufrir depresión y cuadros de ansiedad en aquellos niños y niñas evacuados de poca edad o en los que son hospedados en hogares de acogida precarios.

En referencia a los niños y niñas evacuados hay datos de abusos y discriminaciones que desencadenan problemas psicológicos y psiquiátricos en su vida adulta. De acuerdo con un estudio llevado a cabo en 2002, el 43,4% afirma haber sido víctima de abuso emocional, un 22,9% denuncia haber sido abusado sexualmente, y el resto reconocen haber sufrido rechazo (Waugh et al. 172).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> ninios me persijen y cuando me cojen me kitan la rropa y me acen danio con palos o cuxioios, porfabor aiudame […]. I tingo muxo freo ace muxo freo aki porfabor porfabor.[127] (Cleave 72-73)

Ante la situación de sufrimiento de Zachary, Mary habla con su padre para explicarle que está en su derecho de traer a su hijo de vuelta, y con ello se efectúa el regreso de Zachary a Londres. Mary es consciente del peligro del retorno de Zachary, pero también conoce de primera mano las discriminaciones a las que Zachary se está enfrentando en el área de recepción e interviene para cumplir con su primera promesa de maestra: le había prometido que le cuidaría. Durante las evacuaciones, los encargados de llevar a cabo los alojamientos no han sido entrenados para dicha misión y hay muchos niños evacuados que no reciben una escolarización adecuada. Además, actualmente muchos de los entonces niños describen la evacuación como un "mercado de esclavos" o "mercado de ganado" en referencia al juicio de selección al que les someten (Akhtar 229). En *The Blitz, Britain and the People: Reassessing the "Blitz Spirit" in the Lives of British Civilians* (2020), Olivia Gee recoge el testimonio de Edward Dorking, uno de los niños evacuados, quien afirma: "Nadie preguntaba a los niños lo que querían o como se sentían, y una gran parte del sufrimiento fue causado por muchos adultos irreflexivos y despreocupados"[128] (7). La implicación personal de Mary para traer de vuelta a Zachary refleja la nueva relación de protección entre estudiantes y docentes: ya no son meros

[127] "Deere Miss Northe, I doe note licke the villije the uthae chilrene are verie meene. I doe notelicke the house waire I am staeine the woemame is verie verie meene […]. The uthere childrene chaese me and whene they catche me theye tacke offe my claothes and theye hurte me wythe styckes ore nyves plese helpe me […]. And I am soe colde it is soe colde hiere plese helpe" (Cleave 72-73).

[128] "Nobody asked the children what they wanted or how they felt, and a great deal of distress was caused by many unthinking and uncaring adults" (7).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

educadores, ahora es suyo el rol de cuidadores. La amiga de Mary, Hilda, al igual que no lo hará su madre, no entiende su involucración con un niño de una clase social y unas raíces diferentes a las suyas:

> HILDA. Pero a ver […], tú no eres la madre de ese negrata […]. Espero que no lo animes respondiendo.
>
> MARY. Los negros no son más malvados que nosotros, ya sabes. En facultades, aptitud física y fe son nuestros perfectos iguales.[129] (Cleave 71)

Ellas representan los valores burgueses de la clase media, y el clasismo y el racismo que frecuentemente reflejan las clases sociales más pudientes. Incluso durante la guerra, perduran visibles estos límites sociales, de tal manera que las localizaciones geográficas donde habitan y la clase a la que pertenecen son claves en la experiencia individual de la guerra de los ciudadanos. En 1940, el periódico *Daily Express* expresa que las bombas no hacen distinción de clase; sin embargo, la demografía y los recursos para exiliarse del centro urbano sí contribuyen a la vivencia de experiencias dispares (A.H. Bell 48). A pesar de que a través de discursos políticos y de la prensa se presenta a Londres como una ciudad unida, hay mucha desigualdad entre ciudadanos (A.H. Bell 49). Los refugios públicos no simbolizan la unión de clases, ya que las personas de clase alta pueden buscar cobijo en hoteles, restaurantes y clubs a los que las clases bajas no pueden acceder (A.H. Bell 63).

En la novela, Mary transgrede estos límites clasistas y es duramente castigada por ello. Llega a ser abofeteada por la calle cuando pasea con Zachary y es socialmente repudiada cuando lleva a sus alumnos a comer al Ritz. La novela refleja una sociedad dividida en clases: por una

[129] "HILDA. But look here […], you're hardly the nigger's mother […]. I hope you don't encourage him by replying. MARY. The negroes are no viler than we, you know. In faculty, fitness and faith they are our perfect equal" (Cleave 71).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

parte, la familia de Mary apenas sufre las consecuencias del conflicto, viven en una casa lujosa a las afueras de la urbe y tienen a su disposición una gran cantidad de recursos. Por otro lado, Mary se adentra en núcleos sociales muy humildes a través de su involucramiento con las niñas y niños que la sociedad ignora y a los que impacta duramente la violencia de la guerra:

> No ven lo que está mal. Veo a los ricos intactos por la guerra y a los pobres bombardeados por ella, y aun así tanto los ricos como los pobres ni murmuran. Veo a los niños negros encogerse de miedo en sótanos mientras los niños blancos pasan una temporada en el campo, y aun así ambos lugares de confinamiento me ruegan que no agite las aguas. Míranos, ¿no lo ves? Somos una nación de gloriosos cobardes, preparados para combatir cualquier demonio excepto el nuestro propio.[130] (Cleave 387)

6.3. Las heridas tangibles e intangibles de la guerra

Decidida a perseguir sus objetivos como maestra, Mary se dirige a la oficina del colegio a hablar con el director, Tom Shaw, y a exigirle un puesto en su escuela, ahora prácticamente vacía por la evacuación de los niños y niñas. Mediante su insistencia, Mary consigue el trabajo con el único requisito de que el colegio cuente con un sótano para proteger a los alumnos en caso de que se produzcan bombardeos aéreos. El ayuntamiento del distrito de Londres cierra los colegios locales a la espera de los bombardeos aéreos previstos. No obstante, debido a la

[130] "They are blind to what's wrong. I see the wealthy untouched by this war and the poor bombed out by it, and yet rich and poor alike make not a murmur. I see negro children cowering in basements while white children sojourn in the country, and yet both camps beg me not to rock the boat. Look at us, won't you? We are a nation of glorious cowards, ready to battle any evil but our own (Cleave 387).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

presencia de niños y niñas en la ciudad que han sido dejados atrás, Mary y Tom organizan clases en el colegio en secreto. Ambos comparten la creencia de que los niños necesitan a sus maestros, no como figuras de autoridad, sino como aliados y cómplices: "Ya he hablado con Mary bastante. Tenemos cosas en común […]. Como nuestra actitud hacia los niños, por ejemplo […]. La enseñanza tiene que cambiar […]. El profesor debe ser un aliado para el alumno, no simplemente una persona que impone disciplina"[131] (Cleave 28-29)

A pesar de las difíciles circunstancias, una vez más la protagonista ve en la guerra una aliada, ya que sin ella no hubiera entrado en contacto con el mundo de la enseñanza ni con personajes como Tom. A principios del siglo XX, de no ser por la nueva realidad social con la llegada de la guerra, las mujeres y jóvenes de clase media y alta nunca habrían podido mantener relación con otras personas de diferentes círculos sociales, ya que los límites clasistas son estrictos en la sociedad londinense (Braybon y Summerfield 198). En su primera visita al que será su lugar de trabajo, la perspectiva de Mary a través de la voz del narrador omnisciente describe el colegio como un lugar oscuro, silencioso y sucio: "Se alejó de la tristeza de la calle hacia la oscuridad de la escuela […], había mucho polvo […], había rastro de criaturas roedoras […], el silencio, también, era perturbador"[132] (Cleave 79)

[131] "I've already talked with Mary quite a bit. We've things in common […]. Such as our attitude to children, for example […]. Teaching has to change […]. The teacher must be an ally of the pupil, and not just a disciplinarian" (Cleave 28-29).

[132] "She stepped from the gloom of the street into the dark of the school […], there was a lot of dust […], there were the tracks of gnawing creatures […], the quiet, too, was unsettling" (Cleave79).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

La publicidad de la época no es fiel a la realidad; un ejemplo de ello queda reflejado en el periódico *Teachers World,*[133] donde muestran la vida en la escuela como una utopía en la que docentes y estudiantes se adaptan sin problema a la nueva rutina. Sin embargo, la enseñanza se ve gravemente afectada, ya que la mayoría de las horas los niños las pasan en los refugios donde el aprendizaje es mínimo. Los bombardeos durante el *Blitz* derrumban muchos colegios y con frecuencia las clases son llevadas a cabo en espacios públicos o iglesias. A su vez, muchos de los niños siguen con su educación desde casa, mientras otros tienen como prioridad ayudar a sus familias (Gee 11). "La educación, se solía decir, era la primera pérdida de la Guerra […] y muchos niños sufrieron la falta de una educación real"[134] (Longmate 192).

Mary empieza las clases en el colegio con ocho estudiantes y con el resto de las aulas vacías, oscuras por la ausencia de niños y niñas evacuados y con las ventanas cerradas con tablas. Durante el *Blitz*, el periódico *Teachers World* publica artículos que dibujan un ambiente de serenidad en las aulas, aunque la realidad dista de estas descripciones (Hussey 523). Como ilustra la novela, el contenido de las lecciones se ve invadido por la temática de la guerra ante las preguntas que emergen del miedo de los estudiantes.

> Zachary dijo: ¿Qué ha pasado en París? Ella marcó en la pizarra los países que, por ahora, pertenecían al enemigo. Tenía cuidado de hacer las esvásticas pequeñas en relación con las otras cosas que dibujó: un esquiador con una bufanda fluida en Noruega, un molino en Holanda. Odiaba la manera en la que los periódicos

[133] Durante la primera mitad del siglo XX, la publicación británica llamada *Teachers World* se dedicaba a ofrecer materiales para profesores e historias para los niños.

[134] "Education, it was often said, was the first casualty of the war…and many children suffered from a lack of real education" (Longmate 192).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> imprimían mapas con el crudo símbolo Nazi en un campo llano blanco, como si Hitler hubiera mandado ejércitos de borradores.[135] (Cleave 122-124)

La mayoría son niños y niñas que han sido rechazados por las áreas de recepción durante las evacuaciones, como el personaje de Thomas Esson, alumno de Mary, a quien su madre tiene que ir a recoger por el trato de exclusión que sufre debido a su discapacidad física. El narrador describe las evacuaciones como un "concurso de belleza" (Cleave 24), ya que los niños y niñas que quedan atrás son aquellos con problemas de aprendizaje o que no han sido evacuados por justificaciones racistas o discriminatorias.

Entre los alumnos también están los niños y niñas cuyas madres y padres han decidido traer de vuelta por la ausencia de bombardeos. En aquel año, son muchos los niños que vuelven a sus casas debido a la tardanza de los bombardeos y a las duras condiciones a las que están expuestos durante el periodo de evacuación. El gobierno se ve obligado a elaborar letreros que ruegan a los padres que no recojan a sus hijos ya evacuados. Este movimiento es conocido como *The Phony Evacuation* (Di. Foster 5): en diciembre de 1939 aproximadamente el 50% de niños y niñas evacuados en solitario regresan a sus casas y los ataques aéreos comenzarán diez meses más tarde (Di. Foster 10).

El primer bombardeo aparece en la novela de forma abrupta. Mary y su amiga Hilda quedan con Tom y su amigo Alistair, ahora capitán de la artillería real que está de permiso en la ciudad de Londres, para ver un espectáculo que protagoniza el padre de Zachary. Cuando

[135] "Zachary said, What's happened in Paris? On the blackboard she marked the countries that,for now, belonged to the enemy. She was careful to make the swastikas small in relation to theother things she drew: a skier with a flowing scarf in Norway, a windmill in Holland. She loathed the way the newspapers printed maps with the stark Nazi symbol on a field of plain white, as if Hitler had sent armies of erasers" (Cleave 122-124).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

suenan las sirenas que anuncian las redadas aéreas, el padre de Zachary junto a Zachary invita a todos al sótano del local llamado *Lyceum*. La primera imagen que Mary visualiza es el colegio, preocupada por su estado. Cuando todo está en calma, sale a la calle con Alistair paraasegurarse de que está protegido y a la vuelta al refugio hace uso de la metodología que aplicaen sus clases e intenta calmar a los allí presentes mediante una canción, en especial a su alumno Zachary:

> Después de una hora Mary dijo, ¿os parece que hay oportunidad para una canción? No hubo nada por un momento, mientras el sonido de las explosiones coleaba. Luego llegó una voz solitaria, baja […]. Más voces se unieron […]. El padre de Zachary se unió, con los ojos cerrados, y ahora Zachary también […]. Las voces sonaban en el sótano.[136] (Cleave 172-173)

En este primer contacto de Mary con la violencia de la guerra, destaca su responsabilidad como maestra y la atención prestada a sus alumnos. En "The School Air-Raid Shelter: Rethinking Wartime Pedagogies", Stephen Hussey destaca los momentos compartidos en el refugio como creadores de un vínculo cercano y de la nueva relación entre maestras y estudiantes (526). Como ilustra este episodio, con mucha frecuencia la enseñanza en las aulas se traslada a los refugios durante el conflicto bélico; en este sentido, destaca un testimonio de una mujer de Birmingham a la que cuando le preguntan por lo aprendido durante esa época responde: "No, no, nosotros cantábamos. Solíamos cantar. Para no oír las bombas"[137] (Hussey

[136] "After an hour Mary said, I don't suppose there's any chance of a song? There was nothing for a moment, while the sound of explosions rumbled on. Then a lone, low voice came […]. More voices joined […]. Zachary's father joined in, with his eyes closed, and now Zachary too[…]. The voices rang in the basement" (Cleave 172-173).

[137] "No, no, we sang. Used to sing. So you couldn't hear the bombs" (Hussey 524).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

524). Este acto queda reflejado en la novela en la reacción de Mary para calmar el miedo por los bombardeos.

A partir de este momento, los bombardeos serán incesantes y la huida hacia los refugios protagonizará sus días.[138] A menudos los refugios son lugares inhóspitos y los bombardeos no ocurren en momentos esporádicos, sino que son constantes (Hussey 524). La educación se ve drásticamente impactada por los ataques aéreos, los cuales acaban con uno de cada cinco colegios: se retrasa la aplicación de la nueva legislación que aumenta la edad escolar obligatoria a los 15 años y los planes acerca de la salud y la alimentación de los estudiantes.

La enseñanza durante la Segunda Guerra Mundial es definida como una etapa de irrupciones, alteraciones y rupturas (Gardner y Cunningham 336). Muchos de los niños y niñas permanecen en Londres, por lo tanto, la construcción de refugios para los ataques aéreos es de urgente necesidad (Gee 7). La población británica convive con los continuos bombardeos: los más pequeños asisten a la escuela y sus padres siguen con sus trabajos. No obstante, no es una rutina ordinaria, ya que los niños pasan mucho tiempo en los refugios ante la amenaza de bombas; de hecho, cuando se reanudan las clases de forma oficial, las escuelas que no tienen refugios no pueden abrir sus puertas (Gee 10). La inclusión de los refugios anti-ataques aéreos en las rutinas de la escuela desestabiliza las dinámicas educativas disminuyendo drásticamente el rendimiento académico (Gee 4). Además, la eficacia y calidad de los refugios no es total, ya que muchos son sótanos o trincheras localizadas en el patio de la escuela (Gee 10). Esta realidad queda representada a través del segundo bombardeo que sufren Mary, Tom y sus alumnos y con el que empieza la segunda parte de la novela, denominada *Abrasión (Attrition).*

[138] Muchos ciudadanos instalan en sus jardines los llamados *Anderson Shelter* distribuidos por el gobierno, mientras que otras personas se ven obligadas a buscar cobijo en las estaciones del metro por la escasez de estos refugios. Otras muchas se niegan a esconderse de las bombas en señal de valentía (Gee 8).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Mary organiza la obrita de navidad con sus alumnos dándole el protagonismo a Zachary, quien actúa de José. El día de la actuación todos los padres de los niños están presentes, ya que sus jornadas laborales han sido reducidas a seis horas por la guerra. En mitad del evento, empiezan a sonar las sirenas anunciando el bombardeo aéreo que marcará la vida de Mary en el plano profesional y personal. Debido a la irrupción de los bombardeos, la maestra traslada la obra y al público al sótano del colegio. En uno de los fuertes ataques, Zachary huye del refugio tras el estruendo y Tom corre tras él. Mary sale en su búsqueda y en un momento de confusión cree que el colegio ha sido trasladado a otro lugar al perderlo de vista; la realidad, sin embargo, es mucho más dramática: el colegio ha sido totalmente destruido. La primera reacción de Mary ante la conmoción es reírse, ya que su cuerpo no puede procesar este sufrimiento; Tom está muerto y todas las personas del colegio han sido asesinadas por las bombas:

> Lo que pasa es que la calle Hawley estaba allí, pero el colegio no estaba. Caminó arriba y abajo a lo largo de la calle, dos veces, buscando el colegio […]. Empezó a reírse porque era estúpido que una no pudiera encontrar algo tan grande e imperturbable como el colegio de la calle de Hawley […]. La llevaron a un centro de descanso y la envolvieron fuertemente con mantas […]. Le dijeron que no habían recuperado ninguno de los cuerpos del interior del colegio, sólo fragmentos. El único cuerpo recuperado de la calle era el de Tom, y la desenvolvieron de las mantas el tiempo suficiente para llevarla a identificarle.[139] (Cleave 216-217)

[139] "The thing was that Hawley Street was there but the school was gone. She walked up and down the length of the street, twice, looking for the school […]. She started laughing because it was silly that one couldn't find something so big and stolidly as Hawley Street School […]. They took her to a rest centre and wrapped her tight in blankets […]. They told her that no bodies had been recovered from inside the school, only fragments. The only body was Tom's, recovered from the street, and they unwrapped her from the blankets long enough for her to betaken to identify him" (Cleave 216-217).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Richard Titmuss explica cómo las secuelas de la guerra no solo son físicas, sino también las hay abstractas, las cuales pertenecen al plano mental y emocional; son estas en especial las que se van almacenándose en nuestro interior (135). Como cicatriz intangible, el trauma ante lo vivido impacta drásticamente sobre la salud mental de la protagonista, sus rutinas y sus relaciones personales y profesionales. Imogen Sarah Sturgeon-Clegg lleva a cabo un estudio sobre el trastorno de estrés post-traumático en testigos de la Segunda Guerra Mundial en el que afirma que es común en aquellas personas que experimentan "una amenaza hacia sus vidas" o "visualizan la muerte de los de su alrededor" (32). Sturgeon-Clegg señala varios síntomas que aparecen tras el suceso vivido: la repetición mental a través del recuerdo de esa experiencia traumática, la huida de cualquier aspecto que conecte a la persona con dicho episodio, el bloqueo de emociones, la desconexión de los otros y la experimentación de terrores nocturnos y continua "hipervigilancia" (32).

Cleave retrata en Mary los síntomas del estrés postraumático e inicia así la transformación de la maestra en una protagonista antiheroica, que se refugia en su soledad y en las drogas para huir del episodio vivido y aliviar con ello su dolor: "Cuando su madre ordenó a Palmer que no le diera más morfina, Mary se movió hacia el desván y se llevó las últimas dos botellas de vidrio marrones con ella […]. El realismo imposible del opiáceo evitaba el realismo imposible de la guerra"[140] (Cleave 218). De hecho, Mary decide no hablar de su sufrimiento por miedo a que sea contagioso: "El dolor era contagioso, y Mary no iba a hablar más del suyo,

[140] "When her mother ordered Palmer not to give her any more morphia, Mary moved into the garret and took the last two brown glass bottles with her […]. The impossible realism of the opiate shunned the impossible reality of the war" (Cleave 336).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

como tampoco tosería, en un vagón de tren abarrotado, sin ponerse la mano en la boca"[141] (Cleave 218).

La ilustración del dolor de la maestra es clave en la recuperación de la memoria de aquellas maestras que experimentan la pérdida en los años de guerra. El individuo y sus vivencias personales no idealizadas ni romantizadas son esenciales en la elaboración de una identidad democrática colectiva (A.H. Bell 2).

Bas J. Schreuder afirma que uno de los síntomas que experimentan las personas que sufren un episodio traumático es el cuestionamiento de los valores morales y culturales que rigen su vida, debido a la intrusiva amenaza e inestabilidad inesperada que les ha abordado. Tras las experiencias de violencia vividas, Mary entra en conflicto con la posición de clase privilegiada de su familia, alejándose de forma drástica de todo lo que representa el privilegio. Este sentimiento culmina al final de la novela cuando Mary se reencuentra con Alistair y Hilda en el lujoso hotel Ritz y a mitad del encuentro necesita huir de aquel lugar. "Este lugar […] no soy yo. Piensa lo que quieras de mi, pero quiero decirte que […] ya no tengo un lugar"[142] (Cleave 424). La guerra se presenta como un agente de cambio y transformación, en ocasiones reforzando el lado altruista y heroico de la protagonista y en muchas otras, invadiendo de violencia e inestabilidad su vida.

A lo largo de la trama el autor enfatiza la crudeza de la guerra, alejándose de narraciones literarias románticas. En el plano amoroso, las relaciones sentimentales de Mary con Tom y Alistair no aparecen como una salvación frente al sufrimiento que desencadena la guerra, sino que se ilustra como un elemento más que queda destruido por ella. Además, es la propia guerra

[141] "Grief was contagious, and Mary would no more speak of her own that she would cough, in a crowded train carriage, without putting her hand to her mouth" (Cleave 218).

[142] "This place […] it isn't me. Think what you like of me, but I wanted to tell you that […] I don't have a place anymore" (Cleave 424).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

la que marca el inicio y el fin de sus relaciones. En primer lugar, Mary establece una relación amorosa con Tom en el periodo en el que se anuncia la entrada de Reino Unido en la Segunda Guerra Mundial, una relación marcada por su implicación en la escuela. Ambos desean un cambio del enfoque tradicional, ya que consideran que el profesor no debe ser superior al estudiante, sino que ambos deben ser aliados. El propósito de ayudar a los niños desde la perspectiva de esta nueva metodología les une como fuerza para luchar en contra de las discriminaciones e injusticias que sufren los pequeños. Sin embargo, es la guerra la que decide el final de la pareja, en la escena ya comentada anteriormente que describe el bombardeo que termina tanto con la escuela como con la vida de Tom.

Por otro lado, la relación de Mary con Alistair está marcada por su alistamiento en la guerra, específicamente en la isla de Malta. Los únicos momentos que comparten son los que le otorgan de permiso a Alistair, hasta su retirada de la guerra en 1942. La mayor parte de su comunicación es por carta: "Si de verdad te da igual, espero que te quedes con el desván, por lo menos hasta que tenga la oportunidad de despedirme del viejo vertedero […]. Que le den al desván y que le den a mi ropa vieja, ojalá estuviera allí contigo"[143] (Cleave 256).

No obstante, a su regreso a Londres, ambos personajes no viven un final feliz o esperanzador, ya que por el impacto que la guerra tiene en Alistair, este le comunica que ha perdido la capacidad de sentir, afirmando: "No sé cómo responderte […] no tengo sentimientos como solía tenerlos"[144] (Cleave 427). La guerra no le permite conectar a nivel emocional con Mary debido a las secuelas que ha dejado a su paso. A su vez, la protagonista no interioriza una moralidad ejemplarizante de todo el sufrimiento vivido: el mensaje que expresa la novela es

[143] "If you really do not mind, I hope you will keep the garret on, at least until I have a chance to come and say goodbye to the old dump […]. Damn the garret and damn my old clothes, I wish I were there with you" (Cleave 256).

[144] "I don't know how to answer you…I don't have feelings as I used to" (Cleave 427).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

que ambos aprecian la vida, no desde una perspectiva de ilusión y de expectativas por el futuro, sino desde un sentimiento de agotamiento y rendición.

6.4. La protagonista Mary North como anti-heroína de la trama

La guerra se presenta como un agente transformador y destructor en la novela a nivel físico con la demolición de la ciudad de Londres y desde el plano psíquico, invadiendo las vidas íntimas de los personajes, en especial la de Mary. Tanto la ciudad como la protagonista están heridas tras los ataques aéreos: los daños urbanos son claramente visibles, mientras que los de Mary son internos. A lo largo de la novela, el narrador desarrolla una analogía entre el dolor de Mary y el de Londres como víctimas de la guerra: "Mary siempre había supuesto que lo soportaría si Londres podía, pero aquí el viejo nautilino yacía ahogándose y resquebrajado en la garganta del Támesis, en el lugar donde el agua dulce se encontraba con la sal"[145] (Cleave 229). La ilustración de las heridas de la protagonista, de sus miedos e inseguridades cuestionan el discurso nacional de los tiempos de guerra que recalca la valentía de los ciudadanos para servir al país, un discurso que reprime emocionalmente a las víctimas y en el que los temores no tienen cabida pública (Bell 155).

Los verdaderos sentimientos de terror de la ciudadanía quedan recogidos en diarios personales que han sido posteriormente plasmados en múltiples narrativas.[146] A partir de

[145] "Mary had always supposed that she could endure if London could, but here the great old nautilus lay gasping and cracked at the throat of the Thames, at the place where sweet water met salt"(Cleave 229).

[146] Destacan los siguientes autores por su enfoque hacia el individuo: Norman Longmate con su estudio *How We Lived Then: A History of Everyday Life During the Second World War* (2002),Juliet Gardiner con sus trabajos *Wartime Britain 1939-1945* (2004) y *The Blitz: The British*

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

escrituras realistas sobre la ciudad de Londres y las vivencias de su gente durante la guerra aparece una "contra-narrativa" del discurso patriótico iniciado en el siglo XX que contrarresta la imagen de "estoicismo" y no perpetúa la invalidación de la expresión de las emociones (A.H. Bell 154). William Reddy afirma que el discurso heroico conocido como "el espíritu Blitz" crea una "teoría de régimen emocional" que censura la libertad de expresión de los ciudadanos y ciudadanas y se focaliza en enfatizar la positividad y la valentía de los testigos de la guerra, ignorando las vivencias de las víctimas. Dicho concepto es una ficción creada para enmascarar y disfrazar el impacto negativo de la guerra (Gee 1). En la actualidad, prevalecen las narraciones que dan voz a las experiencias de las víctimas y testigos anónimos que experimentan la guerra, de tal modo que el foco de estudio se aleja de cuestiones colectivas para centrarse en las voces individuales (Gee 2).

Uno de los medios a través del cual los ciudadanos y ciudadanas crean una contra-narrativa son las cartas. Las cartas ofrecen una mirada hacia núcleos privados de los londinenses; a través de ellas, se recupera la voz de individuos anónimos y se crea una historia del *Blitz* y de la guerra diversa, no homogénea, que contrasta con descripciones hegemónicas nacionalistas y moralistas de este periodo (A.H. Bell 3). El autor de *Everyone Brave is Forgiven* hace una recreación de la comunicación epistolar a lo largo de la novela en la que construye un espacio privado e íntimo, a través del cual los personajes plasman sus verdaderas emociones. En el caso de Mary, la protagonista escribe sobre el dolor que no se atreve a verbalizar: "Debido a que una carta significaba tanto, ellos se volcaban en cada una de ellas- como si no hubiera

Under Attack (2010), Amy Helen Bell con *London Was Ours: Diaries and Memories of the London Blitz* (2008) y Harriet Salisbury con *The War on Our Doorstep. London's East End and How the Blitz Changed it Forever* (2012).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

más papel, más tinta, ninguna otra mano que escribiera"[147] (Cleave 435). Las cartas permiten a los personajes dar voz a su vulnerabilidad, lo cual acerca al lector o lectora a sus vivencias y sentimientos. A través de su recreación literaria, Cleave apela a las memorias individuales de las maestras y los ciudadanos que experimentan la guerra.

En la novela, destacan la carta con errores ortográficos de Zachary a Mary afirmando que está sufriendo discriminaciones, las cartas de Tom hacia Alistair en las que le cuenta su relación con Mary y sus inseguridades, las cartas de Alistair a Tom narrando el miedo hacia el enemigo y las cartas entre Alistair y Mary en las que hablan sobre la culpa, el dolor y el futuro. Amy Helen Bell estudia testimonios de civiles londinenses que experimentan el periodo del *Blitz* en la propia capital y plasman sus vivencias en diarios, cartas o autobiografías; subraya que las cartas son el vínculo entre individuos que recogen vivencias inmediatas del día a día, al igual que emociones y temores de los que las escriben (1).

Cleave explora las emociones sentidas en el periodo de la guerra centrando la narración en la mirada de la protagonista Mary y haciendo visibles sus inseguridades y sus miedos a lo largo de la novela. Visibiliza la vida de una mujer que se encuentra perdida, que no sabe hacia dónde dirigir su vida: si ceder a la vida acomodada que le ofrece su madre de forma continua o servir en la guerra tras la propuesta de Hilda de trabajar como conductoras de ambulancia, ya que siente que haga lo que haga no va a poder huir de la guerra: "¿Qué debía hacer? Quizás debería ceder y dejar que su madre la casara. O podía unirse a las ambulancias y ver cuánto

[147] "Because a letter meant so much they poured themselves into each one-as if there might be no more paper, no more ink, no more animating hand" (Cleave 435).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

bien podía hacer allí. La guerra quizás castigaría cualquiera de las dos opciones de forma igualmente probable"[148] (Cleave 259).

Además, su lucha por educar a los niños que han sido olvidados no le es recompensada: después del bombardeo del colegio, le prohíben de forma oficial ejercer de maestra, lo cual aumenta sus sentimientos de culpa. En un intento de dejar atrás el episodio traumático y tras las barreras impuestas, Mary se rinde y decide dejar a un lado la enseñanza, alistándose con Hilda para trabajar en el servicio de ambulancias:

> MARY. Siento como si ya no me gustara nada, ese es el problema. Solía saber inmediatamente lo que era correcto hacer […] No sé si un trabajo en la ambulancia me ayudará. Quizás solo me lo recuerde.
>
> HILDA. ¿Pero no piensas sobre ello ahora?
>
> MARY. Constantemente, […] supongo que podemos intentarlo durante un tiempo, y ya vemos.[149] (Cleave 262-263)

Queda así reflejado uno de los trabajos comunes que desempeñan muchas mujeres durante los años de guerra: 155,000 mujeres se presentan voluntarias para servicios auxiliares en el año 1941 y la misma cifra se repite en el año 1942 (Braybon y Summerfield 167). Los trabajos relacionados con los transportes recogen las cifras de mayor igualdad entre empleados

[148] "What should she do? Perhaps she should give in and let her mother marry her off. Or she could join the ambulances and see what good she might do there. The war might punish either choice with equal probability" (Cleave 259).

[149] "MARY. I don't feel as if I'm for anything anymore, that's the trouble. I used to know straightaway what was the right thing to do […] I don't know if an ambulance job will help. It might only remind me. HILDA. But don't you already think about it now? MARY. Constantly, […] I suppose we can try it for a while, and see" (Cleave 262-263).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

y empleadas (Braybon y Summerfield 180), en los que las mujeres trabajan como guardias en la ambulancia o en la Cruz Roja. En concreto, las conductoras de ambulancia están encargadas de las evacuaciones y del desplazamiento de heridos de las zonas de bombardeos hasta hospitales (A.H. Bell 97).

A través de la narración del trabajo de Mary y Hilda en las ambulancias, Cleave ilustra la parte más violenta de la guerra: deben recoger a niños que han fallecido por los ataques aéreos, son testigo de la destrucción extrema de la ciudad e incluso ellas mismas son víctimas de esta violencia. Destaca un episodio concreto en el que la propia Mary tiene un grave accidente al quedar atrapada por el tobillo con una viga. Aunque la protagonista es rescatada por su amiga Hilda, dicho episodio agudiza el estrés postraumático de Mary, el cual le hace caer en la adicción a las drogas, quedando atrapada en una etapa de oscuridad. Hilda le escribe una carta a Alistair para contarle la situación: "Siento decirte que ha dejado su deber en las ambulancias y se ha convertido en una esclava de la morfina […]. Supongo que la morfina es su única consejera en el asunto. Por supuesto es demasiado terrible para sus padres. Su nombre sufre- no hace falta que te cuente cómo habla la gente"[150] (Cleave 357-358).

Tras esta experiencia Mary decide dejar la ambulancia y reanuda las clases de forma clandestina en el sótano del *Lyceum* donde ahora Zachary trabaja junto a dos amigos. La protagonista ya no es la heroína de la trama, sino que deja de ser un referente para sus alumnos: es el propio Zachary quien en ocasiones tiene que cuidarla y forzarla a tirar las drogas que está consumiendo. La figura de la protagonista maestra en la trama que transgrede las normas morales de la sociedad y se aleja drásticamente del modelo del ángel del hogar y de feminidad

[150] "I am sorry to say that she has given up her duty on the ambulances and become a slave to morphia […]. I suppose the morphia is her only counsel in the matter. Of course it is too awfulfor her parents. Their name suffers-I need not tell you how people talk" (Cleave 357-358).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

funciona como una denuncia acerca de la exigencia de ejemplaridad que se demanda a las mujeres. Cleave reivindica la inclusión de la historia de aquellas que son anti-heroínas por el simple hecho de ser humanas, con sus victorias, pero también con sus errores y traumas. Mary se convierte en la víctima de la historia, pero actúa como un sujeto activo que toma decisiones correctas y erróneas, pero que ante todo no espera pasivamente a ser rescatada. La protagonista desafía el estereotipo de la figura de la maestra del siglo XX, que como ya se ha señalado anteriormente, es descrita en términos maternales y se espera de ella que perpetúe a través de su profesión los roles de género determinados por la sociedad patriarcal (Maguire y Weiner 123).

Durante la primera mitad del siglo XX, y a consecuencia de los conflictos bélicos, la mujer se une al espacio laboral y, a diferencia de siglos anteriores, se espera de ella que salga del núcleo doméstico para contribuir con el trabajo que debe realizar la sociedad para mejorar la economía del país. No obstante, a pesar de su mayor presencia, esta no debe transgredir los ideales de feminidad (Whitehead 199). De ahí que aquellas que son incluidas en el discurso histórico sean las mujeres que encajan en los moldes descritos por el canon. Por ello, es de vital importancia ilustrar la vida de las maestras desde relatos complejos y contradictorios para reconocer y reconstruir sus vivencias desde una realidad diversa, no desde una hegemonía patriarcal.

Olwen Hufton afirma que no existe una única historia sobre las mujeres de periodos determinados, sino múltiples narraciones sobre ello (126). La figura de las mujeres maestras de épocas pasadas ha sido borrada de la historia o expuesta a descripciones estereotipadas (Prentice y Theobald 3). Es por dicho motivo que la creación del personaje de Mary como una maestra que se sitúa fuera de los límites establecidos nutre la memoria de la figura de las maestras y contribuye a la formación de un relato no homogéneo de sus vivencias.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

7.5. Una mirada de género en la revisión de la memoria

"La representación del mundo, como el mundo mismo, es operación de los hombres; ellos lo describen desde el punto de vista que les es propio, y que confunden con la verdad absoluta" (de Beauvoir 142). Como Simone de Beauvoir denuncia con sus palabras, la escritura de la historia ha estado sesgada por la mirada masculina, una mirada que margina las diversas realidades vividas por las mujeres. La construcción de la mujer como figura histórica y su inclusión en la memoria colectiva no se reconoce hasta mitad del siglo diecinueve, cuando las historiadoras son aceptadas por la academia (Melman 6). No obstante, muchas de las mujeres que aparecen en los libros de historia son descritas como seres maternales, con una feminidad virtuosa y con una personalidad ejemplar, "sujetos femeninos descontextualizados", representaciones de ilustres referentes que no erradican la desigualdad de inclusión de hombres y mujeres en el relato histórico, sino que acentúan su discriminación a través de expresar que aquellas que tienen cabida en la narrativa histórica son una minoría, mujeres excepcionales, diferentes al resto de personas de su género (Melman 17).

En la descripción de las maestras en concreto, prevalecen los discursos que las definen en términos maternales, haciendo alusión a los roles de género convencionales (Maguire y Weiner 123). La representación de las mujeres en las narrativas históricas como símbolos de maternidad, feminidad y tradición contribuye a la prolongación de una discriminación de género hacia sus figuras. Queda desdibujada su personalidad como sujeto activo y su identidad se valora en función de su entrega a los varones (Wills et al. 46). La novela *Everyone Brave is Forgiven* presenta la figura de tres mujeres: Mary, su mejor amiga Hilda y su madre, personajes que viven en un contexto histórico como es la Segunda Guerra Mundial y que destacan en la trama por tener personalidades dispares, que articulan de maneras diversas su interacción con

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

el estereotipo ideal de mujer conformado por el sistema patriarcal y perpetuado en narraciones históricas.

Como ya se ha examinado a lo largo de este capítulo, Mary es una joven que proviene de una familia de clase privilegiada, pero quiere desvincularse de su posición aristocrática y trabajar para el bien social. Su experiencia como maestra en el transcurso de la guerra repercute en su salud mental y termina refugiándose en las drogas y en la soledad. Hilda, por otra parte, tiene como prioridad la búsqueda de un hombre y no quiere perder su posición de clase alta; incluso mientras trabaja como conductora de ambulancia no abandona dichos sentimientos: "No has estado pensando, ¿verdad? No hace falta. Verás, habrá gorros de enfermera, con una placa […], funcionará en los hombres como una hierba para gatos"[151] (Cleave 260-261).

La madre de Mary representa el ideal femenino al servicio de su hogar y de su marido. Se trata de un personaje sin nombre conocido por el lector, lo cual podría representar la homogeneización de su figura como "ángel del hogar", invisibilizada por la sociedad patriarcal. Sin embargo, en las interacciones con su hija Mary expresa su rebeldía juvenil y malestar por continuar en esos márgenes hegemónicos:

> Eres una chica querida. Si no fueras imposible no te querría tanto. Tú eres lo que yo habría sido si alguna vez hubiera tenido el coraje de decirle a mi madre que se metiera en sus propios asuntos […]. Lo verás diferente en todos los casos, una vez que estés casada. Nuestras propias pasiones se vuelven tenues- quizás esa no sea la mejor palabra- nuestras pasiones se aligeran y parecen que nos pesan con menos urgencia. ¿Crees que no era idealista a tu edad? Yo estaba a favor del voto de la

[151] "You haven't been thinking, have you? There's really no need. You see, there will be a peaked cap, with a badge […], it will work on men like catnip" (Cleave 260-261).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> mujer, ¿sabes? Me encadené a cosas […]. Supongo que dirás que me encadené a tu padre.[152] (Cleave 383)

En la actualidad, son muchas las obras literarias que recogen historias de mujeres sin necesidad de encajar sus personalidades en los papeles de víctima o heroína. No obstante, esta realidad no aparece hasta la llegada de la Segunda Guerra Mundial, fecha a partir de la cual las experiencias de la mayoría de las mujeres empiezan a ser recopiladas por la influencia del movimiento feminista (Melman 19). "Romper la discriminación de género exige también superar las representaciones de la feminidad que se divulgan a través de narrativas históricas y que solo ubican a las mujeres como víctimas o figuras pasivas frente al devenir histórico y, con ese gesto, las despojan de agencia y politicidad" (Wills et al. 45). El punto de inflexión lo marcan las diversas reivindicaciones sociales que afloran durante los años sesenta y abogan por una sociedad más justa e igualitaria, visibilizando así figuras no elitistas de la historia. Con ello, se empieza a escribir una historia más enfocada hacia el espacio privado donde habían sido relegadas las mujeres, un espacio que paulatinamente va apareciendo en la esfera pública (Wills et al. 50).

El movimiento de la liberación de la mujer de finales de siglo XX afirma que la vida privada de las mujeres también es política. Es decir, las mujeres también deben tener derechos

[152] "You are a dear girl. If you weren't impossible I shouldn't love you half so much. You're what I might have been if I'd ever had the courage to tell my mother to mind her own business[…]. You will find it is different in any case, once you are married. Our own passions become muted-well, perhaps that isn't the best word-our passions become lighted, and seem to weigh on us with less urgency. Do you imagine that I was not idealistic at your age? I was for women's votes, you know. I chained myself to things […]. I suppose you will say I chained myself to your father" (Cleave 383).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

en el interior de sus casas y en sus relaciones familiares. Para ellas, la memoria colectiva es el arma a través del cual crear una herencia justa que traspasar a próximas generaciones (J. Martin 516) y crear así, una identidad social reconocida (Troncoso y Piper 70). La literatura es uno de los campos que se sumerge en los núcleos privados y opera de altavoz de todas aquellas protagonistas acalladas, brindándoles un espacio público en la sociedad. Novelas que apoyan sus narraciones en la memoria histórico-cultural, como *Everyone Brave is Forgiven*, muestran los sucesos que marcan nuestra historia desde una nueva mirada: la de aquellas mujeres anónimas que ofrecen una visión no hegemónica del pasado. Es primordial la construcción de protagonistas como Mary, alejadas de la figura de la mujer dibujada por el canon patriarcal. Mary no es una maestra con instinto maternal ni con sentimientos vocacionales en lo que se refiere a la enseñanza de niños y no siempre es un referente positivo para sus alumnos y alumnas; es una maestra con luces y sombras, no es una heroína idealizada, ni el ángel del hogar de la escuela donde trabaja.

El papel protagonista de Mary en la novela permite al lector revisitar la historia de la Segunda Guerra Mundial y de la educación en la primera mitad del siglo XX desde una mirada innovadora y humanizada. Los episodios traumáticos que sufre, las emociones que emergen de los sucesos vividos y el impacto del contexto histórico en la vida de Mary ofrecen una perspectiva del pasado que transgrede el canon narrativo hegemónico y muestran la vida de una mujer de la época dentro y fuera de la norma. Es primordial la revisión de la historia de la educación con lentes de género, reescribir la historia de la educación y de las maestras desde la pluralidad de sus experiencias silenciadas (J. Martin 515-516).

En cuanto a la mirada de género vinculada a la memoria histórica, Troncoso y Piper destacan la necesidad de revisar la presencia de la noción de memoria con planteamientos feministas e incorporar el género en estos estudios, porque poseen un aporte crítico y un potencial enorme como práctica contra-hegemónica y de resistencia a formas de dominación

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

cotidianas naturalizadas (74). En la reescritura de la narrativa histórica, es necesario acentuar que la historia de las maestras no es una historia al margen, sino que se trata de una parte de la historia que ha sido marginalizada y borrada. Por ello, la creación de una memoria colectiva acerca de sus vivencias debe estar al servicio de la revisión crítica del silenciamiento acometido, sin caer en la construcción de una sección de memoria femenina externa a la historia que las derive al margen de nuevo (Troncoso y Piper 70). *Everyone Brave is Forgiven*, así como otras novelas de carácter histórico con la figura y la mirada de la mujer como protagonistas, debe ser leída como la historia sobre la Segunda Guerra Mundial que no ha sido contada. No es una sección olvidada de la narrativa histórica, sino una voz narrativa omitida.

Olvidar el pasado conduce a una "amnesia política" que beneficia a la "hegemonía masculina". Por el contrario, "la memoria histórica feminista…rearma ideológicamente a las mujeres e introduce en la vida pública y política un principio permanente de sospecha sobre la distribución de recursos y la apropiación del poder por parte de los varones" (Cobo 257). Mary es una protagonista ficticia, pero la importancia de su inclusión en la trama literaria va más allá de la veracidad de su historia, ya que lo verdaderamente primordial es la representación que visibiliza de todas aquellas mujeres anónimas que no conocemos en la actualidad. A través de Mary, ellas se convierten en nuevos referentes sociales públicos en los que las mujeres pueden apoyarse para luchas presentes. A su vez, conocer el sistema que ha silenciado a las mujeres a lo largo de la historia permite examinar la situación de la mujer en el presente para denunciar posibles silenciamientos actuales que perpetúen el olvido (Spender 4-5).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

7. *MISS CARTER'S WAR* (2014), SHEILA HANCOCK

7.1. Introducción

Sheila Hancock, autora de la novela *Miss Carter's War*, introduce la obra literaria con la dedicatoria "a mis maestras" (Hancock 1); con estas sencillas palabras subraya el mensaje principal de la narrativa: la rememoración de la memoria de las maestras. A través de la protagonista Marguerite Carter, una joven maestra de doble nacionalidad, británica y francesa, Hancock lleva a cabo un recorrido memorial por las instituciones que marcan el ámbito educativo de Reino Unido durante el siglo XX. Como telón de fondo en la narración aparece el recuerdo de la Segunda Guerra Mundial desde las experiencias de la protagonista junto a personajes anónimos. El contexto histórico en el que se desarrolla la trama se sitúa en años posteriores al conflicto bélico, aunque la guerra está presente en la memoria de todos aquellos testigos del suceso, a la vez que es visible en los rasgos físicos del país.

A lo largo de la novela, la autora incorpora a la narración sobre la vida actual de Marguerite una serie de fragmentos inconexos que relatan sus vivencias colaborando con un grupo de operaciones secretas denominado SOE, *Special Operations Executive,*[153] en la Segunda Guerra Mundial. Dichas memorias hacen alusión a eventos traumáticos experimentados por la protagonista durante la guerra, tanto desde un plano personal al perder a sus padres y a una de sus mejores amigas, como desde la perspectiva de testigo. La aparición de estos recuerdos que interrumpen la narración de la novela podría representar uno de los

[153] El grupo de operaciones especiales *Special Operations Executive* fue creado en 1940. Está conformado por un ejército secreto que actúa en países de Europa y Asia ocupados por el enemigo. Las principales misiones de dicha organización son el sabotaje y la subversión, acciones que persisten hasta su abolición en 1946 (National Army Museum).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

síntomas que sufren las víctimas con estrés postraumático tras una vivencia impactante: la reavivación involuntaria de ciertas escenas que han afectado a la víctima anteriormente (Thomsen y Berntsen 580). A pesar de que en el desarrollo de la trama la protagonista apenas se atreve a verbalizar lo vivido, la inclusión de dichas memorias que solo el lector o la lectora percibe ponen en evidencia la persistencia de los efectos resultantes de su involucración en la Segunda Guerra Mundial, cuya presencia se hace aún más inmediata por el uso del presente verbal:

> Ella y Marcel se arrastran a través de un campo de lavanda, el aroma le hace sentir mareada; ¿o es el miedo? La casa parece abandonada pero la puerta está completamente abierta. Entran con cuidado, con las armas preparadas. Hay un sonido de lloriqueo. Al entrar en el salón el pequeño niño se aferra a su madre, tumbada muerta en el suelo en un charco de sangre. 'Por favor, no nos hagáis daño', dijo él.[154] (Hancock 45)

En cuanto al paso de Marguerite por las principales instituciones educativas de Reino Unido, la narración refleja la historia de cada una de ellas durante el siglo XX desde la mirada íntima de la protagonista. En primer lugar, la novela se adentra en 1948, concretamente en el primer acto de graduación de la Universidad de Cambridge en el que participan mujeres pioneras en obtener una titulación académica en igualdad con los hombres. En el relato de dicho evento, Marguerite expone las desigualdades de género a las que se enfrentan las mujeres en la universidad: como ella denuncia, este avance histórico no erradica el sexismo hallado en las

[154] "She and Marcel creep through the lavender field, the perfume makes her head swim; or is it the fear? The house seems deserted but the door is wide open. They enter cautiously, guns at the ready. There is a whimpering sound. As they go into the parlour the little boy clings to his mother, lying dead on the floor in a lake of blood. 'Please don't hurt us' he says" (Hancock 45).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

aulas. Por ello, es de vital importancia ir más allá de lo estipulado en el ámbito de la academia para indagar en el relato de las discriminaciones vividas por las estudiantes que las sufren.[155]

Una vez que Marguerite ha finalizado sus estudios en la Universidad de Cambridge, la autora se centra en su papel como maestra en dos escuelas antagónicas: las escuelas secundarias denominadas *Grammar Schools* y las escuelas profesionales conocidas como *Secondary Modern Schools*. Los primeros diez años de la vida profesional de Marguerite transcurren en la escuela secundaria "*Datford Grammar School for Girls*". En esta etapa, la protagonista se enfrenta a una institución conservadora de carácter elitista, predominantemente enfocada a niñas de una clase social media-alta. Hancock introduce en esta primera parte de la novela la relación maestra-alumna profundizando en las dificultades, retos y límites en un contexto social todavía herido por la guerra. A pesar de las barreras encontradas, la protagonista destaca por su motivación y entusiasmo por enseñar a las niñas. A medida que avanza la trama, dichas emociones se van paulatinamente transformando en un carácter de la maestra más reivindicativo en el que destaca su lucha por conseguir una educación más justa.

Este espíritu de rebelión que crece en Marguerite ante discriminaciones y desigualdades de diversa índole que sufren las niñas lleva a la protagonista a despojarse de los privilegios con los que cuenta en la escuela más elitista y a tomar la decisión de cambiar de institución para centrarse en la enseñanza en escuelas con menos recursos. Cuando su compañero y mejor amigo Tony le dice que va a cambiarse a la escuela de Risinghill, ella no duda en hacer lo mismo:

[155] Desde octubre de 2019 hasta marzo de 2020, la universidad de Cambridge instala una exposición de acceso gratuito llamada "*The Rising Tide: Women at Cambridge"* creada por la doctora Lucy Delap y el doctor Ben Griffin en rememoración de todas las mujeres que estudian,trabajan y viven en la universidad en el siglo XX. La exposición denuncia la marginalización que sufren y visibiliza la institución residencial *Girton College* en Cambridge en 1869, el primer sistema universitario con alojamiento para mujeres de Reino Unido.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> TONY. Quiero trabajar con niños con orígenes como los míos. Por eso empecé en la enseñanza. He perdido mi objetivo. El nuevo director del colegio de Miss Scott parece estar lleno de ideas y está buscando empleados […]. Marguerite se puso en pie.
>
> MARGUERITE. Yo voy también […]. Quiero seguir mi sueño. Un nuevo comienzo. Eso es lo que necesito.[156] (Hancock 169)

En esta segunda etapa, la protagonista rechaza una posición acomodada por antigüedad en su escuela y decide empezar a trabajar para una de las escuelas secundarias llamada "*Risinghill Secondary Modern School*". Allí, Marguerite se involucra para ayudar a todas aquellas alumnas que cuentan con escasos medios para desarrollar una carrera académica, luchando así por la inclusión de las alumnas a través de una metodología progresista, igualitaria y enfocada hacia las necesidades de las estudiantes. A su vez, denuncia con su experiencia el abandono del gobierno en este sector educativo.

La descripción de la maestra como una mujer no conformista, que se rige por unos ideales basados en alcanzar una democratización de la educación, no desemboca en el retrato literario de una heroína idealizada que consigue derrumbar cada una de las barreras que encuentra a su paso. Por el contrario, Hancock se aleja de la romantización de la lucha y refleja un contexto histórico marcado por la injusticia y la impotencia de aquellas personas anónimas que, como Marguerite, carecen de poder para alterar estructuras gubernamentales. De hecho, con el paso de los años, la protagonista se ve obligada a abandonar la enseñanza por la censura

[156] "TONY. I want to work with children from backgrounds like mine. That's why I came into teaching. I've lost my sense of purpose. The new headmaster of Miss Scott's school seems full of new ideas and he's looking for staff […]. Marguerite leapt to her feet. MARGUERITE. I'm coming too […] I want to follow my dream. A fresh start. That's what I need" (Hancock 169).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

que recibe debido a su inclinación por derrocar el sistema conservador dentro del núcleo académico. A pesar de ello, la autora sí hace hincapié en el impacto de la maestra en su núcleo más cercano, específicamente en las alumnas a las que enseña a alzar su voz.

Las relaciones interpersonales de Marguerite con las personas de su alrededor, principalmente con los maestros y las alumnas de las instituciones donde trabaja, reflejan personalidades que muestran diversas vivencias experimentadas durante el siglo XX. Destaca su mejor amigo, compañero de trabajo y confidente Tony, a través del cual Hancock muestra la historia de la comunidad LGTBIQA+; Marcel, el amor de Marguerite durante la Segunda Guerra Mundial, con quien explora el miedo de enfrentarse a un pasado silenciado, y Elsie Miller e Irene, dos alumnas con un gran potencial mediante las cuales la autora reflexiona sobre la relación maestra-alumna. Junto a una variedad de personajes secundarios, los personajes principales construyen un discurso personal que refleja una perspectiva intimista del pasado siglo XX.

El marco temporal de la novela abarca principalmente desde los años finales de la primera mitad del siglo XX hasta la amenaza de guerra declarada a Afganistán en el año 2001. Para mi estudio, enfocaré el análisis en los últimos años de la primera mitad del siglo XX teniendo también en consideración las vivencias posteriores de la protagonista. A través de la mirada de Marguerite, Hancock ofrece al lector la posibilidad de observar de manera panorámica la vida de una maestra que ha experimentado la Segunda Guerra Mundial desde los inicios en su adolescencia hasta el consecuente impacto en su jubilación. *Miss Carter's War* es la única novela del corpus seleccionado que muestra la continuidad de la vida de la protagonista hasta sus últimos días, ofreciendo así una reflexión sobre el pasado histórico vivido desde una visión actual. Con ello, la autora trata el tema de la memoria histórica desde diversas generaciones que confluyen a inicios del siglo XXI en un mismo espacio-tiempo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Miss Carter's War es una obra de ficción que promueve la reflexión y rememoración acerca de la historia de Reino Unido en el siglo XX a través de la mirada de la maestra. Los eventos históricos que tienen lugar durante dicho periodo de tiempo no son los protagonistas de la novela, sino que aparecen como telón contextual que impacta sobre los personajes principales. Mediante sus emociones, sus sentimientos y percepciones personales la narración funciona de altavoz para todas aquellas vivencias que han sido silenciadas o marginadas por el canon histórico.

7.2. Marguerite Carter: alumna y maestra durante el siglo XX

7.2.1. Marguerite Carter, alumna

La inclusión de las mujeres en la educación en Gran Bretaña tiene sus orígenes en los años 1840 y 1850 con la apertura de *Queen's College*, *Bedford College* y *North London Collegiate School for Girls*. Estas instituciones marcan la expansión de la educación secundaria para las chicas (Sheavyn 3), ya que en años posteriores las estudiantes que reciben una educación deben ir a colegios dirigidos a la élite británica y reciben clases privadas enfocadas en la danza, la música, el dibujo y el aprendizaje del francés (Batson 1). En cuanto a las universidades, a partir de 1868 la Universidad de Londres y la Universidad de Manchester abren de forma pionera algunas carreras para las mujeres (Sheavyn 4). Esta incipiente inclusión cobra fuerza en el siglo XX, sobre todo a partir de 1914, cuando las mujeres son aceptadas en la mayoría de las universidades de Reino Unido salvo en las ramas de medicina, teología o ingeniería. Sin embargo, universidades de prestigio como Oxford o Cambridge postergan su apertura para el género femenino. Oxford lo permite a partir de 1920 debido a la ley de 1919 *Sex Disqualification*

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

(Removal) Act,[157] pero no es hasta 1948 cuando, otorgando un título honorífico a la Reina Madre, Cambridge considera a las estudiantes mujeres alumnas con derecho a recibir un título académico (Dyhouse 119).

La novela comienza con el relato del evento histórico de la primera graduación de alumnas en la Universidad de Cambridge. En la descripción de este recuerdo, la protagonista denuncia la ignorancia recibida por parte de los profesores, quienes, como apunta, se dirigían a las aulas haciendo caso omiso a la presencia de mujeres e interpelando a la audiencia con la palabra "señores"[158] (Hancock 7). Destaca una conversación que Marguerite mantiene con la encargada de *Girton College* el día del acto en la que esta le sugiere que vista de forma conservadora para no alterar las tradiciones de "decoro" de la institución, unas tradiciones con las que debían convivir como gratitud por poder ocupar aquellas aulas: "Marguerite, hemos luchado largo y tendido por este privilegio. Hasta ahora, nos han tolerado siempre y cuando no armemos revuelo"[159] (Hancock 2). A pesar del triunfo alcanzado por la mujer con respecto a su derecho de graduarse de la universidad, Hancock resalta la misoginia hallada en las clases y las estructuras patriarcales encontradas en la relación entre profesores y alumnas. Denuncia a su vez cómo las estudiantes deben ocupar poco espacio y pasar desapercibidas para no representar un peligro en la vida académica de los varones.

Dichos límites discriminatorios y sexistas se deben a la creencia de que las mujeres son una amenaza para la reputación de las instituciones. La historiadora Rita McWilliams-Tullberg

[157] La ley *Sex Disqualification (Removal) Act*, con apenas cuatro páginas, concede en 1919 derechos profesionales a las mujeres y condena la discriminación de las mismas por cuestionesde género o por su estado civil (Gov.uk).

[158] "[G]entlemen" (Hancock 7).

[159] "[W]e have fought long and hard for this privilege. Hitherto we have been reluctantly tolerated as long as we didn't frighten the horses" (Hancock 2).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

destaca una frase pronunciada en una de las redacciones de la comisión de Oxford y Cambridge en 1992 en la que afirman que Cambridge es una institución principalmente destinada a la educación de los varones: "Deseamos con fuerza que Cambridge permanezca siendo principalmente una universidad de hombres, a pesar de ser de tipo mixta"[160] (cit. en Dyhouse 120). Además, como denuncia Marguerite sobre la interpelación de profesores a alumnas, es común para las graduadas ser nombradas con títulos con matices peyorativos como "estudiantes señoritas", "dulces chicas graduadas" o "graduaditas inferiores". McWilliams-Tullberg ejemplifica dicho escenario sexista a través de la experiencia relatada por la primera joven graduada en la universidad de Birmingham, en la que acusa a sus compañeros de gritar "Vamos, señor, bésela"[161] cuando se presenta delante del rector Joseph Chamberlain (cit. en Dyhouse 121). A su vez, una de las estudiantes de Oxford, Anna Oakley, narra su autobiografía en la obra *Taking It Like a Woman* (1984), en la que afirma: "Siendo mujer, teníamos que abrir nuestro camino en un mundo de hombres"[162] (cit. en Dyhouse 121).

La propia Marguerite denuncia un episodio de discriminación a través del cual visibiliza las injusticias a las que muchas mujeres tenían que enfrentarse al traspasar las puertas de la Universidad. La protagonista narra cómo al final de su carrera académica en Cambridge es la única mujer seleccionada para asistir a un seminario en América y una semana antes del viaje, le comunican que ha sido sustituida por un estudiante varón por, según palabras del profesor, ser demasiado atractiva, pues corren el riesgo de que distraiga a los alumnos, añadiendo a estos comentarios una insinuación sexual directa (Hancock 32). A través de este altercado, todavía recurrente y denunciado por la sociedad actual gracias a movimientos feministas como el "me

[160] "We desire strongly that Cambridge should remain mainly and predominantly a men's University though of a mixed type" (Dyhouse 120).

[161] "Go on, Sir, Kiss her" (Dyhouse 123).

[162] "Being female, we had to make our way in a man´s world" (Dyhouse 129).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

too",[163] Hancock hace hincapié en la idea de que la inclusión de las mujeres en las universidades no representa el alcance de la igualdad absoluta, ya que las mujeres permanecen en el margen de la institución (Rat 8).

Durante el período entre 1920 y 1970, las oportunidades de las mujeres en el ámbito académico y profesional mejoran; sin embargo, nunca se equiparan a las de ellos (Thane 207). Tras la Segunda Guerra Mundial tiene lugar un crecimiento de la economía en Reino Unido que influye directamente en el aumento del número de estudiantes que reciben una educación secundaria y superior (Jones y Castle 290). A pesar de la mayor inclusión de mujeres y hombres en la universidad, los alumnos varones continúan obteniendo unos resultados académicos más positivos que ellas. Este factor ha sido justificado tradicionalmente con la consideración de las mujeres como estudiantes con menos habilidades que sus compañeros. No obstante, el movimiento feminista desde la década de 1970 cuestiona dichas afirmaciones y encuentra la razón de ello en los referentes mayoritariamente masculinos, en la carencia de motivación que reciben las alumnas para perseguir sus metas académicas, en la clase social a la que pertenecen y en el sexismo patriarcal de la sociedad que marca los roles de género (Jones y Castle 293). Además, defienden que las mujeres que consiguen estudiar en la Universidad de Cambridge entre los años 20 y 70 están más preparadas que los hombres, ya que los criterios y requisitos para su admisión son mucho más rígidos que en el caso de los varones (Jones y Castle 293).

De 1938 a 1970, el porcentaje de mujeres que estudian en universidades británicas es del 23%; aumenta exponencialmente a partir de 1970 debido a la inclusión de la preparación de

[163] El movimiento "me too" recibe el nombre por su aparición a través de un *hashtag* en la red social de Twitter el 15 de octubre de 2017. La actriz Alyssa Milano lanza una campaña para visibilizar el testimonio de las víctimas de acosos, abusos y agresiones sexuales tras el reportaje del *New York Times* acerca del productor de Hollywood Harvey Weinstein y su involucración en múltiples casos de abuso sexual a trabajadoras (Manzano Zambruno 15).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

profesores y profesoras en las universidades y al impulso del movimiento de la liberación de la mujer. Sin embargo, perduran las cuestiones de género en las asignaturas: los hombres estudian mayoritariamente carreras propias de las ramas científicas y las mujeres aquellas destinadas a las humanidades (Thane 207). Los estereotipos de género están todavía muy presentes en la sociedad británica del siglo XX, los cuales sitúan a la mujer dentro del núcleo doméstico y otorgan al hombre el rol de proveedor (Zweiniger-Bargielowska 1). Por ello, a pesar de una mayor inclusión de las mujeres en la educación a lo largo de dicho siglo, esta realidad no está plasmada en la configuración social, con estructuras predominantemente masculinas donde ellos tienen el poder profesional y económico (Zweiniger-Bargielowska 4).

Como muestra Hancock, a pesar de estar viviendo un momento transcendental en cuanto al derecho de las mujeres de obtener un título académico, la directora de Marguerite describe la ceremonia de graduación como un evento de hombres en el cual ella no debe ocupar demasiado espacio:

> Hemos tenido que convencer a los pesados nerviosos de esta institución de que no somos una amenaza, que no derrocaremos siglos de tradición ni destruiremos su acogedor mundo. Todavía. Con astucia y subterfugio, les hemos convencido de que somos señoritas inofensivas. Y uso esa palabra después de considerarlo bien. Ahora vienes tú pavoneándote para formar parte de su querido ritual pareciéndote a una actual Zuleika Dobson […]. Puedes mantener la pintura roja de tus uñas, pero usa estos guantes cuando te arrodilles y cojas tu certificado.[164] (Hancock 2-3)

[164] "We have had to convince the nervous nags of this establishment that we pose no threat, that we will not upend centuries of tradition and destroy their cosy world. Yet. By guile and subterfuge, we have convinced them we are harmless ladies. And I use that word advisedly. Now you come prancing in to take part in one of their beloved rituals looking like a latter-day

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Significativamente, este pasaje está contextualizado en una reflexión de la voz narradora en la que se pone de relieve la importancia histórica de la graduación de Marguerite. Este momento pone fin a un largo periodo de exclusión femenina de la institución universitaria y todo lo que implica, teniendo al fin acceso a un derecho postergado durante años:

> Marguerite era una de la pequeña patrulla de mujeres que recibieron por primera vez el reconocimiento reticente a su mérito para ser miembros de pleno derecho de la venerable Universidad de Cambridge, dejando de ser excluidas de sociedades, la biblioteca, el sindicato, ayudas y becas. […] Ahora iban a recibir titulaciones de verdad, junto a la Reina, considerada una destinataria más adecuada para un título honorífico que cualquiera de las mujeres que habían luchado durante años por aquel derecho tardío.[165] (Hancock 1)

7.2.2. Marguerite Carter, maestra

En el año 1914, Reino Unido es el país con más mujeres estudiantes de Europa debido a la inclusión de las prácticas de las maestras de primaria en las universidades (Anderson 2). La enseñanza es una de las pocas salidas profesionales a las que las mujeres se les permite

---

Zuleika Dobson […]. You can keep the red nail varnish but wear these gloves when you kneel and take your certificate" (Hancock 2-3).

[165] "Marguerite was one of the small posse of women to first receive the grudging recognition of their worthiness to become full members of the venerable University of Cambridge, rather than being excluded from societies, the library, the Union, grants and scholarships. […] Now they were to receive proper degrees, alongside the Queen, deemed a more appropriate recipient of an honorary award than any of the women who had fought for years for that belated right" (Hancock 1).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

acceder una vez finalizados sus estudios (Dyhouse 122). Más adelante, durante los años veinte, varias universidades británicas siguen ofreciendo la carrera de magisterio como vía única para las estudiantes (Sheavyn 6). Una etapa clave para la educación en Reino Unido viene marcada por la Ley de Educación de 1944 denominada *Education Act of 1944*. Una ley que impacta el modelo educativo de Inglaterra y Gales y más tarde llega a Irlanda del Norte y Escocia.

Los pilares en los que se basa dicha ley son la educación secundaria pública y la división del sistema educativo en educación primaria, educación secundaria y superior. En concreto, la educación secundaria se imparte en tres centros diferentes: los *Grammar Schools*, escuelas destinadas al futuro académico de los estudiantes, los *Secondary Modern Schools* y los *Technical Schools*, más enfocados hacia el ámbito profesional (Frederic et al.). Las escuelas denominadas *Grammar Schools*, *Secondary Modern* y *Technical Schools* constituyen el llamado "sistema tripartito" (Da. Foster 9). Lo más característico de esta división es su método de acceso a través del examen llamado *Eleven Plus*, un examen que los estudiantes deben realizar a los once años y de cuya nota depende su asignación al centro correspondiente[166] (Frederic et al.).

7.2.2.1. Grammar Schools

La Ley de Educación aprobada en 1944 en Inglaterra y Gales tiene como objetivo asegurar una enseñanza secundaria pública, libre de tasas, que facilite a los alumnos continuar en el ámbito académico una vez finalizada la escuela primaria. El examen *Eleven Plus* pretende regular el acceso a los diferentes centros de educación secundaria según el resultado académico que los estudiantes obtenga de dicha certificación. Si bien es un examen único para todos los

[166] A día de hoy, el examen *Eleven Plus* es una prueba específica de los *Grammar Schools* vigentes en la actualidad.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

estudiantes independientemente de su escuela de procedencia, hay varios factores sociales que impiden a un determinado grupo de alumnos destacar en este examen. Entre los factores principales destacan: la situación socioeconómica familiar, la lejanía del centro con respecto a su domicilio e incluso la propia autoestima de los alumnos y alumnas (Cribb et al. 2). Los *Grammar Schools*, instituciones donde la educación está enfocada hacia el ámbito académico, reciben ayudas económicas con las que deben financiar las plazas de al menos el 25% de los estudiantes. Sin embargo, la gran mayoría de estas escuelas no son gratuitas en su totalidad (Danechi 3). Aunque a principios del siglo XX los alumnos pueden optar a una educación secundaria financiada, muchos tienen que renunciar a ella, ya que supone un esfuerzo para sus familias: deben comprar el uniforme, el material, los libros y pagar por los viajes realizados. El 32% de estudiantes abandona la escuela secundaria entre 1927 y 1930 sin un certificado oficial (Zweiniger-Bargielowska 39-40).

En cuanto a la entrada de los estudiantes en este tipo de centros, cabe resaltar que los niños de clase media-alta tienen una mayor preparación para destacar en la prueba; por lo tanto, se encuentran en una situación ventajosa frente a aquellos que han finalizado la educación obligatoria a los 14 años (Hart y Moro). Con la Ley de 1944, la edad para abandonar la escuela aumenta a los 15 años, aunque los exámenes oficiales no pueden realizarlos menores de 16 años. Por ello, muchos alumnos de clase trabajadora pierden la oportunidad de completarlos una vez que finalizan la enseñanza obligatoria (Zweiniger-Bargielowska 40). Junto a esta injusticia, David Gillborn denuncia cómo varias instituciones educativas respaldadas económicamente por el estado llegan a manipular con sesgo sexista los resultados del examen *Eleven Plus*. En ocasiones, dichos centros aumentan las notas de corte para las estudiantes para que la cifra de aceptadas no sea mayor a la de alumnos varones (381).

La novela se adentra en el interior de un *Grammar School* llamado "*Dartford Grammar School for Girls*", el primer trabajo de la protagonista Marguerite tras graduarse en la

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

universidad de Cambridge. Hancock refleja cómo en este colegio el alumnado, conformado por niñas en su totalidad, debe seguir unas normas muy conservadoras en cuanto a temas de vestimenta o en lo referente a acciones propias de "señoritas" que perpetúan el rol de la mujer perfecta:

> La invitaron a sentarse con su taza de té mientras le resumieron el protocolo. Nada de correr por los pasillos, nada de hablar entre clases, y entonces solo si se dirigen a ti los profesores. Los sombreros deben ser llevados todo el tiempo fuera de la escuela cuando lleven el uniforme, la longitud de la falda justo por debajo de las rodillas, medias de hilo en invierno, calcetines blancos en verano, el alumnado se levantará cuando los empleados entren a la habitación y dirán 'Buenos días' al unísono y por supuesto solo deben usar el apellido de una profesora seguido del prefijo 'Señorita'.[167] (Hancock 15)

El espacio que retrata la novela destaca por su carácter conservador, donde según plantea la directora de la escuela, Miss Fryer, a Marguerite, ahora llamada Miss Carter, su objetivo debía ser crear orden y disciplina entre las menores (Hancock 9). Desde el centro se insiste en que los profesores eviten la creatividad para centrarse en cuestiones de gramática, escritura, vocabulario y ortografía (Hancock 17). Es un colegio muy competitivo, las notas son públicas y aquellas alumnas cuyos resultados son negativos deben asistir a clases de repaso, de

[167] "They invited her to sit with her cup of tea while they briefed her on the protocol. No running in the corridors, no talking anywhere between classes, and then only when addressed by the teachers. Hats to be worn at all times outside school when in uniform, skirt length just below the knee, lisle stockings in winter, white socks in summer, pupils to rise when staff entered the room and say 'Good morning' in unison and of course only ever use a teacher's surname prefixed by 'Miss'" (Hancock 15).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

tal modo que de no avanzar son expulsadas (Hancock 16). La gran mayoría de estudiantes pertenecen a la clase media-alta, favoreciendo la creación de un entorno en su mayoría clasista (Morris y Perry 3).

A principios del siglo XX, las juntas de educación eliminan de sus discursos referencias a las clases sociales a las que pertenecen los estudiantes. No obstante, a pesar de la aparente erradicación discursiva de las diferencias entre clases sociales, prevalece su existencia (Goldstone 137). Persiste una segregación educativa a través de la diversidad de instituciones con objetivos dispares como los *Grammar Schools* y los *Secondary Modern Schools*, además de una clara ignorancia hacia las desigualdades de clase que influyen en el día a día de los alumnos. La división de estudiantes por clases sociales es ahora sustituida por razones meritocráticas sin atender a los privilegios de clases altas de conseguir una mayor preparación que influye directamente en los resultados de los mismos (Goldstone 145). Como apunta Goldstone, "aunque la clase social continúa jugando un papel importante en dar forma a la educación, ha sido borrada gradualmente de la documentación oficial del gobierno"[168] (137).

Las desigualdades halladas entre estudiantes quedan retratada a través de Elsie Miller e Irene Brown, dos de las alumnas de Marguerite. Elsie proviene de una familia numerosa y humilde, lo cual la distingue de la mayoría de las estudiantes de su clase. Obtiene su plaza en la escuela a través del examen *Eleven plus* y destaca de ella su brillantez en los deberes asignados. Tiene cicatrices que cubren su cara, originadas por una enfermedad en la piel, y viste con ropa en malas condiciones, lo cual la aleja de las demás estudiantes. Como escudo ante el acoso que sufre, contesta a los profesores de forma arisca e intenta desafiar a Marguerite con sus intervenciones en el aula (Hancock 22). Por otro lado, Irene es una alumna muy tímida, nunca participa en las clases, con lo que es difícil conectar con ella.

[168] "Despite social class remaining important in shaping education, social class has been gradually erased from official government documentation" (Goldstone 137).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ante ambas situaciones, la autora visibiliza el papel fundamental de la maestra en el comportamiento y el estado emocional de las niñas. En el caso de Elsie, Marguerite toma en serio cada uno de sus desafíos con el objetivo de dar valor a las palabras de su alumna. Como ejemplo de ello, en una de las clases en las que estudian a Shakespeare, Elsie inventa la palabra *gobbledegook* interrumpiendo la explicación de la profesora. Su respuesta es asegurarle que Shakespeare, creador de múltiples palabras, hubiera valorado positivamente aquella invención (Hancock 23). En cuanto al aparente desinterés de Irene, Marguerite decide salirse del programa establecido para incluir a Irene en el aula. Para ello, incorpora dos poemas sobre la Segunda Guerra Mundial de Rupert Brooke y Siegfried Sassoon, a través de los cuales logra llegar a Irene, quien consigue expresar su tristeza llorando y agradece a Marguerite la inclusión de dos relatos tan cercanos a sus experiencias (Hancock 48). "Cautivada, Irene olvidó su timidez y leyó en alto el texto 'Everyone Sang' Cuando terminó los dos últimos versos […] parecía confundida. 'Es bonito, señorita. Ups, perdón, 'bonito', no. Positivo, meditado, reconfortante'"[169] (Hancock 49).

Dar voz a las estudiantes dejando de lado los castigos y optando por las reflexiones críticas acerca a las alumnas a Marguerite: ven en ella un referente con quien expresarse libremente. A su vez, Marguerite no toma un rol de figura superior a las alumnas, sino que les hace partícipe de sus inseguridades y temores. En su primera clase, Marguerite logra conectar con las estudiantes, todas de 12 años, al sincerarse contándoles que tiene mucho miedo, ya que es la primera vez que imparte una lección (Hancock 22). La postura de Marguerite desafía el silencio hacia las situaciones complicadas o dolorosas (como es el caso del conflicto bélico) y

[169] "Rapt, Irene forgot her timidity and read out the text of 'Everyone Sang'. When she finished the last two lines […] she looked confused […]. 'That's lovely, miss. Oops, sorry, not 'lovely'. Positive, thoughtful, comforting'" (Hancock 49).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

pone en relevancia la expresión de las emociones de las alumnas. A pesar de que Marguerite silencia su propia experiencia con la guerra, no quiere que las alumnas sientan que la guerra es un tema del que no se debe hablar. Por ello, incluye lecturas sobre dicha temática en la clase y cada vez que una de las alumnas expresa su malestar por lo ocurrido, ella se centra en sus emociones e intenta crear un espacio seguro en el que puedan expresar sus pensamientos y sus temores.

Como apunta José M. González en su artículo "Spanish Literature and the Recovery of Historical Memory" (2009), el pasado está envuelto de muchos silencios historiográficos, que con frecuencia desembocan en una amnesia colectiva sobre el sufrimiento de las víctimas (177). A través de las protagonistas anónimas de la trama, Hancock da voz a todos aquellos testigos que sufren la guerra y sus consecuencias. Cada una de las alumnas de Marguerite tiene una historia marcada por el conflicto bélico, sus vidas se hacen eco de realidades sufridas durante dicho periodo. Cuando Marguerite les pregunta sobre las víctimas de la guerra, ellas responden:

> ALUMNA 1. Tres en nuestra calle
>
> ALUMNA 2. Mi padre
>
> ALUMNA 3. Y el mío.
>
> Y otro más. Tres padres en total, y dos hermanos.
>
> MARGUERITE. Iba a decir 51 millones, pero tres amigos, tres padres y dos hermanos es mucho peor.[170] (Hancock 66-67).

[170] "STUDENT 1. Three in our road. STUDENT 2. My dad. STUDENT 3. And mine. And another. Three fathers in all, and two brothers. MARGUERITE. I was going to say 51 million,but three friends, three fathers and two brothers is much worse" (Hancock 66-67).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Al hablar de las fatalidades de la guerra desde el sufrimiento de personas concretas, la autora conecta al lector o la lectora con las historias que hay detrás de la cifra de fallecidos, humanizándolas para evocar la empatía.

A pesar de que muchas niñas como Elsie e Irene cuentan con una beca para estudiar, no todas ellas pueden continuar con la enseñanza secundaria, ya que los padres consideran necesario que sus hijas abandonen la escuela para colaborar con las tareas del hogar. Incluso después de la Segunda Guerra Mundial, se espera de las niñas de clase trabajadora y de clase media que se enfoquen en ser madres, esposas y cuidadoras del núcleo familiar (Zweiniger-Bargielowska 40). Es el caso de Irene, cuyos padres deciden que no continúe en la escuela para ayudar con el cuidado de su hermano bebé. Decepcionada, Marguerite habla con su madre para informarle sobre las diferentes becas a las que su hija puede acceder, pero esta se niega por la carga doméstica que hay en su casa con el nuevo hijo y la ausencia emocional de su esposo, quien está sufriendo secuelas de su participación en la guerra (Hancock 83).

La carencia de democratización de la educación secundaria no es solo una cuestión académica regulada por el examen *Eleven Plus*, puesto que reside asimismo en la falta de oportunidades que se les brinda a los niños y niñas de núcleos desfavorecidos. De hecho, durante los años 30, las niñas cuyos padres ocupan puestos directivos o profesionales tienen tres veces más oportunidades de acceder a los *Grammar Schools* o de continuar su educación (Hart y Moro). Cuando Marguerite comunica a Elsie e Irene las ventajas de optar a una carrera universitaria, ambas se entristecen al expresar la falta de respaldo por parte de sus padres, quienes consideran que no les importan sus futuros académicos. De hecho, Elsie afirma: “A los míos no les podría importar menos, señorita. Ni siquiera lo he hablado con ellos. Podría también continuar. Pero no iré a ninguna universidad. Yo no soy pija como usted y los otros

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

profesores"[171] (Hancock 80). Dicha afirmación hace alusión a la realidad social de la época, ya que a pesar de que al acceso a la educación secundaria está regida en su totalidad por méritos y no por rangos sociales, son visibles los privilegios que poseen las clases más altas para obtener una mejor formación académica y un contexto familiar que respalde este camino (Goldstone 146).

Debido a la ausencia prematura de Irene en la escuela, Marguerite se centra en el progreso académico de Elsie, quien vive en un hogar hostil y violento. La profesora decide organizar una obra de teatro en la que Elsie es la protagonista. En la preparación del espectáculo, Elsie habla de su predilección por hacer el papel de hombres con poder, debido a la carencia de referentes mujeres (Hancock 88). La implicación de Marguerite con Elsie como referente femenino provoca un cambio favorable en ella, quien se muestra dispuesta a esforzarse por conseguir acceder a una de las universidades más prestigiosas. No obstante, el duro trabajo queda truncado cuando descubren que Elsie está embarazada. Esto es debido a la ausencia de una educación sexual real, ya que la propia Elsie afirma que había permanecido de pie, por lo tanto, no tenía riesgo de embarazo (Hancock 96). Estas palabras reflejan lo aprendido en las clases sobre educación sexual, en las cuales la profesora solo les enseña la reproducción de ranas y conejos (97).

Desde el siglo XIX, alrededor del tema de la educación sexual en Reino Unido predominan aspectos como "el silencio, la ignorancia, la contaminación, el miedo y la pérdida de inocencia"[172] (Portier-Le 2). A principios del siglo XX, se transforma en el concepto de "higiene social" hasta el periodo de la Segunda Guerra Mundial, cuando el aumento de enfermedades producidas por transmisión sexual pone el foco en la necesidad de incluir una

[171] "Mine couldn't care less, miss. I didn't even discuss it with them. I might as well stay on. But I won't get into any university. I'm not posh like you and the other teachers" (Hancock 80).

[172] "[S]ilence, ignorance, contamination, fear and loss of innocence" (Portier-Le 2).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

educación específica[173] (Portier-Le 2). Cabe destacar que en 1927 la junta educativa propone la inclusión de esta materia en las aulas, un consejo que no es aceptado por la mayoría de los colegios. A pesar de los avances y de la inclusión de la educación sexual en libros o charlas a principios de siglo XX,[174] todavía está presente una gran carga informativa ambigua y contradictoria sobre esta temática. Como refleja la novela, las clases de educación sexual que reciben las niñas se centran en la reproducción de animales y flores, propias del currículo de la asignatura de biología (Portier-Le 4).

En cuanto al embarazo del personaje de Elsie, la novela muestra la situación social y sanitaria con respecto al aborto en Gran Bretaña. Durante el inicio del siglo XX, abortar es una práctica legitimada en ocasiones concretas que justificaran la decisión de la mujer de interrumpir el nacimiento de una nueva vida, como por ejemplo las víctimas de una violación o incesto, por representar una violación a las normas patriarcales que configuran la imagen de una familia. No obstante, una joven que ha participado de forma voluntaria en un acto sexual es juzgada por su promiscuidad y y prácticamente no tiene opción de interrumpir el embarazo (Brookes 8).

Como expone Elsie en la novela, una de las pocas circunstancias en las que el aborto es considerado necesario es en el caso de que el bebé fuera portador de una enfermedad, a pesar de que carecen de los recursos para asegurar que un feto pueda haber contraído alguna malformación congénita. Por lo tanto, la censura en torno al tema del aborto está atada a clasificaciones sociales particulares (Brookes 9). Las voces de las mujeres respecto a este tema

[173] Las palabras "educación sexual" no aparecen en discursos públicos hasta 1943 por pudor social (Portier-Le 2).

[174] Cabe resaltar el centro de educación sexual para mujeres de clase trabajadora en Londres inaugurado por Janet Chance en 1929.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

son silenciadas y llevadas al margen del debate social.[175] La reforma de la ley se produjo en 1967, una reforma que legaliza el aborto bajo ciertas condiciones y que no pretende empoderar a las mujeres en su libertad de decidir, sino otorgar la decisión a los médicos. El caso de Elsie en la narración es relatado como un gran escándalo; de hecho, la directora Miss Fryer consigue expulsarla del colegio al considerarlo una vergüenza para la institución. Marguerite lucha para que Elsie no abandone su educación y pueda optar a unos estudios universitarios en el futuro. Sin embargo, el peso del prejuicio social que ejercen sobre Elsie es más fuerte que la figura de la maestra y finalmente abandona la escuela.

> Miss Fryer […] insistió en que no había alternativa salvo que Elsie dejara la escuela antes de que su embarazo fuera visible. El resto de la escuela no lo debía saber, en parte por su bienestar, y en parte porque daría un mal ejemplo […]. Marguerite sabía que era inútil rogar que la entendieran. Las mujeres que sucumbían al deseo debían ser castigadas. Desterradas a instituciones mentales, conventos, o simplemente a una vida de trabajo pesado, que era ahora probablemente el destino de Elsie[176] (Hancock 98).

[175] En 1936, mujeres de clase media involucradas en el movimiento feminista y políticas sociales crean *ALRA*, *The Abortion Law Reform Association,* para dar un altavoz a todas aquellas mujeres que tienen una opinión al respecto (Brookes79).

[176] "Miss Fryer […] insisted there was no alternative but for Elsie to leave school before the pregnancy began to show. The rest of the school must not know about it, partly for her sake, and partly because of the bad example it would set […]. Marguerite knew it was useless to plead for understanding. Women who succumbed to desire must be punished. Banished to mental homes, convents, or just a life of drudgery, which was probably now Elsie's destiny" (Hancock98).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Por último, en relación a la continuidad de los *Grammar Schools*, cabe destacar la ley aprobada por Tony Blair en 1998 que considera ilegal la creación de nuevos centros de esta índole (Hart y Moro), aunque son varios los *Grammar Schools* que permanecen activos a día de hoy. Esto es debido a que aquellos *Grammar Schools* que se encuentran vigentes desde 1997 sí pueden continuar con su metodología. A pesar de la imposibilidad de crear nuevos *Grammar Schools*, los centros existentes tienen la posibilidad de expandirse a localizaciones que previamente eran escuelas (Da. Foster 7). En 2019 alrededor de 176,000 alumnos estudian en *Grammar Schools*. Pese a la prohibición de nuevas aperturas, el número de los alumnos sigue creciendo debido a las ampliaciones de estos centros educativos. Según diversos estudios recogidos por Shadi Danechi, los estudiantes de los *Grammar Schools* tienen menos oportunidades de recibir una educación especial o becas para comer de forma gratuita (3).

7.2.2.2. Comprehensive Schools

Entre los años 1940 y 1960, aproximadamente el 30% de los estudiantes de Gran Bretaña asiste a los *Grammar Schools*. En este contexto, alrededor de 1960 la opinión pública y autoridades locales educativas ponen en cuestión la división entre *Grammar Schools*, *Secondary Modern Schools* y *Technical Schools* y empiezan a popularizarse las escuelas categorizadas como *Comprehensive Schools*. Se trata de escuelas de fácil acceso que no se centran en los resultados del examen *Eleven Plus* para la admisión de alumnos y alumnas, instituciones menos clasistas al no solo estar conformadas exclusivamente por estudiantes de clase media (Morris y Perry 2-3). A su vez, son centros de coeducación secundaria en los que los alumnos pueden cursar las mismas asignaturas que ofrecen los *Grammar Schools* y los *Technical Schools*. El objetivo de este tipo de escuelas es democratizar la enseñanza y conceder una educación equitativa a los estudiantes (Frederic et al.).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

El primer contacto de Marguerite con un *Comprehensive School* tiene lugar cuando su alumna Elsie, antes de ser expulsada del centro por su embarazo, aparece en la escuela sin el sombrero pertinente del uniforme tras haber tenido una confrontación con unos estudiantes de *Risinghill Secondary School*. Tras este suceso, el único acto que impide que Miss Flyer la aparte del centro es la insistencia de Marguerite de solucionar el enfrentamiento a través de una reunión con la directora de dicho instituto (Hancock 53). Risinghill es una escuela secundaria pionera en abrir sus puertas bajo la clasificación de *Comprehensive School* en Islington, al norte de Londres, en 1960 (Frederic et al.). Hancock ficcionaliza dicha institución histórica con el objetivo de visibilizar la historia de este centro dentro de la narrativa. La unión entre ficción y hechos permiten a la autora revisar y dar a conocer la historia de Risinghill.

En el caso particular de esta escuela, cabe destacar la unión de profesorado y alumnado procedente de las escuelas secundarias de Ritchie, Gifford, Bloomsbury y Northampton. Su localización está envuelta por una historia social de pobreza y muchos de los alumnos cuentan con antecedentes penales; es una institución donde el conflicto es parte del día a día. No obstante, predomina la dedicación de su director Michael Duane, quien subraya en sus discursos el lema "El amor lo puede todo"[177] en el ámbito educativo. Centra así su metodología en la libertad y la empatía hacia el alumnado (Parry 280).

Risinghill Modern School es condenado al cierre de sus puertas cinco años después de su apertura, aunque pese a su corta vida, atrajo una gran expectación pública. Destaca el estudio titulado *Risinghill: Death of a Comprehensive School* (1968), en el que la autora Leila Berg, a través de relatar la historia de la escuela consigue que la obra llegue a ser el primer libro de no ficción considerado un éxito de ventas en este ámbito (Sheridan et al. 14). La contraportada del libro expresa qué significa Risinghill para la historia de Gran Bretaña:

[177] "Love conquers all" (Parry 280).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> Esta es una historia contada mayoritariamente por alumnos y padres, la historia de su valiente director, Michael Duane, y la historia de su cierre final. Es una apasionante denuncia de la burocracia educativa, los burócratas, la intolerancia y la estupidez. Es una historia en la que la palabra 'amor' aparece una y otra vez, no de una manera sentimental o excitante, sino como una palabra clave en un conflicto básico sobre la educación estatal de los niños. Es una triste historia, escrita con rabia y sin miedo.[178]

La historia de Risinghill, como apunta Berg, destaca por la trasgresión de Duane del modelo educativo conservador, convirtiéndose en un director que aboga por dar voz a los alumnos, por erradicar los castigos corporales y por enseñar a los estudiantes en un ambiente de respeto, veracidad y libertad frente a las imposiciones marcadas por sectores reaccionarios.

En la primera visita de Marguerite a Risinghill tras la pelea de Elsie, la maestra describe el centro con palabras de asombro ante la situación de pobreza que caracteriza esta escuela y sus alrededores. Destaca el hecho de que se sitúe en la periferia de la ciudad, zona que Marguerite describe como desagradable y olvidada, y es predominante en el paisaje la presencia de infraestructuras humildes debido a los efectos de la guerra:

---

[178] "This is the story told often in the words of pupils and parents, the story of its courageous headmaster, Michael Duane, and the story of its eventual closure. It is a passionate indictment of educational bureaucracy and bureaucrats, of intolerance and stupidity. It is a story in which the word 'love' occurs again and again, in neither a sentimental nor a titillating way, but as a key word in a basic conflict about the state education of children. It is a sad story, written in anger and without fear."

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> Marguerite nunca había visto un instituto de educación secundaria en las afueras de la ciudad [de Londres]. El edificio era feo, erigido rápidamente, justo después de la guerra. Había barracones en la parte trasera para acomodar el exceso (de estudiantes) para los que el edificio principal era muy pequeño, y un campo de césped lleno de maleza, marcado ligeramente para jugar tanto al hockey como al fútbol, lo cual debía de haber sido confuso para los jugadores.[179] (Hancock 64)

Se trata de una realidad prácticamente opuesta a la experimentada por Marguerite hasta la fecha. La maestra titular que la recibe, Miss Scott, le hace partícipe de la situación de abandono en la que se encuentran el centro y los alumnos, debido a la reticencia del profesorado de aceptar un ambiente de trabajo con instalaciones ruinosas, con una remuneración escasa y en el que deben lidiar con múltiples problemas colaterales que tienen los estudiantes en sus hogares (Hancock 64).

Como describe Marguerite en la novela, Islington es una zona obrera del norte de Londres en la que son visibles los daños causados por la guerra, ya que todavía se pueden observar terrenos destrozados por las bombas en los que los niños juegan como zona recreativa. Sin embargo, los alrededores de Risinghill no son la única zona donde la guerra es visible, ya que en otras partes de Londres es posible encontrar casas dañadas o viviendas de la época victoriana que deben ser demolidas (Sheridan et al. 18).

[179] "Marguerite had never seen the secondary modern school on the outskirts of the town. The building was ugly, thrown up in a hurry, just after the war. There were huts in the back to accommodate the overflow for which the main building was too small, and one crubby grass field, marked faintly for both hockey and football together, which must have been confusing for the players" (Hancock 64).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En una interacción inicial de Marguerite con los estudiantes de una clase de Risinghill, destaca el choque de realidad que impacta en ella tras conocer sus dolorosas vivencias. Cuando Marguerite entra a una de las aulas en las que cincuenta alumnos corren sin control alguno, la maestra, con el propósito de que recapaciten sobre su comportamiento, intenta generar consciencia de la grave situación en la que se haya el país tras la guerra preguntándoles por el número de fallecidos, esperando el desconcierto de los estudiantes: "¿Sabéis cuánta gente murió en la guerra que vosotros encontráis tan graciosa? […]. Vamos, ¿cuántos? […]. Vamos, estabais haciendo bastante ruido justo ahora ¿Os ha comido la lengua el gato? ¿Cuántos?"[180] (Hancock 66). Por el contrario, cada uno de ellos nombra a un familiar cercano que murió en ella, una reacción inesperada que impacta a la maestra y subraya el hecho de la existencia de un espacio de posguerra, puesto que a pesar de que la guerra haya finalizado, los ciudadanos todavía sufren sus consecuencias (Hancock 66).

Tras la guerra, el cierre inicial de los colegios, el trabajo infantil, la falta de recursos y la desestructuración de las familias deja a muchos de los niños que no han sido evacuados con un déficit de aprendizaje. Como afirma Jonathan Boff, cuando finaliza la guerra hay niños de siete años en las aulas incapaces de leer ni escribir. En este contexto, como ya se ha comentado anteriormente, en 1944 se introduce la ley educativa sin precedentes que democratiza la educación secundaria y aumenta la asistencia económica en centros educativos (cit. en Conner 92). Más adelante, en el año 1947, se elabora el "Plan de los colegios de Londres" con el propósito de fijar la escolaridad obligatoria hasta los 15 años, de brindar a los alumnos con más capacidad la posibilidad de estudiar hasta los 17 años y de otorgar a las autoridades educativas

[180] "Do you know how many people died in the war that you find so funny? […] Come along now. How many? […] Come on, you were making enough noise just now. Cat got your tongues?How many?" (Hancock 66).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

locales la responsabilidad de la creación de un plan de requisitos a seguir para las escuelas secundarias (Sheridan et al. 107).

Concluida la Segunda Guerra Mundial, la sociedad británica expande el mensaje de "justicia social", en el marco de la necesidad de reconstruir el país en términos justos e igualitarios. La expansión de la educación secundaria para alcanzar a alumnos de diversos estratos sociales es clave para dicho fin (Limond 85). En este contexto, Risinghill ejemplifica tanto el dolor de los estudiantes que han sido testigo de la guerra y sufren sus efectos como los avances que tienen lugar en el ámbito de la enseñanza. Con esta institución, Michael Duane intenta romper con cuestiones conservadoras que perpetúan la tradición en la educación de los niños para focalizar su metodología en la empatía. El 24 de octubre de 1962, Duane da un discurso en el que afirma: "Demasiadas personas están obsesionadas con los exámenes y los resultados de los exámenes […]. Los niños que vienen a este colegio esperan el amor y la atención que no reciben en sus casas y los encuentran"[181] (cit. en Parry 282).

Tras diez años de experiencia en el *Grammar School*, Marguerite decide contribuir a través de la enseñanza en el sector educativo más necesitado y es por ello por lo que empieza a trabajar en calidad de maestra en Risinghill. Las descripciones de Marguerite en su primer día en Risinghill presentan el gran contraste entre dicha institución y el *Grammar School* en el que había ejercido de profesora durante más de diez años. Las reglas de vestimenta no son tan estrictas, incluso el uniforme impuesto por el Consejo del Condado de Londres (*London County Council*) es opcional para los mayores, las necesidades de los alumnos son escuchadas e intentan no dejar a ningún estudiante al margen sea cual sea su situación familiar o propia (Hancock 184). Risinghill es pionera en establecer un consejo escolar en el que los niños pueden

[181] "Too many people are obsessed by examinations and examination results […]. Children who come to this school expect the love and attention they don't get at home. And they get it" (Hancock 184).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

comunicar sus necesidades de forma directa. El consejo está conformado por un alumno, una alumna, cuatro personas relacionadas con la escuela, cuatro profesores, dos hombre y dos mujeres, y cuatro miembros de la escuela que no se dedican a la enseñanza. Es de las pocas instituciones que establece un consejo para dar voz a los estudiantes (Sheridan et al. 155-156). La novela refleja cómo Marguerite abraza esta nueva filosofía educativa que se sale de los márgenes establecidos, valorando y respetando al alumno:

> Todo esto necesitó tiempo y confianza. A veces era difícil tolerar a los elementos alborotadores, pero al no alzar la voz, y siempre ser educada, podía controlar a los que causaban problemas, quienes normalmente se rendían por falta de atención. A los que no lo hacían, ella les hablaría por separado, para intentar llegar al fondo de sus problemas.[182] (Hancock 188)

No obstante, son muchos los maestros de la época reticentes a adoptar la nueva mirada educativa de Michael Duane. Entre las innovaciones de esta institución destacan la inclusión de una educación sexual verídica en las clases,[183] la negación de introducir dogmas religiosos en las aulas a pesar de que por ley es parte del temario y la lucha por erradicar la violencia a modo de castigo físico de los profesores hacia los estudiantes, cuestión que no se deroga hasta 1984 (Parry 282). Es parte de la metodología tradicional el castigo a base de violencia física hacia los alumnos: a los niños se les golpea en las palmas de la mano con una vara, mientras para las niñas es más común utilizar una regla que chocara en sus nudillos o en la parte trasera de sus piernas. Además, los gritos, la humillación o el lanzamiento de objetos está permitido

[182] "All this took time and trust. It was sometimes difficult to tolerate the disruptive elements, but by never raising her voice, and always being polite, she could control the troublemakers, who usually gave up for lack of attention. Those that didn't she would talk to separately, to tryand get to the bottom of their problem" (Hancock 188).

[183] En 1961, Michael Duane publica el estudio *Sex Education: A Small Experiment*.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

(Sheridan et al. 71-72). En la novela, la autora incluye personajes con gran reticencia a modificar la metodología empleada hasta la fecha; en cuanto a los castigos físicos hacia los niños, uno de los profesores afirma: "Debe aprender la lección […], no me importa, no soy un maldito trabajador social"[184] (Hancock 190), una actitud que refleja la realidad social de la época, ya que son varios los profesores que se niegan a eliminar el castigo verbal y físico y que llegan a ser respaldados por el Consejo del Condado de Londres (Parry 283).

En el estudio sobre Risinghill mencionado anteriormente, Berg describe la figura de Michael Duane como un hombre ideal para dedicarse a la educación de Reino Unido, pero a la vez un ciudadano que no encajaba en la tradición administrativa y política (51). Esta realidad, junto a la presión de la administración, la falta de implicación de los padres de los alumnos y la pobreza social que impacta sobre la escuela obstaculiza los objetivos del director hasta el punto de verse forzado a cerrar las puertas de la escuela cinco años después de su inauguración, el 22 de julio de 1965 (Parry 281). Michael Duane ha sido duramente criticado por cuestionar la metodología educativa de Gran Bretaña y por ello, es considerado por muchos un rebelde radical (Parry 279).

La recuperación de la figura de Michael Duane en la novela homenajea su trayectoria permitiendo al lector conocer su historia. A su vez, la relación literaria entre Duane yMarguerite creada por Hancock hace hincapié en el importante papel no solo del director, sinotambién de las maestras y maestros que llevan a cabo el desarrollo de una nueva metodología en la práctica de las aulas. A su vez, la autora refleja las dificultades a las que los docentes se enfrentan sin éxito. Ejemplo de ello es la obra de teatro que Marguerite organiza para visibilizarla evolución de los estudiantes ante la amenaza del cierre de la escuela, obra a la que no asistenlos inspectores de educación (Hancock 229).

[184] "[H]e's got to learn the lesson […], I don't care. I'm not a bloody social worker" (Hancock190).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

La novela muestra la clara oposición del consejo de educación en lo que respecta a la nueva metodología de Risinghill. Poco después de que las puertas del centro abrieran, el Consejo del Condado de Londres inspecciona la escuela durante cuatro días a pesar de que no procede y elabora un análisis conocido como *MacGowan Report*, que destaca por su negatividad y la dura crítica hacia la figura de Michael Duane (Sheridan et al. 182). En el curso de la trayectoria de Risinghill, la autora de la novela recrea una de las visitas en la que el inspector Jackson censura una charla de Marguerite en la que aparece el tema de la homosexualidad:

> JACKSON. En serio, Miss Carter, no creo que esto sea material adecuado para gente joven.
>
> Sammy Bream había tenido suficiente.
>
> SAMMY. Oh, cállate, estúpido viejo cabrón, gritó.
>
> Jackson se ruborizó con un rojo brillante y respondió, JACKSON. Escúchame, jovencito, no creo que el hecho de que considere una obra sobre homosexualidad, ilegitimidad y matrimonio mixto inadecuado para niño, me haga un cabrón.[185] (Hancock 230-231).

Con ironía, Marguerite finaliza la conversación entre ellos insultando al inspector a través de la corrección de la palabra *prick* (cabrón). Ella sabe que su actitud no va a cambiar la mentalidad de quien está observando la clase, pero prevalece la necesidad de dar una lección

[185] "JACKSON. Really Miss Carter, I do not think this is suitable material for young people. Sammy Bream had had enough. SAMMY. Oh shut up, you stupid old prick, he shouted. Councillor Jackson flushed bright red and responded. JACKSON. Listen to me, young man, I do not think the fact that I consider a play about homosexuality, illegitimacy and mixed marriage unsuitable for children, makes me a prig" (Hancock 230-231).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

de valentía a sus alumnos, con el objetivo de que no queden silenciados por la autoridad (Hancock 231). Al día siguiente, Marguerite se reapropia de un tema tabú como es el de la menstruación y le envía una carta al inspector excusándose por su comportamiento puesto que es "ese día del mes" (Hancock 232). Su objetivo es no obtener respuesta del inspector, y al referirse a un tema controvertido, consigue su silencio. Finalmente, el consejo educativo hace caso omiso a la evolución de la escuela y fuerzan a Duane a su cierre.

En el año 1984, la escuela *Elizabeth Garrett Anderson School for Girls*, llamada así en homenaje a la primera mujer en obtener una titulación médica en Gran Bretaña, sustituye a la antigua escuela en la misma localización. Actualmente, debido a un proceso de gentrificación, conviven diversos grupos urbanos y personas de clase trabajadora en el área donde residía la antigua escuela. David Parry denomina a la nueva escuela "la hija de Risinghill", ya que es un *Comprehensive School* avalado por las instituciones educativas que respalda la metodología de libertad defendida por Michael Duane (Parry 284).

7.3. La fragmentación de la memoria de la Segunda Guerra Mundial en la narración

La protagonista Marguerite Carter participa en la Segunda Guerra Mundial como agente de operaciones especiales en Francia para el servicio secreto de Reino Unido conocido con la abreviatura *SOE (Special Operations Executive)*. Dicha organización está dirigida por Frank Nelson, un oficial de la inteligencia secreta y el antiguo primer ministro conservador de Stroud, Inglaterra. La vida de la organización es muy corta, apenas permanece operativa durante setenta y un meses. Durante este tiempo, entrenan a más de nueve mil agentes con el objetivo de que ataquen espacios enemigos (Morris). El pretexto de Marguerite para justificar su involucración en la guerra es el grupo *FANY (First Aid Nursing Yeomanry),* un grupo formado por mujeres

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

voluntarias de Gran Bretaña que trabajan como enfermeras y conductoras de ambulancia transgrediendo los roles de género tradicionales (Lee 2).

Marguerite apenas hace referencia al periodo de tiempo en el que es parte de la organización de operaciones especiales; de hecho, en los momentos en los que aparece el tema en conversaciones con otros personajes, ella se disculpa y pide no hablar de ello. A lo largo de la novela, la protagonista silencia su experiencia en un intento de huir de las memorias traumáticas. Queda ejemplificado en su primera conversación con la directora de "*Dartford Grammar School for Girls*", Miss Fryer:

> MARGUERITE. Miss Fryer, perdóneme, pero preferiría…
>
> MISS FRYER. Miss Carter, no hay ninguna necesidad de seguir hablando sobre lo que usted hizo. Cuatro años después de la guerra es demasiado pronto para desvelar todos nuestros tejemanejes. No es fácil resumirlos, en cualquier caso ¿Es difícil, verdad, romper el hábito del secretismo? Nadie de nuestra plantilla sabe lo que hice durante la guerra y no hay ninguna razón por la que deban saber sobre su papel tampoco.
>
> MARGUERITE. Gracias, lo prefiero así.[186] (Hancock 10)

En "Silence as the Voice of Trauma" (2014), Maria Ritter afirma que el silencio es un factor común que comparten las víctimas o testigos de experiencias traumáticas como el Holocausto, de tal modo que en ocasiones el silencio conforma un escudo en un intento de

[186] "MARGUERITE. Miss Fryer, forgive me, but I'd rather…

MISS FRYER. Miss Carter, there is no need to expand on what you did. Four years after the war is too soon to disclose all our goings-on. Not easy to sum up anyway. It is difficult, isn't it,to break the habit of secrecy? None of the staff know what I did during the war and there is no reason why they should know about your role either. MARGUERITE. Thank you, I'd prefer that" (Hancock 10).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

erradicar las memorias de la violencia sufrida (Ritter 180). Este silencio expresa dolor, dudas, cuestiones relacionadas con el episodio traumático y la paz de ser superviviente (Ritter 190). A pesar del dominio del silencio, Hancock incluye en la novela párrafos inconexos con la trama principal en los cuales recoge las memorias vividas por la protagonista en su etapa de agente secreto:

> El sol está brillando en la calle Baker. Dentro del despacho del Coronel Buckmaster, las cortinas están echadas. El coronel, un hombre alto, sorprendentemente con una chaqueta deportiva informal y manoplas, se levanta para saludarla. 'Ah, Carter. Mis subalternos están impresionados con usted. Le hizo frente al interrogatorio intenso. No tengo que decirle los peligros a los que se enfrenta si se une a la Agencia, la muerte de sus padres es suficiente evidencia. La enviaremos a entrenar, pero estará sola. Desde este momento en adelante, no puede confiar en nadie. Todo lo que haga debe ser mantenido en secreto. Estará viviendo una mentira'.[187] (Hancock 9-10)

Al unir los fragmentos que reparte la autora a lo largo de la trama, se reconstruye una historia paralela con dos protagonistas: Marguerite y su compañero y amante, Marcel. La mayoría de los episodios destacan por su crudeza, ya que se enfocan en la parte más sangrienta del conflicto bélico vivido en Francia; uno de ellos refleja la violencia hallada habitualmente

[187] "The sun is shining in Baker Street. Inside Colonel Buckmaster's office the curtains are drawn. The colonel, a tall man, surprisingly in casual sports jacket and flannels, rises to greet her. 'Ah, Carter. My minions are impressed with you. You stood up to their grilling. I do not have to tell you of the dangers you face if you join the Firm, your parents'deaths are evidence enough. We will send you for training but you will be on your own. From this moment on you can confide in no one. Everything you do is to be kept secret. You will be living a lie'" (Hancock 9-10)

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

en las calles: "En los caminos había fragmentos de cuerpos y piscinas de sangre carmesís"[188] (Hancock 13). A su vez, dichos recuerdos recapitulan las vivencias de la protagonista junto a Marcel, en las que se ve a una Marguerite sin censuras ni barreras por vivir expuesta a una constante posibilidad de morir. Durante esta etapa, Marguerite es cómplice de muchos asesinatos, delante y detrás del arma, se enfrenta a la muerte incesantemente, hasta que ella y Marcel logran escapar. Los párrafos reconstruyen su relación con Marcel hasta el momento en el que se separan, ya que ella ha tomado la decisión de estudiar en Cambridge y centrarse en su futuro profesional, una decisión difícil de llevar a cabo por su conexión con Marcel:

> Tú eres especial, Marguerite. Tienes una misión. Una visión de un mundo mejor. Yo luché porque lo tenía que hacer. Ahora quiero paz. Tú debes obedecer a tus voces, mi pequeña valiente Juana de Arco. Yo solo soy un granjero campesino. Solo quiero escuchar el sonido de los pájaros, y el viento en los árboles. No puedo ser parte de tu misión.[189] (Hancock 270).

> Ella se tumba en su cama estrecha, escuchando el parloteo y las risas en el pasillo. ¿Por qué no está tan emocionada como ellos? Esto es todo lo que ella quiere. Una estudiante de Cambridge. Un futuro brillante. No. Todo lo que ella quiere es a

[188] "On the road there were body parts and crimson pools of blood" (Hancock 13).

[189] "You're special, Marguerite. You have a mission. A vision of a better world. I fought because I had to. Now I want peace. You must obey your voices, my brave little Jeanne d'Arc. I am just a peasant farmer. I only want to hear the sound of the birds, and the wind in the trees. I can't bepart of your quest" (Hancock 270).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> Marcel tumbado a su lado, con sus piernas y sus brazos entrelazados.[190] (Hancock 276).

La vivencia de un evento traumático afecta en grados diversos a la persona que lo sufre, pudiendo dejar a su paso mucho dolor acumulado que se expresa en el futuro sin seguir un patrón concreto (Ritter 179). El hecho de que Marguerite no verbalice sus vivencias es consecuencia de una profunda herida que se exterioriza en sus pensamientos, como Ritter apunta, a través de una manifestación que no sigue un orden lógico y concreto (179). Al final de la novela, observamos cómo Marguerite se permite recordar en primera persona la figura de Marcel cuando escucha a unos jóvenes celebrando de forma festiva el 8 de mayo, día de la victoria europea. Su primera emoción es la ira, ya que al contrario que para las nuevas generaciones, la rememoración del fin de la Guerra le conecta directamente con todos sus recuerdos:

> Sentada en su apartamento la noche del 8 de mayo, escuchando la juerga de borrachos que estaba pasando arriba, en el apartamento de Tony, Marguerite se sintió rabiosa porque estaban usando algo de lo que no sabían nada como una excusa para una fiesta. Con sus vidas confortables, ¿cómo podían entender cómo había sido? Ella odiaba su felicidad. Quería subir allí y hablarles a esos

[190] "She lies on the narrow bed, listening to the chatter and laughter in the corridor. Why is she not excited like them? This is all she wants. A student at Cambridge. A brilliant future. No. All she wants is Marcel lying beside her, their legs and arms entwined" (Hancock 276).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

despreocupados chavales sobre las imágenes enterradas en su cerebro.[191] (Hancock 381)

Dichas experiencias pasadas tienen el poder de cambiar nuestro comportamiento y pueden llegar a "destruir" la existencia de la víctima a través de "vulnerabilidad física o cicatrices emocionales" (Ritter 179).

Como plantea la Asociación Americana de Psiquiatría, el síndrome de estrés postraumático surge tras la vivencia de un evento traumático y se caracteriza por síntomas que pueden seguir uno de los tres patrones siguientes: rememorar la experiencia a través de "recuerdos intrusivos", esquivar dichos pensamientos, o sufrir manifestaciones de dicho estrés a través de alteraciones del sueño u otros impedimentos (Thomsen y Berntsen 580). La figura de Marguerite ejemplifica este trastorno a través de los pensamientos intrusivos acerca de eventos violentos, mediante el silenciamiento doloroso de sus recuerdos y a través de la ira que siente cuando el tema de la Guerra aparece en cualquier situación.

Al final de la novela, Marguerite decide viajar a Marsella para enfrentarse a su pasado y visitar a Marcel. Por primera vez, la maestra empieza a reflexionar sobre lo ocurrido sin esquivar los recuerdos que reaparecen: "Desde la Guerra, Marguerite había hecho todo lo que podía para suprimir recuerdos de aquella época, pero ahora, en su viaje para enfrentar su

[191] "Sitting in her flat on the night of May the 8th, listening to the drunken revelry going on in Tony's flat above, Marguerite felt enraged that they were using something that they knew nothing about as an excuse for a party. With their cushy lives how could they understand what it had been like? She hated their happiness. She wanted to go up there and tell these carefree youngsters about the images gouged into her brain" (Hancock 381).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

inquietud, hizo un esfuerzo para traerlos de vuelta a su mente" [192] (Hancock 385). En este tránsito por sus recuerdos, la autora rememora a través de Marguerite la figura de las víctimas de la Guerra y los espacios memoriales. Espacios ordinarios de Francia son para ella "lugares de la memoria" que la transportan al pasado, siguiendo la denominación de Pierre Nora; como ya se ha argumentado en el capítulo sobre *La maestra republicana*, los lugares de la memoria son cualquier espacio, objeto o evento que preservan una parte de la historia del pasado que se activa ante a una persona que tiene una conexión con dichos recuerdos (Nora, *Lieux* 21).

Para Marguerite, una simple escena de un mercado le conecta con lo vivido anteriormente en dicho espacio: "¿Quién hubiera podido imaginar esta salvajería en un día colorido de mercado? Aquella gente obesa merodeando, probando y oliendo este abundante festín no podría concebir que algunos se murieron de hambre en esta ciudad. No podían saber cómo era aquello"[193] (Hancock 394). Hancock introduce aquí una reflexión sobre el olvido hacia la memoria histórica entre generaciones, ante el cual Marguerite tiene la necesidad de escapar encontrando a Marcel, de vivir en Francia con una persona con la cual puede compartir la carga de sus recuerdos: "Una persona podía. Seguramente tendría las secuelas de la guerra como ella. Eran una generación menguante. Necesitaba compartir esa carga. Decirlo en voz alto, darle credibilidad"[194] (Hancock 394).

---

[192] "Since the war, Marguerite had done the best to suppress memories of that times but now, on her journey to confront her disquiet, she made an effort to bring them to mind" (Hancock 385).

[193] "Who could imagine this savagery on a colourful market day? Obese people wandering around, tasting, smelling this plentiful feast, could not conceive that some had starved in this town. They could not know what it was like" (Hancock 394).

[194] "One person could. He would surely bear the scars of the war like her. They were a dwindling generation. She needed to share thus burden. Say it aloud, give it credence" (Hancock 394).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En cuanto al salto memorial entre generaciones, cabe resaltar el término "posmemoria" (*postmemory*) acuñado por Marianne Hirsch, el cual, como he comentado anteriormente, hace referencia a la relación entre eventos traumáticos y las generaciones que no han sido testigo de ellos. Memorias que no son propias, pero que pueden llegar a transmitirse a través de los recuerdos de los testigos que les han hecho partícipes de los mismos (Hirsch 103). En la novela, a pesar del silencio o la ignorancia de parte de la sociedad hacia lo ocurrido en la Guerra, el término posmemoria se ejemplifica y se transmite a los lectores a través de las alumnas de Marguerite. La maestra, a pesar de haber reprimido sus propios recuerdos, habla a las estudiantes de la guerra sin eufemismos, alterando el programa académico para profundizar en dicha temática, desarrollando una educación que marca a las alumnas en sus carreras profesionales. Una vez jubilada, Marguerite viaja a Londres para protestar junto a ellas por la invasión de Gran Bretaña y otros países en Afganistán. Por su parte, ellas organizan una fiesta sorpresa en la que rememoran su figura como maestra y referente, afirmando: "Quieren que Marguerite supiera cuánto les había influido en sus vidas. La mayoría de las profesoras nunca lo averiguan y ellas querían decírselo"[195] (Hancock 411). Marguerite es un ejemplo de cómo esa conexión con el pasado no experimentado por las alumnas permanece presente incluso cuando ella ya no está en sus vidas, y al mismo tiempo cuando parte de la sociedad sigue envuelta en una amnesia histórica: "Esa sensación de conexión viva puede […] mantenerse y perpetuarse incluso cuando la generación de supervivientes deja nuestro mundo y […] justo al mismo tiempo, sigue erosionándose[196] (Hirsch 104).

[195] "They want Marguerite to know how much she had influenced them in their lives. Most teachers never find out and they wanted to tell her" (Hancock 411).

[196] "That sense of living connection can be […] maintained and perpetuated even as the generation of survivors leaves our midst and how, at the very same time, it is being eroded" (Hirsch 104).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En la conclusión de la novela, Marguerite regresa a Francia y lleva a cabo una ceremonia representativa de su relación con la memoria histórica. Hacia el final de su vida, decide dejar una caja enterrada bajo un roble con la sombrerera de su madre y las medallas de personas que tienen una conexión con ella y que han participado en la Guerra, con el propósito de que alguien del futuro las encuentre y reflexione sobre el pasado. En este episodio, la maestra se muestra asustada al observar cómo se han secado varias ramas del árbol, pero las nuevas que brotan le dan la esperanza que necesita:

> Estaba alarmada de que dos de las enormes ramas inferiores no tuvieran hojas y parecieran muertas. El árbol había sobrevivido generaciones, observando la rutina estacional, y era impensable que alguna enfermedad pudiera matar a este enorme testigo del tiempo. Estaba enraizado profundamente al mundo, era más importante que nadie y nada, más noble, más firme, más inocente. Se merecía ser eterno. Luego notó la aglomeración de plantones y árboles jóvenes a su alrededor y se dio cuenta de que lo sería.[197] (Hancock 416)

Esta referencia podría interpretarse como una metáfora relacionada con el término posmemoria: ante la desaparición de su figura y de todos aquellos supervivientes de la Guerra, las nuevas generaciones pueden dar voz a lo ocurrido y a sus protagonistas. "Al forjar un escudo protector específico hacia la posgeneración, se podría decir que, de forma paradójica, verdaderamente se refuerza la viva conexión entre pasado y presente, entre la generación de

[197] "She was alarmed that two of the huge lower limbs had no leaves and appeared dead. The tree had survived generations, observing the seasonal routine, and it was unthinkable that some disease should kill this giant witness to time. It was rooted deep in the world, it was more important than anyone or anything, more noble, more steadfast, more blameless. It deserved to be eternal. Then she noticed the mass of seedlings and young trees around it and realized it would be" (Hancock 416).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

testigos y supervivientes y la generación posterior"[198] (Hirsch 125). Así, el presente se nutre de la memoria histórico-cultural y denuncia el silenciamiento del pasado.

[198] "In forging a protective shield particular to the postgeneration, one could say that, paradoxically, they actually reinforce the living connection between past and present, between the generation of witnesses and survivors and the generation after" (Hirsh 125).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

CONCLUSIONES

"Alguien dijo que recordar es vivir dos veces. Y eso es tan cierto como que el olvido es una doble muerte" (Roig 17)

En este estudio he analizado seis obras literarias contemporáneas, tres españolas y tres británicas, focalizadas en la primera mitad del siglo XX, siguiendo la teorización de Astrid Erll y Ann Rigney con el fin de exponer los recursos de los que hace uso la literatura para promover la reflexión en cuanto a la revisión y pluralización de la memoria cultural. Ambas consideran la literatura una "mímesis" de la memoria puesto que, al mostrar eventos históricos a través de la imaginación del escritor o la escritora, esta disciplina crea una nueva memoria colectiva en un diálogo con el pasado previamente retratado (Erll y Rigney, "Production" 113). Desde un plano histórico-social, España y Reino Unido son dos países marcados por pasados diversos, con una memoria cultural específica de cada uno de ellos. No obstante, tras el análisis literario llevado a cabo a través de una misma figura protagonista, la maestra, he hallado diversos factores comunes compartidos por ambas literaturas que logran, en términos generales, revisitar y democratizar aspectos con referencia a la memoria cultural.

Los conceptos hallados a destacar son: el silencio como censura, la relevancia del espacio privado junto a la perspectiva narrativa intimista, la equiparación y unión entre ficción y veracidad, la inclusión de las heridas intangibles y el proceso del duelo, el retrato de las protagonistas como anti-heroínas, la representación de las consecuencias de la guerra a través del amor, el tratamiento de la posmemoria, y la cesión del protagonismo a la voz de mujeres anónimas diversas, pasando a segundo plano la narración sobre eventos históricos propios de los conflictos bélicos. En dichos factores radica la validez de la categorización de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Erll y Rigney sobre la literatura como principal disciplina en la recuperación de la memoria cultural a nivel transnacional. Si bien el estudio de la memoria es una tarea interdisciplinar, tanto Rigney como Erll destacan la capacidad de las novelas de permanecer en el tiempo y viajar entre generaciones convirtiéndose sí mismas en un medio de recuerdo. De igual forma, reiteran su poder de reflexión al revisitar eventos originales desde nuevas miradas (Erll y Rigney, "Production" 114).

Las maestras Vallivana, Maruja, Enma, Beatrice, Mary y Marguerite representan la historia de mujeres que luchan por sus ideales educativos y sociales, incluso cuando sus esfuerzos no son premiados sino que, por el contrario, en la mayoría de las ocasiones son castigadas por ellos. Víctimas de una censura discriminatoria por sectores políticos y educativos, su desenlace deriva siempre en su silenciamiento. Un silencio compartido por las seis protagonistas que denuncia la existencia de voces acalladas, otorgando fuerza a su figura y huyendo así de finales ficticios nostálgicos o romantizados. La única maestra que triunfa frente a su antagonista es Vallivana, en *La maestra republicana*, ya que consigue recuperar la escuela de Morella. Sin embargo, es un logro que alcanza al final de sus días, una vez que ha sufrido el exilio interior y exterior causado por su papel como maestra republicana durante la primera mitad del siglo XX. Por lo tanto, incluso en los casos de victoria prevalece la cuestión del dolor y del silencio como los verdaderos vencedores.

El silencio no se presenta como una cuestión uniforme y fija, sino que cada una de las novelas adquiere una dimensión propia, articulándose a nivel individual de la experiencia de cada personaje y colectivo de la historia de cada país. Con ello, a través de un tema común, las escritoras y escritores ahondan en los vacíos de la memoria cultural de sus paísespara señalar aquello que no ha sido incluido por el canon histórico y necesita tenerse en consideración. En *La maestra republicana* el silencio se ejemplifica en el exilio de la maestra, consecuencia de la depuración del magisterio en los años posteriores a la victoria

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

del general Franco y a su vez, desde un plano más personal, el silencio aparece autoimpuesto tras haber tenido que abandonar a su hijo para luchar como guerrillera durante la Guerra Civil y verse obligada a mantenerlo en secreto. Por su parte, en *Todo lo que se llevó el diablo* el silencio se refleja en la censura de las Misiones Pedagógicas en las que Maruja trabaja como voluntaria; más adelante reaparece este silencio en el trato de su marido hacia ella, al eliminar su firma de todo lo que han escrito juntos, borrando así su memoria para la posteridad. A su vez, *Como el viento de* otoño vuelve a hacer hincapié en el silencio hacia Enma por parte de sectores conservadores, como es la figura del cura, en el control de los temas que debe enseñar en clase, así como a través de la autoculpa derivada de la presión social frente a sus deseos más íntimos considerados pecaminosos.

De igual forma, este concepto aparece en las novelas del corpus británico: *The Summer Before the War* muestra el silenciamiento del consejo escolar hacia la maestra al coartarle su voluntad de ascender en el trabajo por el mero hecho de ser mujer y se manifiesta, a su vez, en el plano personal con la figura de su padre a través del control sobre su herencia. En *Everyone Brave is Forgiven* se muestra el silencio en la publicidad engañosa acerca de la Segunda Guerra Mundial y en la comunicación de Mary con su familia para evitar confrontaciones en su deseo de ser una mujer independiente. Por último, *Miss Carter's War* refleja cómo la protagonista Marguerite no solo es víctima del silencio por parte del consejo escolar en cuanto a la libertad de cátedra, sino que a su vez ella misma silencia cada una de sus vivencias como agente secreto en la guerra en un intento de protegerse del trauma vivido y olvidar lo experimentado.

En el proceso de investigación, he observado la tendencia de las autoras y los autores a no centrarse únicamente en silencios vinculados colectivamente a los eventos históricos ya que, en cada una de las novelas analizadas, todas muestran cómo este impacta a nivel personal en la vida de las protagonistas. Con ello, consiguen visibilizar un plano de hechos

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

históricos como la guerra diferente al recogido por relatos historiográficos, aportando una mirada íntima que apela a la humanización de dichos hechos. Las víctimas exigen aquí la visibilidad de su dolor y ven en el recuerdo una necesidad moral de no olvidar sus vivencias personales y únicas durante el siglo XX. En este sentido, Rigney asocia el concepto de "memoria" con el término "activismo social". Destaca el hecho de que la memoria es activista al revivir memorias olvidadas, democratizando así la visión del pasado y oponiéndose a narrativas dominadas por la guerra y sus vencedores. La nueva protagonista es la vida anónima de las personas que han vivido el pasado sin llevar a cabo grandes actos heroicos (Rigney, "Entanglements" 4)

En cuanto al reflejo del espacio privado de las maestras fuera de las aulas, cabe resaltar su relevancia en el relato al actuar de fotografía reveladora de la parte más olvidada por el canon histórico: el día a día de mujeres y hombres anónimos, testigos directos de los hechos históricos relatados. La perspectiva íntima con la que se narra la vida de las seis maestras es una cuestión que permite diversificar la memoria. Gracias a ello, a pesar de tratarse de tres novelas que se refieren a la Guerra Civil española, así como a la Primera y Segunda Guerra Mundial en el caso de las obras del corpus británico, el lector de los textos no recibe la misma información acerca de dicha época y dichos eventos. Por el contrario, obtiene una visión plural que invita a la reflexión sobre una memoria cultural múltiple y viva, alejada de versiones estáticas y uniformes sobre muestro pasado.

Si bien todas las novelas estudiadas comparten una visión diversa y democrática sobre los correspondientes procesos históricos (incluyendo los conflictos bélicos) cabe destacar la mayor presencia de personajes históricos reales en las novelas del corpus español. A pesar de otorgar el protagonismo a personalidades anónimas, en especial a la figura de la maestra, la aparición de referentes históricos es más común en las novelas españolas. Su explicación puede residir en el impacto de la dictadura española en la eliminación de todos

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

aquellos factores que hacen referencia al período anterior al régimen dictatorial y con ello a sus protagonistas, que hasta hace unos años han permanecido en el olvido historiográfico. Un olvido que continuó tras el pacto de silencio del gobierno español acogido a la Ley de Amnistía de 1977 en un intento de mirar hacia el futuro del país, castigando a los referentes históricos a seguir presos de ese mismo silencio. Por todo ello, es posible encontrar una mayor necesidad por parte de las autoras y autores españoles de recuperar a las personalidades silenciadas y darles cabida en la ficción.

La inclusión de personalidades históricas construye un camino a seguir desde nuestro presente. La visibilidad de sus logros y sus luchas actúa de referente en la confrontación de eventos análogos y permite un uso ejemplar del pasado. De la misma forma, el retrato de personajes anónimos y de sus emociones más íntimas permite a los lectores comprender la repercusión de eventos históricos desde un plano humanizado a través de la empatía entre iguales. Junto a referentes históricos que cuentan con un espacio en la literatura contemporánea, la figura de la maestra anónima relata la historia de la educación en la primera mitad del siglo XX con un telón de fondo específico: la guerra o los años de tensión político-social previos a la misma. A pesar de que la maestra es el personaje principal de todas las tramas, las escritoras y escritores se centran en su vida personal fuera de las aulas, puesto que la memoria cultural está falta de vidas representadas por personas de a pie y no por héroes y villanos estereotípicos. A través de ello, los autores logran focalizar sus narraciones hacia las heridas menos revisadas por la historiografía: las heridas intangibles de la guerra, sus prolegómenos y sus consecuencias.

Cada una de las maestras afectadas por un conflicto bélico se encuentra en un proceso de duelo derivado de su experiencia, un duelo que se muestra a través de sus emociones y de su estado de salud mental. A pesar de la aparición de heridas físicas propias del campo de batalla, especialmente en las novelas británicas, todas las novelas centran la trama en la carga emocional y mental que tienen la guerra y el clima pre-bélico en las maestras, es decir,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

aquellas heridas que no son visibles, pero alteran sus vidas e impactan en sus futuros. Para todas las obras no solo es relevante conocer los hechos históricos que tuvieron lugar durante los años en los que se sitúan las tramas, sino también conocer qué pasó antes y después en las vidas de los que los experimentaron de forma directa o indirecta. Las autoras y autores complementan la oficial relatada por la historiografía descentralizando la trama de la historia tradicional y acercando a los testigos ficticios a una versión humanizada de los hechos. Maurice Halbwachs afirma que los marcos de la memoria los proporcionan las personas que nos rodean, ya que la memoria colectiva se nutre de todas las memorias individuales existentes y viceversa, puesto que cada memoria individual pertenece a un grupo, unas normas o una sociedad colectiva (40). Expone: "Cada memoria [individual] es una perspectiva [esencial] de la memoria colectiva" (48).

Uno de los elementos comunes para tratar el impacto de las guerras y los sucesos pre-bélicos en las novelas analizadas es la representación del amor. El amor se presenta no como una mera idea romántica y sanadora, sino que se utiliza para ejemplificar el impacto de dichos acontecimientos. Al ser un concepto universal, consigue llegar al público lector para expresar los efectos de una vivencia traumática a nivel internacional. En el caso de *La maestra republicana*, el amor es retratado en la relación de madre e hijo entre Vallivana y Charles. Es una relación que permanece escondida en la memoria de Vallivana e inexistente, hasta pasadas varias décadas, en la memoria de Charles. A través de ella, la autora plasma el sacrificio por parte de Vallivana al verse forzada a abandonar a su hijo por su involucración en la lucha como guerrillera por la recuperación del país, en manos en ese momento de la dictadura franquista. Con ello se muestra la pérdida de conexiones humanas que la guerra trae consigo.

Asimismo, *Todo lo que se llevó el diablo* refleja una relación de amor romántico entre los misioneros Maruja y Reposiano que finaliza con la opresión que ejerce él al eliminar su nombre de todo lo que han escrito sobre su paso por las Misiones. Una invisibilidad que

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

denuncia la realidad experimentada por gran parte de las mujeres españolas, apartadas del relato historiográfico y cultural hasta hace unos años. En la novela *Como el viento de otoño*, Teresa Cameselle narra la relación de amor romántico entre Enma y Miguel, una relación que ejemplifica los prejuicios hallados en la sociedad y la censura sociocultural anterior y posterior a la Guerra Civil. A su vez, su unión representa el acercamiento entre la ciudad y el pueblo y una cooperación entre ambos con la llegada de la guerra.

Centrándonos en el corpus británico, *The Summer Before the War* muestra una relación de amor romántico entre Beatrice y Hugh dependiente en su totalidad del avance de la Primera Guerra Mundial. Con ellos, Helen Simonson reflexiona sobre la futilidad de lo vivido, que pasa a estar a disposición y al control del propio conflicto bélico. En *Everyone Brave is Forgiven*, Chris Clave muestra la etapa de la guerra más cruda a través de la relación de amor romántica de Mary y Tom y de Mary con Alistair. La primera relación amorosa de Mary finaliza con la muerte de Tom en pleno periodo de bombardeos en la ciudad de Londres. En segundo lugar, a pesar de que Alistair sobrevive al campo de batalla, la guerra se muestra como un personaje más de la trama que despoja a Mary y a Alistair de sus emociones primarias, entre ellas, la capacidad de disfrutar de su amor. Por último, *Miss Carter's War* refleja a través de la relación de amor romántico entre Marguerite y Marcel la pérdida y la reconstrucción posterior de la memoria. Ambos personajes se separan tras su paso activo como agentes secretos en la guerra y se vuelven a reencontrar al final de sus vidas para juntos, empezar un proceso de curación y rememoración sobre lo vivido.

En cada una de las novelas, el amor, ya sea familiar como en el caso de Vallivana o romántico, como elemento central en las demás obras, opera como una herramienta literaria para visibilizar los efectos de la guerra y los procesos conducentes a ella desde un plano íntimo. La lectora o lector puede sentirse identificado con dicho concepto común a nivel colectivo para así comprender el impacto real que supone vivir un acontecimiento histórico

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

de tal magnitud. Con ello, la memoria sobre dichos eventos se nutre de matices y perspectivas plurales que promueven la reflexión sobre la multiplicidad de historias entramadas en los vacíos de la memoria cultural.

Las obras literarias analizadas del corpus británico y del corpus español pueden, en términos generales, ayudar a reexaminar silencios historiográficos y acercar el pasado de modo ejemplar hacia nuestro presente. En ambos países he observado una clara tendencia a ceder el protagonismo a las grandes silenciadas por la la historiografía. A través de la figura de la maestra, cada una de las novelas expone las discriminaciones a las que estas están sujetas y narra eventos de la primera mitad del siglo XX desde la mirada única de ellas. Dicho giro íntimo ratifica la afirmación de Rigney y Erll de la literatura como altavoz de todos aquellos que fueron acallados por los grandes vencedores históricos. Si bien cada una de las novelas analizadas denuncia una cuestión clave para la recuperación de la memoria cultural, cabe destacar la casi homogeneidad de la protesta de las obras literarias españolas frente a la diversidad hallada en las novelas británicas. En lo que respecta a las obras españolas, el objetivo principal es la denuncia sobre el silenciamiento de los personajes anónimos y el olvido historiográfico de su memoria. En estas novelas, prima la necesidad de relatar los eventos históricos desde una perspectiva íntima. En cambio, las novelas pertenecientes al corpus británico, aunque comparten la denuncia principal del silencio y la perspectiva intimista, ahondan a su vez en temas controvertidos hallados en la sociedad británica como son las discriminaciones por clase, etnia o identidad sexoafectiva.

En primer lugar, *La maestra republicana*, *Todo lo que se llevó el diablo* y *Como el viento de otoño* se enfocan principalmente hacia la denuncia de la censura de la propia historia de las mujeres, centralizando su narración en una crítica hacia la discriminación de género por parte tanto de la dictadura franquista como del posterior silencio vertido en sus biografías. A su vez, ahondan en dicha denuncia recalcando la precariedad hallada en el

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ámbito rural español a principios del siglo XX, aún más acuciante en el caso de las mujeres del campo.

Por otro lado, *The Summer Before the War*, *Everyone Brave is Forgiven* y *Miss Carter's War* van más allá de la propia denuncia de género sobre el silencio de la figura de la mujer en la memoria cultural y abordan un amplio abanico de cuestiones entre las que destacan procesos discriminatorios tales como el clasismo o el racismo, así como la cuestión del patriotismo y su papel en la propaganda pro-bélica entre la población civil. Dicha diversificación, que contrasta con las obras del corpus español, podría deberse a la mayor visibilidad de dichos temas en la sociedad británica durante siglo XX, ya que mientras España iniciaba sus reivindicaciones más básicas, en Reino Unido existía una fuerte lucha por la obtención de dichos derechos. Esta discrepancia entre la historia sociocultural de ambos países se ve claramente reflejada en las reivindicaciones que llevan a cabo las protagonistas en sus respectivos contextos.

Las denuncias destacadas anteriormente apelan en la mayoría de las ocasiones a cuestiones contemporáneas todavía en proceso de superación. La maestra inicia una lucha acerca de dichos temas que no desemboca en un gran acto heroico, sino que es una contienda que se refleja a través del cuestionamiento de normas intrínsecas en la sociedad. Erll reflexiona sobre la memoria colectiva implícita que atraviesa generaciones, entendiendo por ello estereotipos, valores o tradiciones que controlan de forma sistemática a los individuos ("Power" 4). En este sentido, las reflexiones retratadas por las maestras en cuanto a lo establecido podrían tener un impacto en esa memoria que ha traspasado las barreras generacionales y se halla en nuestra sociedad actual. En futuras investigaciones, sería interesante analizar la memoria colectiva implícita sobre el siglo XX en diversas generaciones de lectores y lectoras para conseguir profundizar sobre el impacto de dicha cuestión a lo largo del tiempo y el poder reflexivo que la literatura podría tener en ellos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

A pesar de la imposibilidad de comparar desde la equiparación de eventos el pasado histórico de España y Reino Unido, ambos se han acercado a la memoria desde la voz de una misma protagonista, la maestra. Es destacable el hecho de que en cada una de las novelas la maestra es una mujer anónima, anti-heroína de la trama que cuenta a través de su mirada los eventos que marcaron la primera mitad del siglo XX sin hacerlos protagonistas del relato. En esta narración la maestra personifica la vida de todas las maestras anónimas que son imprescindibles en una época donde la educación es el motor de una sociedad herida física, emocional e intelectualmente. Además, cada una de las maestras recapacita sobre una cuestión clave en la recuperación de la memoria: la posmemoria en las generaciones futuras.

Vallivana contacta con la nieta de su amiga y referente histórico Louise Crane para pedirle que actúe en la recuperación de la escuela de Morella con el fin de que los actos de su abuela sean reconocidos en la actualidad. Ambas generaciones se unen para homenajear la lucha de las mujeres de su pasado y establecer los derechos para las mujeres del futuro. Maruja, a pesar de ser eliminada del relato biográfico, escribe sus memorias sobre las Misiones Pedagógicas recuperadas por Paco Castañón desde el presente, un investigador que reaviva sus recuerdos con el objetivo de que no se pierdan en la actualidad. Enma, tras sus vivencias como maestra rural en los años pre-bélicos, es censurada por la dictadura, pero a través de la lectura de escritoras españolas en sus clases no deja de lado la temática de la guerra a fin de que sus alumnas no olviden lo vivido. Por último, Beatrice, Mary y Marguerite apelan a la posmemoria a través de la propia figura de la maestra y de su rol de educar no desde la censura, sino desde una mirada crítica hacia el mundo.

En suma, el presente estudio muestra a lo largo del análisis literario de seis obras con distinto pasado histórico un nexo común en cuanto a la recuperación y reflexión de la memoria cultural. Ya que la muestra analizada abarca necesariamente un corpus limitado de la producción literaria en ambos países, me abstengo de concluir de manera definitiva que

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

existe un patrón único y uniforme. Sin embargo, centrándome en los resultados de mi estudio, se puede afirmar que las mujeres silenciadas, en este caso concreto las maestras, han tomado la palabra, siendo ellas las que hacen de altavoz de sus historias desde la ficción y las que nutren la memoria cultural, ya que su experiencia no es solo una sección borrada de la historia, sino una parte de la memoria que ha sido mutilada. Permítaseme finalizar con una cita de Victoria Kent que pone de relieve el fin de las obras estudiadas: "Lo que quiero es no olvidar, y como nuestra capacidad de olvido lo digiere todo, lo tritura todo, lo que hoy sé quiero sujetarlo en este papel".

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acton, Carol. *Grief in Wartime. Private Pain, Public Discourse*. Palgrave Macmillan, 2007.

Addison, Paul y Harriet Jones. *A Companion to Contemporary Britain 1939-2000.* Blackwell Publishing, 2005.

Aguado, Ana. "Entre lo público y lo privado: sufragio y divorcio en la Segunda República." *Ayer,* vol.4, no. 60, 2005, pp. 105-134.

---. "Identidades de género y culturas políticas en la Segunda República." *Pasado y Memoria. Revista de historia contemporánea*, vol.7, 2008, pp. 123-141.

---. "Politización femenina y pensamiento igualitario en la cultura socialista." *Feminismos y antifeminismos. Culturas políticas e identidades de género en la Españadel siglo XX*, editado por Ana Aguado y Teresa Mª Ortega, Universitat de València, 2011, pp. 145-172.

Aguilera, Juan. "Las fundadoras del Lyceum Club femenino español." *Brocar*, no. 35, 2011, pp. 65-90.

Agulló, María del Carmen. "El papel de las maestras en la escuela republicana." *Las maestras de la República*, editado por Elena Sánchez de Madariaga et al., Catarata, 2012, pp. 56-90.

Akhtar, Leena Mehreen. "Intangible Casualties: The Evacuations of British Children During World War II." *The Journal of Psychohistory*, vol. 37, no. 3, 2010, pp. 224-254.

Aldecoa, Josefina. *Historia de una maestra*. Alfaguara, 2005 (1990)

Amiguet, Teresa. "Victoria Kent una mujer avanzada a su época." *La Vanguardia*, 25 de septiembre de 2012, https://www.lavanguardia.com. Consultado el 10 de enero de 2020.

Anderson, Robert. *European Universities from the Enlightenment to 1914.* Oxford University Press, 2010.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Aresti, Nerea. “El ángel del hogar y sus demonios. Ciencia, religión y género en la España del siglo XIX.” *Historia Contemporánea*, no. 21, 2000, pp. 362-394.

Assmann, Aleida. “Europe: A Community of Memory?” *GHI Bulletin*, no. 40, 2007, pp. 11-25.

---. “Transformations between History and Memory.” *Social Research*, vol. 75, no. 1, 2008, pp. 49-72.

---. “Transnational Memories.” *European Review*, vol. 22, no. 4, 2014, pp. 546-556. Assmann, Aleida, y Sebastian Conrad. *Memory in a Global Age. Discourses, Practices and Trajectories*. Palgrave Macmillan, 2010.

Assmann, Jan. “Collective Memory and Cultural Identity.” Traducido por John Czaplicka, *New German Critique*, no. 65, 1995, pp. 125-133.

Ballarín, Pilar. “Maestras, innovación y cambios.” *Arenal. Revista de Historia de las Mujeres,* vol. 6, no. 1, 1999, pp. 81-110.

Ballesteros, Rosa María. “El efecto de cronos. Brigadistas olvidadas por la historia.” *Aposta. Revista de Ciencias Sociales.* no. 37, 2008, pp. 1-41.

Barreiro, Herminio. “El legado educativo de la Segunda República.” *Cuadernos de Pedagogía*, no. 378, 2008, pp. 191-196.

Batson, Judy. *Her Oxford*. Vanderbilt University Press, 2008.

Bedggood, Daniel. “(Re)Constituted] Pasts: Postmodern Historicism in the Novels of Graham Swift and Julian Barnes” *The Contemporary British Novel Since 1980*, editado por James Acheson y Sarah C. E. Ross, Palgrave Macmillan, 2005, pp. 203-216.

Beddoes, Deirdre. *Discovering Women’s History*. Pandora Press, 1983.

Bell, Amy Helen. *London Was Ours. Diaries and Memoirs of the London Blitz*. I.B. Tauris & Co., 2008.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Bell, Duncan. *Memory, Trauma and World Politics. Reflections on the Relationship Between Past and Present*. Palgrave Macmillan, 2006.

Bello, Luis. *Viaje por las Escuelas de España*. Magisterio Español, 1926.

Berg, Leila. *Risinghill. Death of a Comprehensive School*. Penguin Books: 1968.

Betts, Robin. "Included or Excluded? Elizabeth Burgwin on the NUET/NUT Executive 1885-96". *Journal of Educational Administration and History*, vol. 34, no.2, 2002, pp.106-114.

Boneu, Mercedes. *La política educativa de la Segunda República durante el bienio azañista.* CSIC, 1977.

Bourke, Joanna. "Women on the Front in World War One." *BBC*, 2011, http://www.bbc.co.uk/history/british/britain_wwone/women_employment_01.shtml. Consultado el 10 de agosto de 2021.

Bowie, Malcolm. "Remembering the Future." *Memory, an Anthology*, editado por Harriet Harvey Wood y A.S. Byatt, Vintage Books, 2009 (2008), pp. 13-27.

Boza, Mariano y Miguel Ángel Sánchez. "Las bibliotecas en las Misiones Pedagógicas." *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, no. 74, 2004, pp. 41-51.

Braybon, Gail. *Women Workers in the First World War*. Routledge, 1981.

Braybon, Gail y Penny Summerfield. *Out of the Cage: Women's Experiences in Two World Wars*. Routledge,1987.

Brookes, Barbara. *Abortion in England 1900-1967*. Routledge, 1988.

Browne, Victoria. *Feminism, Time, and Nonlinear History*. Palgrave Macmillan, 2014.

Bruley, Sue. *Women in Britain since 1900*. Palgrave Macmillan, 1999.

Burke, Peter. *¿Qué es la historia cultural?* Traducido por Pablo Hermida Lazcano, Paidós, 2005.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Butler, Judith. "Contingent Foundations: Feminism and the Question of Postmodernism". *The Postmodern Turn. New Perspectives on Social Theory*, editado por Steven Seidman, Cambridge University Press, 1994, pp. 153-170.

Byatt, A.S. *On Histories and Stories. Selected Essays*. Harvard University Press, 2002.

--- Introduction. *Memory, an Anthology*, editado por Harriet Harvey Wood y A.S Byatt,Vintage Books, 2009 (2008), pp. 12-20.

Caamano, Beatriz. *Mujeres nuevas, viejas ideas: contradicciones y fisuras en la construcción de la feminidad en la II República Española y la dictadura franquista.* New Brunswick, 2004.

Cabrera, Miguel Ángel. "Hayden White y la teoría del conocimiento histórico, una aproximación crítica." *Revista de historia contemporánea*, no. 4, 2005, pp. 117-146.

Calder, Angus. *The Myth of the Blitz*. Pimlico, 1994.

Calderón, Aránzazu. "Mujer y emancipación en tiempos de la república: *Historia de una maestra* de Josefina Aldecoa." *Sociocriticism*, vol. 27, no. 1-2, 2012,pp. 147-173.

Cameselle, Teresa. *Como el viento de otoño*. Libros de Seda, 2019.

Canes, Francisco. "Las misiones pedagógicas: educación y tiempo libre en la Segunda República." *Revista Complutense de Educación*, vol. 4, no. 1, 1993, pp. 147-168.

Capel, Rosa Mª. "De protagonistas a represaliadas: la experiencia de las mujeres republicanas." *Cuadernos de Historia Contemporánea*, no. extra 1, 2007, pp. 35-46.

---. "Patrimonio en la escuela. El archivo de la residencia de señoritas." *CEE Participación Educativa*, no. 11, 2009, pp. 156-191.

Capmany, Mª Aurèlia. *El feminismo ibérico*. Oikus-Tau, 1970.

Cartmell, Deborah et al. *Retrovisions. Reinventing the Past in Film and Fiction.* Pluto Press, 2001.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Casey, Kathleen. *I Answer with my Life. Life Histories of Women Teachers Working for Social Change*. Routledge, 1993.

Castellow, Ellen. "World War One: Women at War." *Historic UK*. https://www.historicuk.com. Consultado el 4 de septiembre de 2021.

---. "Flora Sanders". *Historic UK*. https://www.historicuk.com. Consultado el 25 de octubre de 2021.

Cawood, Ian. *Britain in the Twentieth Century*. Routledge, 2004.

Cieza, José Antonio. "Mentalidad y educación en España durante el primer tercio del siglo XX." *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, no. 5, 1986, pp. 299-316.

Cister, Josep y Jaime Vaca. *La otra mirada*. RTVE – Boomerang TV, 2019.

Cleave, Chris. *Everyone Brave is Forgiven*. Sceptre, 2016.

Cobo, Rosa. "El género en las ciencias sociales." *Cuadernos de Trabajo Social*, vol. 18, 2005, pp. 249-258.

Coleman, Marianne. *Gender and Headship in the Twenty-first Century*. NCSL, 2005.

Colgan, Jenny. *Welcome to the School by the Sea*. Harpercollins, 2022.

Conner, Caroline. "The Second World War's Impact on the Progressive Educational Movement: Assessing its Role." *Journal ofSocial Studies Research*, vol. 38, no. 2, 2013, pp. 1-12.

Constitución de la República Española, 9 de diciembre de 1931, https://www.congreso.es/docu/constituciones/1931/1931.pdf. Consultado el 4 de marzo de 2021.

Copelman, Dina M. *London's Women Teachers. Gender, Class and Feminism 1870-1930.* Routledge, 1996.

Corbalán, Ana. *Memorias fragmentadas. Una mirada transatlántica a la resistencia femenina*

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

contra las dictaduras. Ediciones de Iberoamericana, 2016.

Crane, Susan A. *Museums and Memory*. Stanford University Press, 2000.

Cribb, Jonathan et al. "Entry into Grammar Schools in England." *Institute for Fiscal Studies,* 2013, pp. 1-42.

Cruz-Cámara, Nuria. "Matando al ángel del hogar a principios del siglo XX: Las mujeres revolucionarias de Margarita Nelken y Federica Montseny." *Letras femeninas*,vol. 30, no. 2, 2004, pp. 7-28.

Cubillos, Marcela. "Transitando entre historia y literatura. Recuperar la pasión por el pasado y El laberinto de la Soledad." *El laberinto de la Soledad*." *Logos*, no. 17, 2007, pp. 106-115.

Danechi, Shadi. "Grammar Schools Statistics." House of Commons Library, 2020.

Davin, Anna. "Women and History." *The Body Politic. Writings from the Women's Liberation Movement in Britain, 1969-1972*, editado por Michelene Wandor, Stage, 1972, pp. 215-224.

---. "Feminism and Labour History." *People's History and Socialist Theory*, editado por Raphael Samuel, Routledge, 2018 (1981), pp. 176-181.

De Beauvoir, Simone. *El segundo sexo*. Traducido por Alicia Martorell. Cátedra, (2005).

Deem, Rosemary. *Women and Schooling*. Routledge & Kegan Paul, 1978.

Delgado, Miguel A. "Victoria Kent y Louise Crane, el amor que desafió al franquismo." *El Español*, 2 de julio de 2016, https://www.elespanol.com/. Consultado el 22 de enero de 2020.

Denzin, Norman. "Performing [Auto]Ethnography Politically." *The Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, no, 25, 2003, pp. 257-278.

Derrida, Jacques. *Specters of Marx*. Traducido por Peggy Kamuf, Routledge, 1994.

Díez, José Manuel. "República y primer franquismo: la mujer española entre el esplandor y la

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

la miseria, 1930-1950.” *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, no. 3, 1995, pp. 23-40.

Dionisio, Miguel Ángel. “Disidencias clericales: hacia un replanteamiento de la imagen delcura en la Segunda República.” Instituto Teológico de Toledo. Seminario de Historia. Dpto. de Historia social y del Pensamiento Político UNED, 2014. DOI: https://www.ucm.es/data/cont/docs/297-2013-07-29-4-13.pdf

Dyhouse, Carol. “Education.” *Women in Twentieth-Century Britain*, editado por Ina Zweiniger-Bargielowska, 2001, pp.119-133.

Eaglestone, Robert. *Contemporary Fiction. A Very Short Introduction*. Oxford UniversityPress, 2013.

Egido, Ángeles y Ana Isabel Fernández. *Ciudadanas, militantes, feministas, Mujer y compromiso político en el siglo XX*. Editorial Eneida, 2011.

Erll, Astrid. “Cultural Memory Studies: An Introduction” *A Companion to Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook*, editado por Astrid Erll and Ansgar Nünning, capítulo traducido por Sara B. Young, Walter de Gruyter, 2008, pp. 1-19.

---. “Literature, Film and the Mediality of Cultural Memory”. *A Companion to Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook*, editado por Astrid Erll and Ansgar Nünning, capítulo traducido por Sara B. Young, Walter de Gruyter, 2008, pp. 389-398.

---. “Regional Integration and (Trans)Cultural Memory.” *Asia Europe Journal*, no. 8, 2010, pp. 305-315.

---. *Memory* in Culture. Traducido por Sara B. Young, Palgrave Macmillan, 2011.

---. *Memoria Colectiva y culturas del recuerdo*. Traducido por Johanna Córdoba y Tatjana Louis. Ediciones Uniandes, 2012.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

---. "The Hidden Power of Implicit Collective Memory." *Memory, Mind & Media*, vol.1, no. 14, 2022, pp. 1-17.

Erll, Astrid y Ann Rigney. "Literature and the Production of Cultural Memory: Introduction." *European Journal of English Studies*, vol. 10, no. 2, 2006, pp. 111-115.

Evans, Judith. *Women and the Law in the Roman Empire. A Sourcebook on Marriage, Divorce and Widowhood.* Routledge, 2002.

Fara, Patricia and Karalyn Patterson, eds. *Memory*. Cambridge University Press, 1998.

Fernández, Carmen. *Victoria Díez: memoria de una maestra*. Narcea ediciones, 1993.

Fernández, Donato. "La crisis económica española: una gran operación especulativa con graves consecuencias." *Estudios Internacionales*, no. 138, 2016, pp. 119-151.

Fernández, Estefanía. "La institución libre de enseñanza, las misiones pedagógicas y las colonias escolares: sus acciones para la renovación y sus dificultades durante suimplantación." *Cabás*, no. 18,] 2017, pp. 53-72.

Feu, Jordi. "La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma." *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural,* vol. 2, no. 3, 2004, pp. 1-13.

Flecha, Consuelo. "La vida de las maestras en España." *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, vol. 16, 1997, pp. 199-222.

---. *30 Retratos de Maestras. De la Segunda República hasta nuestros días*. CissPraxis, 2005.

---. "Por derecho propio. Universitarias y profesionales en España en torno a 1910." *Tabanque*, no. 24, 2011, pp. 157-174.

---. "La segunda república, las mujeres y la educación." *Las maestras de la República,* editado por Elena Sánchez de Madariaga et al., Catarata, 2012, pp. 25-53.

Foster, David. *Grammar Schools*. House of Commons Library, 2015.

Foster, Diane. *The Evacuation of British Children During World War II: A Preliminary*

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Investigation into the long-Term Psychological Effects. ProQuest Dissertations, 2016.

Frederic, Robert et al. "Education in the 20th Century." *Britannica*, https://www.britannica.com/topic/education/Education-in-the-20th-century. Consultado el 2 de enero de 2023.

Fuentes, Víctor. *La marcha del pueblo en las Letras españolas 1917-1936.* Ediciones de la Torre, 2006.

Gabriel, Narciso. "Alfabetización, semialfabetización y analfabetismo en España (1860-1991)." *Revista Complutense de Educación*, vol. 8, no.1, 1997, pp. 199-231.

Galiana, Mª Eugenia y Josep Bernabeu. "El problema sanitario de España: saneamiento y medio rural en los primeros decenios del siglo XX." *Asclepio. Revista de historia dela medicina y ciencia*, vol. 53, no. 2006, pp. 139.164.

Gálvez, Sergio. "El proceso de la recuperación de la 'memoria histórica' en España: Una aproximación a los movimientos sociales por la memoria." *International Journal of Iberian Studies*, vol. 19, no. 1, 2006, pp. 25-51.

García, María. "Necesitamos un pueblo. Genealogía de las Misiones Pedagógicas." *Catálogo de la exposición Val del Omar y las Misiones Pedagógicas*. Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 2003, pp. 75-97.

Gardiner, Juliet. *Wartime Britain 1939-1945*. Headline Book Publishing, 2004.

--- *The Blitz: The British Under Attack*. UK General Books, 2010.

Gardner, Philip y Peter Cunningham. "Oral History and Teachers' Professional Practice: A Wartime Turning Point?" *Cambridge Journal of Education*, vol. 27, no. 3,1997, pp.331-342.

Garrido, Manolo. "Historia de la Educación en España (1857-1975). Una visión hasta lo local." *Reloj de arena. Historia de la Educación en España (1857-1975)*. Contraluz-Asociación Cultural Cerdá y Rico, 2005, pp. 89-146.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Gee, Olivia. *The Blitz, Britain, and The People: Reassessing the "Blitz Spirit" in the Lives of British Civilians*. University of Washington Tacoma Digital Commons, 2020.

Genette, Gérard. "Fictional Narrative, Factual Narrative." *Poetics Today*, vol. 11, no. 4, 1990, pp. 755-774.

Gill, Judith, Katherine Esson y Rosalina Yuen. *A Girl's Education. Schooling and the Formation of Gender, Identities and Future Visions*. Palgrave Macmillan, 2016.

Gill, Rebecca. "Belgian Refugees in World War One: Local Archives and Histories." *Local History News,* vol. 119, 2016, pp. 6-7.

Gillborn, David. "Softly, Softly: Genetics, Intelligence and the Hidden Racism of the New Geneism." *Journal of Education Policy*, vol. 31, no.4, 2016, pp. 365-388.

Gimeno, Javier. "Esbozo de una utopía: las misiones pedagógicas de la II República española (1931-1939)." *F@ro: Revista teórica de la Facultad de Ciencias Sociales*, no.13, 2011, pp. 160-178.

Goldstone, Ross. "Exploring the Changing Dynamics of Social Class Educational Inequality throughout the History of State Education in England: an Analysis of Four Policy Documents." *Journal of Critical Education Policy*, vol. 18, no. 3, 2021, pp. 114-153.

González, José M. "Spanish Literature and the Recovery of Historical Memory." *European Review*, vol. 17, no. 1, 2009, pp. 177-185.

González, Luna. "Misiones Pedagógicas (1931-1936): Una vía a la cultura para los Pueblos". *La historia viva: página de historia y antropología*, 2014, pp. 1-13, http://historiaconmayusuclas.wordpress.com. Consultado el 24 de mayo de 2021.

Goodman, Joyce y Jane Martin. *Gender Colonialism and Education. The Politics of Experience*. Woburn Press, 2002.

Goodson, Ivor F. *Studying Teachers' Lives An Emergent Field of Inquiry*. Routledge, 1992.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Government Legal Department. "The Sex Disqualification (Removal) Act 1919," https://www.gov.uk/government/news/the-sex-disqualification-removal-act-1919. Consultado el 1 de febrero de 2022.

Gracia, Jordi. "Elogio del intruso o los negocios entre historia y ficción." Taller doctoral Historia y Literatura. Casa de Velázquez, 2012.

Griffiths, Morwenna. *Feminisms and the Self, The Web of Identity*. Routledge, 1995.

Halbwachs, Maurice. *Los marcos sociales de la memoria*. Traducido por M. A. Baeza y M.Mujica, Siglo Veintiuno, 2004.

Hall, Alix. "The First World War and Women Teachers." *Emergency London 1914*, https://emergencylondon1914.wordpress.com/2014/11/20/the-first-world-war-women-teachers/. Consultado el 27 de octubre de 2021.

Hanauer, David Ian. "Experiencing the Blitz: A Poetic Representation of a Childhood in Wartime London." *Qualitative Inquiry*, vol. 20, no.5, 2014, pp. 584-599.

Hancock, Sheila. *Miss Carter's War*. Bloomsbury, 2014.

Harding, Sandra. *The Science Question in Feminism*. Cornell University Press, 1986.

Hart, Robert y Mirko Moro. "Grammar Schools Have a Long History of Being Dominated by Middle-Class Children." *The Conversation*, 8 de septiembre de 2016, https://theconversation.com/grammar-schools-have-a-long-history-of-being-dominated-by-middle-class-children-64198. Consultado el 3 de diciembre de 2022.

Hartley, Cathy. *A Historical Dictionary of British Women.* Europa Publications, 2003.

Hartman, Geoffrey H. "Public Memory and Its Discontents." *The Uses of Literary History*, editado por Marshall Brown, Duke University Press, 1995, pp. 73-91.

Harvey Wood, Harriet y A.S Byatt, eds. *Memory, an Anthology*. Vintage Books, 2008.

Hernández, José Mª. "La escuela rural en la España del siglo XX." *Revista de Educación*, no. Extraordinario, 2000, pp. 113-136.

Herrero, Carmen. "La institución Libre de Enseñanza." *La escuela de la República*, 2016

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

https://laescueladelarepublica. Consultado el 10 de enero de 2020.

Hill, Bridget. "The First Feminism." *Patriotism: The Making and Unmaking of British National Identity. Volume II: Minorities and Outsiders*, editado por Raphael Samuel. Routledge, 1989, pp. 307-340.

Hirsch, Marianne. "The Generation of Postmemory." *Poetics Today*, vol. 29, no. 1, 2008, pp. 103-128.

Hoffman, Eva. *After Such Knowledge: Memory, History, and the Legacy of the Holocaust*. Public Affairs, 2004.

Holmes, Frederick. M. *The Historical Imagination: Postmodernism and the Treatment of the Past in Contemporary British Fiction*. English Literary Studies Monograph Series, 2018.

Hontañón, Borja y Francisco Javier Pericacho. "Las misiones pedagógicas de la Segunda República y la dictadura: naturaleza, evolución y problemática." *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: arte, literatura y educación*, vol.1, 2015, pp. 186-197.

Hooks, Bell. *Teaching to Transgress Education as the Practice of Freedom*. Routledge, 1994.

Hufton, Olwen. "Women in History. I: Early Modern Europe." *Past and Present,* vol. 101, 1983, pp. 125-141.

Huguet, Montserrat. *Batallar fuera de casa. Mujeres de uniforme en la Primera Guerra Mundial. Universidad Carlos III de Madrid, 2014.*

Hussey, Stephen. "The School Air-Raid Shelter: Rethinking Wartime Pedagogies." *History of Education Quarterly*, vol. 43, no. 4, 2003, pp. 517-539.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Hutchings, M. "A Representative Profession? Gender Issues." *From Victims of Change to Agents of Change: The Future of the Teaching Profession*, editado por MartinJohnson and Joe Hallgarten, Institute for Public Policy Research, 2002, pp. 125- 149.

Huyssen, Andreas. "Present Pasts: Media, Politics and Amnesia." *Public Culture*, vol. 12, no.1, 2000, pp. 21-38.

Iglesias, Gema. "Las Misiones Pedagógicas: un intento de democratización cultural.". *Comunicación, cultura y política durante la II República y la Guerra Civil*, coordinado por Manuel Tuñón de Lara, Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco, 1990, pp. 337-365.

Imanol. "Las mujeres y la guerrilla." *Diagonal*, 4 de julio de 2015, https://www.diagonalperiodico.net/. Consultado el 20 de febrero de 2020.

Jones, Dave. "The Genealogy of the Urban Schoolteacher." *Foucault and Education: Disciplines and Knowledge*, editado por Stephen J. Ball, Routledge, 1990, pp. 1-57.

Jones, Jennifer y Josephine Castle. "Women in UK Universities, 1920-1980." *Studies in Higher Education*, vol. 11, no. 3, 1986, pp. 289-297.

Juárez, Juana, et al. *Memoria colectiva, procesos psicosociales*. Universidad Autónoma Metropolitana, 2012.

Kaminsky, Amy. *Reading the Body Politic: Feminist Criticism and Latin American Women Writers.* University of Minnesota Press, 1992.

Keen, Suzanne. "The Historical Turn in British Fiction." *A Concise Companion to Contemporary British Fiction*, editado por James F. English, Blackwell, 2006, pp.167-187.

Landsberg, Alison. *Prosthetic Memory: The Transformation of American Remembrance in the Age of Mass Culture*. Columbia University Press, 2004.

Larraz, Fernando. "La Guerra Civil en la última ficción narrativa española." Studia Historica. Historia *Contemporánea*, vol. 32, 2014, pp. 345-356.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Lauge, Hans. "Modes of Remembering in the Contemporary Spanish Novel." *Orbis Litterarum*, vol. 71, no. 4, 2016, pp. 265-288.

Lauge, Hans, y Juan Carlos Cruz. *La memoria novelada. Hibridación de géneros y metaficción en la novela española sobre la Guerra Civil y el franquismo (2000-2010)*. Peter Lang, 2012.

Lawrence, Diarmuid. *South Riding*. BBC, 2011.

Lawson John y Harold Silver. *A Social History of Education in England*. Methuen & Co Ltd, 1973.

Lee, Janet. *War Girls: The First Aid Nursing Yeomanry in the First World War*. Manchester University Press, 2017.

Lee, Stephen J. *Aspects of British Political History 1914-1995*. Routledge, 1996.

Limond, David. "Michael Duane after Risinghill: Rise and Fall of an Educational Celebrity." *Journal of Educational Administration and History*, no. 37, vol. 1, 2005, pp. 85-94.

Longmate, Norman. *How We Lived Then: A History of Everyday Life during the Second World War*. Pimlico, 2002.

Lorenzo, Juan Antonio. "Claves históricas y educativas de la Restauración y de la Segunda República (1876-1936)." *Revista Complutense de Educación*, vol. 12, no.1,2001, pp. 215-249.

Luengo, Ana. *La encrucijada de la memoria. La memoria colectiva de la Guerra Civil española en la novela contemporánea*. Tranvía-Verlag Walter Frey, 2004.

Luengo, Félix. "Algunas características de las violencias durante la Guerra Civil de 1936." *Vasconia: Cuadernos de Historia – Geografía*, n. 26, 1998, pp. 251-258.

Luzuriaga, Lorenzo. *El analfabetismo en España*. Editorial J. Cosano, 1926.

Maguire, Meg y Gaby Weiner. "The Place of Women in Teacher Education: Discourses of Power." *Educational Review,* vol. 46, no. 2, 1994, 121-139.

Malaver, Nancy. "Literatura, historia y memoria." *Hallazgos*, vol. 10, no. 2, 2013, pp. 35-47.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Mangini, Shirley. *Memories of Resistance: Women's Voices from the Spanish Civil War*. Yale University Press, 1995.

Manzano Zambruno, Laura. "¿Es el #metoo un movimiento? Una revisión sobre elconcepto "movimiento social" y su relación con las redes sociales." *Investigar las redes sociales. Un acercamiento interdisciplinar*, editado por Guillermo Otero, Egregius Ediciones, 2019, pp. 15-34.

Marco Sola, Luisa. *El Evangelio Rojo. Sacerdotes antifranquistas durante la Guerra Civil española (1936-1939). Pensamiento, actividad propagandística y contestación a la "Cruzada"*. Universidad de Zaragoza, 2012.

Marcus, Jane. "Invisible Mending." *Between Women. Biographers, Novelists, Critics, Teachers and Artists Write About Their Work on Women*, editado por Carol Asher, Louise De Salvo y Sara Ruddick, Routledge, 1984, pp. 381-397.

Martín, Fernando. "Origen, ideas e historia de la Institución Libre de Enseñanza." *Una poderosa fuerza secreta. La institución libre de Enseñanza*, Editorial Española, 1940, pp. 31-122.

Martin, Jane. "Thinking Education Histories Differently: Biographical Approaches to Class Politics and Women's Movements in London, 1900s to 1960s". *History of Education*, vol. 36, no. 4-5, 2007, pp. 515-533.

Martínez, José Manuel. *Los años críticos. República, Conspiración, Revolución y Alzamiento*. Ediciones Encuentro, 2007.

Martínez, Luz y Carmen Herrero. "La educación en la Segunda República*." FETE-UGT*, 2016.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Mayall, Berry. *Visionary Women and Visible Children, England 1900-1920. Childhood and the Women's Movement*. Palgrave Macmillan, 2018.

McCalman, Janet. "The Impact of the First World War on Female Employment in England." *Labour History,* no. 21, 1971, pp. 36-42.

Medio, Dolores. *Diario de una maestra*. Castalia, 1993.

Melman, Billie. "Gender, History and Memory: The Invention of Women's Past in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries." *History and Memory*, vol. 5, no.1, 1993, pp. 5-41.

Mendoza, Jorge. "Dos materiales a la memoria colectiva: cine y literatura*." El alma pública,* 2011, pp. 82-93.

---. "Imposiciones del poder: una ruta al olvido social." *Memoria colectiva, procesos psicosociales*, editado por Juana Juárez, Salvador Arciga **y** Jorge**,** Universidad Autónoma Metropolitana, 2012, pp. 337-347.

---. "La configuración de la memoria colectiva: los artefactos. Por caso, la escritura y las imágenes." *Entreciencias*, vol. 2, no. 3, 2014, pp.103-119.

Miller, Nancy. *Getting Personal. Feminist Occasions and Other Autobiographical Acts*. Routledge, 1991.

Mira, Alicia and Mónica Moreno. "Maternidad y evolución de la identidad femenina en la España del siglo XX." *La historia de las mujeres: Una revisión historiográfica*, editado por Magdalena Santo et al., Secretariado de Publicaciones de la Universidad deValladolid, 2004, pp. 315-334.

Montero, José Ramón. "Entre la radicalización antidemocrática y el fascismo: Las juventudes de Acción Popular". *Studia Histórica*, vol. 5, 2010, pp. 47-64.

Morcillo, Aurora. "Españolas: femenino/mismo plural (1900-1940)" *100 años en femino, editado*

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

por Oliva María Rubio y Isabel Tejeda Martín, Acción cultural española, 2012, pp. 52-77.

Moreno, Francisco. "Huidos, maquis y guerrilla: una década de rebeldía contra la dictadura." *La represión bajo el franquismo*, no. 43, 2001, pp. 11-137.

Moreno, Mónica. "La política religiosa y la educación laica en la Segunda República." *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, no. 2, 2003, pp. 83-106.

---. "Republicanas y república en la guerra civil: encuentros y desencuentros." *Ayer*, no. 60, 2005, pp. 165-195.

Moreno Sardá, Amparo. "Mujeres en el Franquismo," *100 años en femenino. Una historia de las mujeres en España*, editado por Oliva María Rubio e Isabel Tejeda, Acción Cultural Española, 2012, pp. 78-98.

Morris, Rebecca y Thomas Perry. "Reframing the English Grammar Schools Debate." *Educational Review*, no. 69, vol. 1, 2017, pp. 1-24Morrison, Jago. *Contemporary Fiction*. Routledge, 2003.

Morrison, Toni. "Memory, Creation, and Writing." *Thought*, vol. 59, no. 235, 1984, pp. 385-390.

---. "The Site of Memory." *Inventing the Truth: The Art and the Craft of Memoir*, editado por William Zinsser, Houghton Mifflin, 1995, pp. 83-102.

Moya, Elena. *La maestra republicana*. Suma de Letras, 2013.

Muchmore, James A. "From Laura Ingalls to Wing Biddlebaum: A Survey of Teacher Identities in Works of Literature." *Issues in Teacher Education*, 2012, pp. 5-20.

Munro, Petra. *Subject to Fiction. Women's Teachers' Life History Narratives and the Cultural Politics of Resistance*. Open University Press, 1998.

Nalbantian, Suzanne. *Memory in Literature. From Rousseau to Neuroscience*. Palgrave Macmillan, 2003.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Nash, Mary. "Las mujeres en el último siglo." *100 años en femenino. Una historia de las mujeres en España*, editado por Oliva María Rubio y Isabel Tejeda, Acción CulturalEspañola, 2012, pp. 25-52.

National Army Museum. https://www.nam.ac.uk/explore/SOE. Consultado el 2 de enero de 2023.

Neisser, Ulric. "Memory with a Grain of Salt." *Memory, an Anthology*, editado por Harriet Harvey Wood y A.S. Byatt, Vintage Books, 2008, pp. 80-88.

Nora, Pierre. *Lieux de mémoire*. Traducido por José Rilla. Ediciones Trilce, 2008.

---. *Entre memoria e historia. La problemática de los lugares.* Traducido por Laura Masello. Ediciones Trilce, 2008.

Núñez, Carmen. "Mismos nombres para otra Institución: de la Residencia de Señoritas al Colegio Mayor Santa Teresa de Jesús (1939-1945)." *CIAN Revista de Historia de lasHumanidades.* Vol. 25, no.2, 2022, pp. 86-113.

Oram, Alison. "A Master Should Not Serve Under a Mistress: Women and Men Teachers (1900-1970)." *Teachers, Gender and Careers*, editado por Sandra Acker,Falmer Press, 1989, pp. 21-23.

---. *Women teachers and Feminist Politics 1900-1939*. Manchester University Press, 1996.

Otero, Luis Enrique. "La sociedad urbana y la irrupción de la Modernidad en España, 1900-1936." *Cuadernos de Historia Contemporánea*, vol.38, 2016, pp. 255-283.

Otero Urtaza, Eugenio. *Las Misiones Pedagógicas: Una experiencia de educación popular*. A Coruña: Ediciós do Castro, 1982.

Paris, Andreea. "Literature as Memory and Literary Memories: From Cultural Memory to Reader-Response Criticism*." Literature and Cultural Memory,* editado por Mihaela Irimia, Dragos Manea y Andreea Paris, Brill, 2017, pp. 95-106.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Parkin, Di. "Women in the Armed Services, 1940-5," *Patriotism: The Making and Unmaking of British National Identity. Volume II: Minorities and Outsiders*, editado por Raphael Samuel, Routledge, 1989.

Parry, David. "Michael Duane and Risinghill School: Rebel with a Cause?" *Oxford Review of Education*, 2019, pp. 279-294.

Parsons, Martin L. *I'll Take That One. Dispelling the Myths of Civilian Evacuation 1939-45*. Beckett Karlson, 1998.

Patronato de Misiones Pedagógicas. Madrid: S. Aguirre, 1934.

Pérez, Mariano. "La enseñanza en la Segunda República." *Revista de Educación*, no. extraordinario, 2000, pp. 317-332.

Pérez Andújar, Javier. *Todo lo que se llevó el Diablo*. Círculo de Lectores, 2010.

Pérez Lozano, Pilar. *Las maestras de la República*. Transit Producciones, 2014.

Ponting, Clive. *1940: Myth and Reality*. Hamish Hamilton, 1990.

Portier-Le, Fabienne. "The Sound of Silence? Sex Education and Censorship in Britain." *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, vol. 1, no. 3, 2014, pp. 1- 14.

Potok, Magda. "Estrategias literarias para la recuperación de la memoria histórica. La narrativa actual frente a la Guerra Civil." *Études romanes de Brno*, vol. 33, no. 2, 2012,pp. 9-20.

Prentice, Alison y Marjorie Theobald. *Women Who Taught: Perspectives on the History of Women and Teaching*. University of Toronto Press, 1991.

Purseigle, Pierre. "The Reception of Belgian Refugees in Europe, a Litmus Test of Wartime Social Mobilization." *New Zealand's Great War: **New** Zealand, the Allies andthe First World War*, editado por John Crawford y Ian McGibbon, Exisle Publishing, 2007, pp. 69-84.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Rabazas, Teresa y Sara Ramos. "La construcción del género en el franquismo y los discursos educativos de la Sección Femenina." *Encounters on Education*, vol. 7, 2006,pp. 43-70.

Ramos, Sara. "Control y represión. Estudio comparado de los resultados de la depuración del magisterio primario en España." *Revista Complutense de Educación*, vol.17, no.1, 2006, pp. 169-182.

Rapin, Anne. "Entrevista a la historiadora Michelle Perrot". *Label France*, no. 37, 1999, http://www.unsa.edu.ar/histocat/entrevistaperrot.htm. Consultado el 19 de septiembre de 2019.

Rat, Gabriela. "Women Access to Higher Education in Britain up to the Turn of the 20th Century. The Quest for Equality." *ResearchGate*, 2015, pp. 1-9.

Reddy, William. *The Navigation of Feeling: A Framework for the History of Emotions*. Cambridge University Press, 2001.

Ricoeur, Paul. *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Traducido por Gabriel Aranzueque, Arrecife, 1999.

Rigney, Ann. "The Function of Fiction in Shaping Reality." *A Ricoeur Reader: Reflection and Imagination*, editado por Mario J. Valdés, Harvester Wheatsheaf, 1991, pp. 117- 136.

---. "Portable Monuments: Literature, Cultural Memory, and the case of Jeanie Deans." *Poetics Today,* vol. 25, no. 2, 2004, pp. 361-396.

---. "Plenitude, Scarcity and the Circulation of Cultural Memory." *Journal of European Studies,* vol. 35, no. 1, 2005, pp.11-28.

----. "Divided Pasts: A Premature Memorial and the Dynamics of Collective Remembrance." *Memory Studies*, vol. 1, no. 1, 2008, pp.89-97.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

---. “Fiction as a Mediator in National Remembrance.” *Narrating the Nation*, editado por Stefan Berger, Linas Eriksonas and Andrew Mycock, Berghahn Books, 2008, pp. 79-96.

---. “The Dynamics of Remembrance: Texts between Monumentality and Morphing.” *Media and Cultural Memory*, editado por Astrid Erll y Ansgar Nünning, Walter de Gruyter, 2008, pp. 345-353.

---. “Afterword: The Multiple Entanglements of Memory and Activism.” *Remembering Social Movements: Memory and Activism*, editado por Stefan Berger, Sean Scalmer y Christian Wicke, Routledge, 2021, pp. 299-304.

Ritter, Maria. “Silence as the Voice of Trauma.” *The American Journal of Psychoanalysis*, vol. 74, 2014, pp. 176-194.

Robinson, Alan. *Narrating the Past. Historiography, Memory and the Contemporary Novel.* Palgrave Macmillan, 2011.

Rodrigo, Antonina. *Mujeres Olvidadas. Las grandes silenciadas de la República.* La esfera de los libros, 2013.

---. *Mujeres para la historia: la España silenciada del siglo XX*. Carena, 2014.

Rodríguez, Patricia. *Reinventando la identidad española durante la Segunda República: las misiones pedagógicas y el teatro profesional en las tablas madrileñas.* Universidad de California, Berkeley, 2010.

Roig, Montserrat. “La recuperación de la palabra.” *Mujeres Olvidadas. Las grandes silenciadas de la República*, editado por Antonina Rodrigo, La esfera de los libros,2013, pp. 13-26.

Rose, Sonya O. *Which People’s War? National Identity and Citizenship in Britain 1939-1945*. Oxford University Press, 2003.

Ross, Ellen. *Slum Travelers: Ladies and London Poverty, 1860-1920*. University of California Press, 2007.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Rusby, James S.M. y Fiona Tasker. "Long-term Effects of the British Evacuation of Children During World War II on Their Adult Mental Health." *Aging & Mental Health*] Vol. 13, no. 3, 2009, pp. 391-404.

Saban, Karen. "De la memoria cultural a la transculturación de la memoria: un recorrido teórico." *Revista Chilena de Literatura* 101 (2020): 379-404.

Salaberria Lizarazu, Ramón. "Las bibliotecas de Misiones Pedagógicas: medio millón de libros a las aldeas más olvidadas." *Las Misiones Pedagógicas 1931-1936*, editado por Eugenio Otero Utarza, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales/Residencia de Estudiantes, 2006, pp. 303-315.

Salisbury, Harriet. *The War on Our Doorstep. London's East End and How the Blitz Changed it Forever*. Ebury Press, 2012.

Samaniego, Mercedes. *La política educativa de la Segunda República durante el bienio azañista.* CSIC, 1977.

Sánchez, Carmen Mª. "La figura de la maestra rural en la Segunda República." *Revista de Antropología Experimental*, no. 10, 2012, pp. 119-128.

Sánchez, Francisco. "Dos visiones de educación popular: el patronato de misiones pedagógicas y las cátedras ambulantes de la sección femenina. Sus actuaciones en Málaga." *Isla de Arriarán: revista cultural y científica*, no. 4, 1994, pp. 129-140.

Schmidt, Stefan W. "Materiality of Time and Temporality of Place." *Time & Mind. The Journal of Archaeology, Consciousness and Culture*, vol. 11, no. 3, 2018, pp. 305-310.

Schreuder, Bas J. "Nocturnal Re-Experiencing More Than Forty Years After War Trauma." *Journal of Traumatic Stress*, vol. 13, no. 3, 2000, pp. 453-463.

Scott, Joan. "Women's History." *New Perspectives on Historical Writing*, editado por Peter Burke, Pennsylvania State University Press, 1992, pp. 42-66.

Sender, Ramón J. "La cultura y los hechos económicos." *Revista Orto* vol. 1, n. 28, 1932.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Sheavyn, Phoebe. *Higher Education for Women in Great Britain*. The International Federation of University Women, 1922.

Sheridan, Isabel et al. "The Killing of a Comprehensive School." *The Journal of Education Alternatives,* vol. 8, no. 1, 2019, pp. 1-318.

Simonson, Helen. *The Summer Before the War*. Random House, 2016.

Smallman-Raynor, Matthew et al. "Wartime Evacuation and the Spread of Infectious Diseases: Epidemiological Consequences of the Dispersal of Children from London During World War II." *Journal of Historical Geography*, vol. 29, no. 3, 2003, pp. 396-421.

Smith, Harold. *War and Social Change: British Society in the Second World War*. Manchester University Press, 1986.

Smith-Rosenberg, Carroll. *Disorderly Conduct*. Oxford University Press, 1985.

Sodré, Ignês. "Where the Lights and Shadows Fall." *Memory, an Anthology*, editado por Harriet Harvey Wood y A.S. Byatt, Vintage Books, 2008, pp. 40-53.

Spargo, Tamsin. *Reading the Past: Literature and History*. Palgrave Macmillan, 2000.

Spender, Dale. *Women of Ideas and What Men Have Done to Them*. Routledge & Kegan Paul, 1982.

Sturgeon-Clegg, Imogen Sarah. *Long-Term Effects of Living Through Both Evacuationand the Bombing of London during the Second World War as Perceived by Those Who Experienced Them: A Qualitative Study*. 2007. City – University of London Institutional Repository, 2007. https://openaccess.city.ac.uk/id/eprint/8599/.

Summerfield, Penny. *Reconstructing Women's Wartime Lives*. Manchester University Press, 1998.

Tapia, Gonzalo. *Misiones Pedagógicas. 1934-1936. República española*. Acacia Films, Piluca Baquero, 2011. https://www.youtube.com/watch?v=tYmfcvXqUBM. Consultado el 15 de junio de 2023.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tezanos Gandarillas, María. "El clero ante la República. Los clérigos candidatos en las elecciones constituyentes." *Laicismo y catolicismo. El conflicto político-religioso en la Segunda República*, editado por Julio de la Cueva y Feliciano Montero, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 2009.

Thane, Pat. "The Careers of Female Graduates of Cambridge University, 1920s-1970s."*Origins of the Modern Career*, editado por David Mitch et al., Ashgate, 2004, pp. 207-224.

Therborn, Göran. *Between Sex and Power: Family in the World 1900-2000.* Routledge, 2004.

Thomsen, Dorthe Kirkegaard y Dorthe Berntsen. "The Long-Term Impact of Emotionally Stressful Events on Memory Characteristics and Life Story." *Applied Cognitive Psychology*, no. 23, 2009, pp. 579-598.

Thomson, M Guy. *The Truth About Freud's Technique: The Encounter With the Real*, New York University Press, 1994.

Till, Karen A. "Artistic and Activist Memory-work: Approaching Place-Based Practice." *Memory Studies*, vol.1, no.1, 2008, pp. 99-113.

Titmuss, Richard. *Problems of Social Policy*. H.M. Stationary Office, 1950.

Todorov, Tzvetan. *Los abusos de la memoria*. Traducido por Miguel Salazar Barroso, Paidós, 2000.

Torres, María. "Las guerrilleras silenciadas." *Los ojos de Hipatia: Revista sociocultural,* 2012, https://lhistoria/las-guerrilleras-silenciadas/. Consultado el 4 de marzo de 2020.

Torrús, Alejandro. "Breve historia de ocho mujeres imprescindibles 'olvidadas'." *Público*, vol. 7, no. 3, 2016, https://diez-mujeres-imprescindibles. Consultado el 9 de noviembre de 2019.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Troncoso, Leyla e Isabel Piper. "Género y memoria: articulaciones críticas y feministas". *Athenea Digital*, vol. 15, no. 1, 2015, pp. 65-90.

Tuñón de Lara, Manuel. *Medio siglo de cultura española. 1885-1936*. Bruguera, 1982.

UK Parliament. "Further Reform 1902-14." https://www.parliament.uk/about/living-heritage/transformingsociety/livinglearning/school/overview/reform1902-14/. Consultado el 4 de septiembre de 2022.

Vázquez, Raquel. *La mujer en la Segunda República*. Ediciones Akal, 2014.

---. "La Residencia de Señoritas de Madrid durante la II República: entre la alta cultura y el brillo social." *Espacio, tiempo y educación*, vol.1, no.1, 2015, pp. 323-346.

Vega, Amando. "Las misiones pedagógicas: más que una utopía." *RES*, 2017, pp. 1221-1231.

Walkerdine, Valerie. *Schoolgirl Fictions*. Verso, 1990.

Waugh, Melinda et al. "The Long-term Impact of War Experiences and Evacuation on People Who Were Children During World War Two." *Aging & Mental Health*, vol.11, no. 2, 2007, pp.168-174.

Weiler, Kathleen. "Women's History and the History of Women Teachers." *Journal of Education*, vol. 171, no. 2, 1989, pp. 9-30.

Welshman, John. *Churchill's Children. The Evacuee Experience in Wartime Britain*. Oxford University Press, 2010.

White, Hayden. *Metahistory. The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*. The Johns Hopkins University Press, 1975.

Whitehead, Kay. "Women's Leadership of "Much Needed National Work" in Wartime Education." *Journal of Educational Administration and History*, vol. 48, no. 3, 2016, pp. 197-210.

Wills, María Emma et al. *La memoria histórica desde la perspectiva de género. Conceptos y herramientas*. CNNR - Grupo de Memoria Histórica, 2011.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Yates, Frances A. *The Art of Memory*. Pimlico, 1992 (1966).

Ying, Zhu. *Fiction and the Incompleteness of History*. Peter Lang, 2006.

Yusta, Mercedes. "Con armas frente a Franco. Mujeres guerrilleras en la España de posguerra." *Heterodoxas, guerrilleras y ciudadanas: Resistencias femeninas en la España modena y contemporánea*, coordinado por Mercedes Yusta e Ignación Peiró, Diputación Provincial de Zaragoza, 2015, pp. 175-195.

Zweiniger-Bargielowska, Ina. *Women in Twentieth-Century Britain*. Longman**,** 2001.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA