

Political Participation and Education of Women during the Primo de Rivera Dictatorship: the Women Assembly Members

Isabel Grana Gil¹, Guadalupe Trigueros Gordillo² Victoria Robles Sanjuán³

- 1) Universidad de Málaga, España
- 2) Universidad de Sevilla, España
- 3) Universidad de Granada, España

Date of publication: online first

Edition period: February 2022-June 2022

To cite this article: Grana, I., Trigueros, G., & Robles, V. (2022). Political Participation and Education of Women during the Primo de Rivera Dictatorship: the Women Assembly Members. *Social and Education History*, 11(1), 80-105.<http://doi.org/10.17583/hse.9365>

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/hse.9365>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License\(CCAL\)](#).

Political Participation and Education of Women during the Primo de Rivera Dictatorship: the Women Assembly Members

Abstract

The objective of the article is to publicize the contributions of the first women who occupied a seat in the Spanish Congress, during the Dictatorship of Primo de Rivera. The methodology applied has been the educational history, carrying out a review of the existing bibliography and, fundamentally, the use of primary sources such as the minutes of the newspapers of the sessions of the National Assembly.

Through the first we approach the political participation that women had during that period, and their ideas about female education. From the review of the minutes, we have analyzed the interventions of the assemblywomen, of which we have established three main nuclei that make up the issues that they considered priorities: Feminism and women's rights, Education, teaching and values, and Charity and Protection of children and women.

As a fundamental conclusion, it should be noted that the political activity of these women meant a modification of their exclusion from a terrain that had been defined in masculine, that of politics, which laid the foundations for a female mobilization for political citizenship that intensified during the second republic.

Keywords: Women, Education, political participation, Primo de Rivera, women assembly members.

Participación Política y Educación de las Mujeres durante la Dictadura de Primo de Rivera: las Asambleístas

Resumen

El objetivo del artículo es dar a conocer las aportaciones de las primeras mujeres que ocuparon un escaño en el Congreso español, durante la Dictadura de Primo de Rivera. La metodología aplicada ha sido la histórico-educativa, y para ello hemos revisado la bibliografía existente y, fundamentalmente, hemos consultado fuentes primarias como son las actas de los diarios de las sesiones de la Asamblea Nacional.

A través de la primera nos acercamos a la participación política que tuvieron las mujeres durante ese periodo y a sus ideas sobre la educación femenina. A partir de la revisión de las actas hemos analizado las intervenciones de las asambleístas, de las que hemos establecido tres grandes núcleos que conforman los temas que consideraban prioritarios: feminismo y derechos de la mujer; educación, enseñanza y valores; y beneficencia y protección a la infancia y a la mujer.

Como conclusión esencial, hay que destacar que la actividad política de estas mujeres supuso una modificación de su exclusión de un terreno que había sido definido en masculino, el de la política, que sentó las bases para una movilización femenina por la ciudadanía política que se intensificó durante la Segunda República.

Palabras clave: mujeres, educación, participación política, Primo de Rivera, asambleístas, Mujeres en la Asamblea Nacional

El contexto previo al periodo primorriverista nos sitúa en el marco del desarrollo de conciencias de derechos educativos, laborales y civiles, en el que la movilización de grupos muy diversos de mujeres (anarquistas, católicas, librepensadoras, obreras y burguesas) buscará resituirlas en posiciones de mejora de sus propias condiciones de vida y de cambios en el imaginario de la mujer ángel del hogar.

La construcción de una nueva dimensión política en las mujeres españolas de comienzos de siglo XX tomó como base, por una parte, la defensa identitaria de su diferencia sexual al asumir —sobre todo, pero no solo— su concreción femenina en la maternidad y el cuidado de la familia, un contexto que no impidió ampliar sus horizontes en el trabajo y en el desempeño de actividades públicas muy variadas (Capel, 2015). Al hilo de la afluencia de ideologías laicas y anarquistas, las mujeres católicas de la diferencia sexual se organizaron en torno a un feminismo que les hiciera competencia (Gutiérrez Lloret, 2012).

Por otra parte, otro sector del feminismo de comienzos de siglo XX (incluso para mujeres que partían del referente filosófico de la diferencia) vio cómo la corriente ética política del discurso de la igualdad, llegada de países donde su implantación se había asumido ya en los discursos feministas y políticos, permeaba en planteamientos y posturas alternativas a las tradicionales marcadas por el Estado y sus instituciones. Sin demasiada raigambre en el feminismo español de entre siglos (Nash, 2014), la igualdad tuvo, no obstante, un efecto directo en la percepción de los derechos de las mujeres con respecto a aquellos que ya gozaban sus compañeros (educación, sufragio, diversidad de identidades femeninas).

El mosaico de enfoques y alternativas desafiantes de la moral burguesa machista y del arquetipo patriarcal de feminidad del siglo XIX arrojó, en estos años, una variedad de experiencias pedagógicas, culturales y políticas de grupos diversos de mujeres. Las mujeres católicas feministas, por ejemplo, defendieron el acceso sin restricciones al trabajo y a la educación como condición necesaria para el cumplimiento del papel de madre regeneradora de la sociedad y transmisora de valores culturales (Robles, 2018; Flecha, 2012). Junto a ellas, fue notoria en el ámbito de la educación la influencia de figuras como Emilia Pardo Bazán y su crítica al modelo de enseñanza desigualitaria de finales del siglo XIX (Gabriel, 2018). Fue ella quien cuestionó

abiertamente las bases de una educación diferencial, en la que los varones se educaban para su progresivo perfeccionamiento, mientras que en las mujeres se anteponía su función reproductiva y, con base en ella, una educación adaptada a su condición que las situaría como seres dependientes. Esa reclamación de independencia fue ejemplo para el desempeño de muchas educadoras institucionistas laicas, defensoras de los derechos de las maestras y alumnas, que buscaron en el exterior la renovación de la pedagogía y fueron activistas de la ampliación de todos los derechos para las mujeres, sobre todo el de una educación científica y cualificada. Otras voces y prácticas educativas fueron ejemplo para las escuelas racionalistas, seguidoras Ferrer i Guardia, que plantearon un modelo escolar coeducativo (llamado entonces escuela bisexual) y de libertad femenina sin restricción familiar, laboral, educativa, legal o vital. Este modelo escolar coeducativo adoptado por Ferrer i Guardia cuidó la enseñanza científica, humanista y laica para niñas y niños, que no logró, pese a ser innovadora, vencer el rechazo y las suspicacias de una sociedad y una Iglesia conservadoras.

De entre los aspectos que marcaron la mejora educativa de las mujeres, uno tuvo que ver con los avances legislativos, tanto para el programa de primaria de 1901, cuyo currículum no hizo distinciones entre chicas y chicos (salvo por las materias de labores para ellas), como las reales órdenes de 1910 que permitieron la matriculación y el ejercicio profesional de las mujeres en todos los centros públicos, incluyendo las universidades.

El otro factor que influyó de manera decisiva en la mejora educativa de las mujeres tuvo que ver con las iniciativas para incrementar y diversificar su formación y su ejercicio profesional renovador y científico. Los tres hitos más importantes fueron, en primer lugar, la creación en 1907 de la Junta de Ampliación de Estudios (JAE), que, con su política de becas, permitía a las mujeres estudiar en el extranjero para mejorar sus conocimientos prácticos y su especialización en las nuevas ramas de la ciencia, como la maternología, el higienismo o la educación especial; en segundo lugar, la creación en 1909 de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, que dio las mejores profesionales inspectoras, normalistas y directoras de escuelas normales; y, en tercer lugar, la apertura en 1915 de la Residencia de Señoritas, que estuvo dirigida por María de Maeztu, y se convirtió en un ejemplo de formación superior y ampliación de la cultura de las mujeres.

Tampoco faltaron iniciativas educacionales que llegaron de la mano de colectivos reivindicativos de mujeres obreras, demandantes de procesos instructivos en ateneos y bibliotecas populares o femeninas. No fue menor la labor que desempeñaron las obreras, alertadas por una larga ola de reivindicación internacional, por los derechos de todas las trabajadoras a la salud, a la seguridad y a un salario igual que el de los varones en sectores como el industrial, el rural o el tercer sector. El modelo heterodoxo de la anarquista obrera Teresa Claramunt fue paradigma de la lucha laboral y educativa en la España del primer tercio de siglo XX (Vicente, 2005). La imagen de las obreras en trabajos tradicionalmente masculinos abrió un espacio de desobediencia con la representación de una feminidad inédita, que se vinculaba a lo público y a la autonomía a través del ingreso salarial (Arbaiza, 2014).

Para entender el encaje de las prácticas políticas de las mujeres en los preliminares de la Dictadura de Primo de Rivera debemos revisar cómo el contexto internacional —a partir de los cambios de género que provocó la Gran Guerra— y el nacional —con el reflujo permanente de crisis políticas sucesivas— alteraron la vida de las mujeres y los principios pedagógicos para una educación igual para niñas, niños y jóvenes (a excepción de las materias específicas de su sexo). El trabajo de Nerea Aresti sitúa las fronteras que separan los conceptos de hombre y mujer en la Primera Guerra Mundial, donde, además, “las nuevas inquietudes en torno a la solidez de la diferencia sexual (...) precipitó un aluvión de producción discursiva” (Aresti, 2012, p. 56). Es decir, el modelo viril de varón se ejercitaba en la participación bélica y se afianzaba en la masculinidad fijada por los textos filosóficos como los de Unamuno (*Amor y pedagogía*) y en la ciencia (léase a Marañón en *Maternidad y feminismo* o en *Problemas actuales de la doctrina de las secreciones internas*). Si en unos casos la reivindicación feminista supuso más y mejor educación y mejores condiciones de trabajo o, sencillamente, derecho al trabajo asalariado, en otras se compatibilizó feminismo y feminidad como señal de identidad (Caballé, 2013).

Partiendo de estos dos puntos—la incorporación en todos los ámbitos de la enseñanza y la reclamación de participar en la vida política del país—, el objetivo del artículo es seguir profundizando en el conocimiento de este periodo y dar a conocer las aportaciones de las primeras mujeres que ocuparon un escaño en el Congreso español durante la Dictadura de Primo de Rivera.

La metodología aplicada ha sido la histórico-educativa a través de la revisión de la bibliografía existente y, fundamentalmente, de la utilización de fuentes primarias. Hemos revisado las publicaciones sobre el desarrollo de los distintos feminismos en España durante el primer tercio del siglo XX y las ideas que defendían sobre la educación femenina. También hemos acudido a la historiografía para hacer una breve semblanza del desarrollo de la educación de las mujeres en dicho periodo. Ha quedado de manifiesto la escasez de estudios referentes al periodo que nos ocupa.

Para conocer la participación política de las mujeres y sus ideas sobre su educación hemos acudido a las fuentes primarias, es decir, a las actas de los diarios de las sesiones de la Asamblea Nacional desde 1927 a 1929. A partir de la revisión de las actas hemos analizado las intervenciones de las asambleístas, de las que hemos establecido tres grandes núcleos que conforman los temas que consideraban prioritarios: feminismo y derechos de la mujer, educación, enseñanza y valores, y beneficencia y protección a la infancia y a la mujer.

Feminismo, Participación Política y Educación

En el año 1918 surgen en Madrid dos entidades de interés para la creación de organizaciones en defensa de derechos cívicos de las mujeres: la Asociación Nacional de Mujeres Españolas (en adelante, ANME), liderada por María Espinosa, a la que pertenecían figuras como Clara Campoamor, Elisa Soriano, María de Maeztu y Victoria Kent, entre otras muchas; y la Unión de Mujeres de España (en adelante, UME). Ambas demandaron igualdad de derechos políticos, jurídicos y económicos y pugnaron por articular los derechos de las mujeres (Cases, 2016).

Junto a estas asociaciones sin connotaciones religiosas explícitas aparecieron otras de orientación católica: Acción Católica de las Mujeres (en adelante, ACM), fundada en 1919 y futura colaboradora del régimen, en cuyo discurso feminista tuvo una gran influencia la Institución Teresiana (Flecha, 2014). La Iglesia católica advirtió de la creciente importancia del movimiento feminista y optó por imprimirle un sello cristiano. María de Echarri lo expresó así: “El feminismo posible, razonable en España, debe ser netamente católico” (Díaz, 2005, p.179). En este caleidoscopio, añadimos que los partidos de ideología socialista o anarquista se preocuparon, sobre todo, de la

organización sindical de las obreras y descalificaron el movimiento feminista por considerarlo burgués.

Mientras, Margarita Nelken, en un lúcido análisis político, declaró en 1922 que las “feministas españolas, en general, relegaron sus reivindicaciones como tales priorizando sus ideologías políticas, y esto debilitó en gran medida el movimiento sufragista español” (Díaz, 2005, p.185). Para ella, el feminismo socialista y el feminismo católico no tendrían posibilidad de entenderse. Las tensiones políticas y sociales estaban llegando a un punto que hacía imposible que “las feministas de diferentes ideologías encontraran ciertas bases comunes” (2005, p. 185).

Lo cierto es que el grado de colaboración de las mujeres comprometidas con la causa feminista durante el gobierno de Primo de Rivera fue desigual, lo que no siempre facilitó una posición común¹. Mientras algunas de ellas rechazaban cargos en los comités paritarios impulsados por el ministro de Trabajo, Eduardo Aunós —como fue el caso de Matilde Huici y Clara Campoamor—, otras aceptaron ese reto, como Victoria Kent.

Feministas o no, algunas de ellas tomaron la decisión de participar en la Asamblea. Nombrado Primo el 15 de septiembre de 1923, disolvió los Ayuntamientos, que se renovarían a gusto del régimen. En esa coyuntura, algunas pocas mujeres dieron el paso y entraron en ellos como concejales y alcaldesas. Las designaban personalmente los gobernadores civiles, por lo general en función de la relación con el régimen, es decir, por ser mujeres pertenecientes a familias con prestigio social o por su proximidad a hombres que ocupaban puestos políticos o militares. Para otras, su filiación se dio por méritos personales, fundamentalmente a través de su participación en labores sociales en organizaciones católicas como la ACM y la Institución Teresiana (Gómez-Ferrer y Del Moral, 2015).

Por lo tanto, las mayores beneficiarias de estas designaciones fueron militantes católicas como María de Echarri, Elisa Calonge, Mercedes Quintanilla, María Perales y María López Sagredo. En virtud del R. D. del Estatuto municipal de 8 de marzo de 1924, las mujeres pudieron ocupar cargos políticos no solo en Ayuntamientos, sino también en otras administraciones de gestión estatal, provincial o municipal relacionadas con la instrucción pública, la beneficencia y el bienestar social, dotadas como se les suponía de

cualidades femeninas para esta proyección pública (Blasco, 2002). De ahí, algunas fueron elegidas asambleístas.

Desde sus inicios, la ACM marcó su propia agenda política como grupo de presión en defensa de la obligatoriedad de la enseñanza religiosa, de la promoción de los centros privados de la Iglesia y de oposición a la coeducación en la escuela. En 1921 las activistas católicas organizaron una recogida de firmas y pidieron al Gobierno la obligatoriedad del estudio de la religión en la enseñanza secundaria, junto a la equiparación de los profesores de religión con los de instituto, petición que se repitió dos años más tarde, ya bajo el régimen dictatorial con la solicitud de equiparación de los profesores de Religión en las escuelas católicas con los licenciados en Pedagogía.

La coeducación fue otra de sus preocupaciones, como lo evidenció el impulso de la creación de institutos femeninos con la finalidad de lograr la separación de los sexos en la escuela y de proveer a las mujeres de un plan de enseñanza “verdaderamente femenino, es decir, adaptado a las condiciones peculiares de la mujer” (Blasco, 2007, p. 114).

Por otra parte, la ACM y sus dirigentes se mostraron favorables a la educación femenina y al acceso de las mujeres a todos los niveles de enseñanza, criticando su habitual situación de ignorancia y los prejuicios sociales sobre la inferioridad intelectual de la mujer (Aresti, 2001). Defendieron el acceso sin condiciones al trabajo y a la educación como requisito para el cumplimiento del papel de madre regeneradora de la sociedad y transmisora de valores culturales (Robles, 2018). Según su criterio, el deterioro de los antiguos mecanismos de protección familiar abocaba potencialmente a la pobreza y a la degradación moral de muchas jóvenes de clase media. Si el porvenir de las jóvenes burguesas ya no estaba asegurado por la riqueza familiar ni por su estado de casada, era necesario abrir otros caminos para que un número cada vez mayor de solteras pudieran ganarse la vida.

Ahora bien, esa educación tenía que fundamentarse en los principios de la moral y el dogma católicos, así como en una concepción de la identidad femenina inexorablemente diferente a la masculina, incorporando también la formación doméstica, pues se seguía concibiendo a la mujer ideal como la madre y la esposa sostén del hogar. Por este motivo, gran parte de las iniciativas educativas emprendidas por la ACM (o por entidades a ella adscritas, como los sindicatos católicos femeninos), sobre todo las escuelas

nocturnas y dominicales para obreras y sirvientas, incluyeron clases de enseñanza moral, religiosa y doméstica. Sin embargo, en contraste con estas escuelas, con una cierta trayectoria anterior, la auténtica novedad que impulsó en materia educativa fueron las escuelas profesionales. Su promotora, Teresa Luzzatti, tuvo la habilidad de rentabilizar el firme apoyo del Estado a los proyectos católicos poniendo en marcha, entre 1926 y 1929, varias escuelas profesionales en Madrid (Blasco, 2003), coincidiendo con los conocimientos adquiridos por los pensionados por la JAE para romper con la pedagogía memorística y favorecer el desarrollo personal del sujeto (Rico y Sevillano, 2021). Estos temas, entre otros, serían tratados en la Cámara por las asambleístas, como veremos a continuación.

Las Mujeres en la Asamblea Nacional Consultiva de la Dictadura de Primo de Rivera

En 1927, en plena transición a un régimen civil, la Asamblea Nacional Consultiva de la Dictadura de Primo de Rivera, aprobada el 12 de septiembre por real decreto, nació con vocación corporativa y representativa de lo más genuino de la nación (Ben-Ami, 1983). Primo había anunciado días antes que se trataría de una Asamblea como “un régimen representativo de asesoramiento (...) indispensable y ajustado; será representación de cada una de las manifestaciones de vida y actividad del país [frente a] todas las elecciones celebradas por los procedimientos que dan las leyes electorales y la ley del Sufragio que han sido engañosas mentiras” (Primo, 1927, p. 7), como así constó en el texto legal. Sería, por tanto, una Asamblea dependiente por completo del Poder Ejecutivo.

En su voluntad de representatividad se incorporaron también las mujeres, siempre que fueran solteras, viudas o casadas debidamente autorizadas por sus maridos. La integraron 429 personas,

con miembros elegidos por los Ayuntamientos, las Diputaciones Provinciales, las uniones patrióticas, los órganos del Estado y representantes destacados de la Administración, el Ejército, la Justicia o la Iglesia junto a otros representantes del trabajo, el comercio, la cultura, las artes y demás actividades por el gobierno, y pretendía ser la expresión de un modelo tripartito de representación —

Administración, sociedad y partido— que tenía sus raíces en el corporativismo clásico y en el corporativismo fascista italiano (Barrio, 2004, p. 90).

En dicha relación figuraron quince mujeres, dos de ellas seleccionadas como representantes del Estado y el resto en función de sus propios méritos y como representantes de diversas esferas de la vida nacional. Finalmente, tomaron posesión trece, ya que dos renunciaron por distintos motivos: Esperanza García de Torres (mujer de Torcuato Luca de Tena, fundador de *ABC*) y Dolores Cebrián y Fernández de Villegas (esposa de Julián Besteiro, miembro del PSOE).

En el seno del PSOE se estaba viviendo un intenso debate sobre la conveniencia de participar en la Cámara: Largo Caballero se mantuvo favorable; Indalecio Prieto, en contra, y en una posición intermedia más pragmática, Julián Besteiro argumentó en favor de la participación de los socialistas en la Asamblea al igual que lo habían hecho en las Cortes Generales que, a su juicio, eran tan ilegítimas como aquella (Barrio, 2004). La negativa final de los socialistas a participar en la Asamblea supuso un fuerte revés para el proyecto de Primo, que deseaba la representación de todos los sectores.

La tabla 1 recoge la relación de mujeres asambleístas, junto a sus referencias profesionales y participación que se les exigía.

Tabla 1.

Relación de mujeres asambleístas, sección de la asamblea y cargos.

| <i>Mujeres asambleístas</i> | <i>Cargo y tipo de participación</i> |
|--|---|
| Cebrián y Fernández de Villegas, Dolores | Representación de actividades de la vida nacional. Renuncia al cargo. |
| Cuesta del Muro, Carmen | Representación de actividades de la vida nacional. Sección 10, educación e instrucción. Cargos: secretaria nombrada por el Gobierno; secretaria de la sección 10. Doctora en Derecho. Miembro de la Institución Teresiana. |
| Díaz Rabaneda, Micaela | Representación de actividades de la vida nacional; sección 15, reorganización administrativa y |

| | |
|--|--|
| | legislación de contabilidad del Estado. Cargos: secretaria de la sección 15; maestra de la Escuela Normal e investigadora y perteneciente a la Junta Directiva de la ANME, concejala en el Ayuntamiento de Madrid. |
| Domínguez de Roger, Natividad | Representación de actividades de la vida nacional; sección 6 (leyes de carácter político). Miembro de la Asociación para la Enseñanza de la Mujer. |
| De Echarri Martínez, María | Representación de actividades de la vida nacional; sección 14 (acción social, sanidad y beneficencia). Inspectora de trabajo. Dirigente de Acción Católica y teresiana. |
| García de Torre de Luca de Tena, Esperanza | Representación de actividades de la vida nacional. Renuncia al cargo. |
| López Monleón, María | Representación de actividades de la vida nacional. |
| López de Sagredo, María | Representación de actividades de la vida nacional. Concejala del Ayuntamiento de Barcelona y fundadora de la revista infantil <i>Alegría</i> , de contenidos educativos. |
| Loring, Concepción (marquesa de la Rambla) | Representación de actividades de la vida nacional; sección 14 (acción social, sanidad y beneficencia). |
| Luzzati de López Rúa, Teresa | Representación de actividades de la vida nacional; sección 14 (acción social, sanidad y beneficencia). Directora de la Universidad Profesional Femenina creada por Acción Católica en 1926. |
| De Maeztu, María | Sección 10 (educación e instrucción). Directora de la Residencia de Señoritas y miembro de la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. |
| Oloriz y Arcelus, Josefina | Representación de actividades de la vida nacional; sección 10 (educación e instrucción). Inspectora de |

| | |
|--|---|
| | Primera Enseñanza y concejal del Ayuntamiento de San Sebastián, teresiana. |
| Perales González Bravo, M. ^a Dolores | Representación de actividades de la vida nacional. Miembro de la Asociación de Damas Españolas del Sagrado Corazón, integrada en la Unión Internacional de Ligas Católicas Femeninas. |
| Quesada, Isidra (condesa viuda de Aguilar de Inestrillas) | Representación del Estado. Sección 17 (mercedes extraordinarias). Vicepresidenta del Patronato Real para la represión de la trata de blancas. |
| Ríos, Blanca de los | Representación de actividades de la vida nacional. Escritora de reconocido prestigio. |
| Scholz, Trinidad (duquesa de Parcent, damade la reina) | Asambleísta por representación del Estado. |

Fuente: Elaboración propia

Empezada la legislatura, la escritora de Acción Católica María Dolores Perales y González Bravo fue nombrada concejala del Ayuntamiento de Madrid. En la segunda legislatura, el 27 de enero de 1930 serían nombradas otras dos mujeres: María Doménech de Cañellas, (escritora y presidenta del Patronato Sindical de Obreras de Barcelona) y Clara Frías Cañizares.

El grupo, muy heterogéneo, se caracterizó por la sólida trayectoria individual de sus integrantes, casi todas relacionadas con el mundo de la educación, la cultura y la beneficencia. Numerosas asambleístas eran militantes católicas: María de Echarri, Josefina Olóriz y Carmen Cuesta (teresianas) (Rosique y Peralta, 2012), junto a Blanca de los Ríos, Teresa Luzzati, María López Sagredo, la marquesa de la Rambla, María López de Monleón y Díaz Rabaneda (García-Sanz y Mendioroz 2019). Con ello, Primo se aseguraba el apoyo femenino en la Asamblea (Blasco, 2007) bajo el paraguas de la representatividad social.

De las que no pertenecían a ese grupo de católicas, destacaron profesionales de la talla de María de Maeztu y Natividad Domínguez Atalaya (de Roger), muy cercanas a la Institución Libre de Enseñanza (ILE) y vinculadas a distintas organizaciones que realizaban una labor encomiable en

defensa de la educación femenina. Esto hizo que su actividad asambleísta estuviera cargada de discursos que exigían mayor y mejor educación para las mujeres y para la nación.

El 15 de febrero de 1930 quedó disuelta la Asamblea Nacional. En algunos casos fueron cesadas de diferentes organismos públicos, como fue el caso de María de Maeztu, destituida de la directiva de la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas para la que había sido nombrada durante la Dictadura (Díaz, 2005).

¿De qué Hablan las Mujeres en la Asamblea?

El hecho de que en la Asamblea Nacional tuviera voz este grupo de mujeres responde a la iniciativa, según la propaganda del gobierno primorriverista, de dar cabida a todos los sectores de la sociedad, incluidas las mujeres, cuya “exclusión, sobre ser injusta, hacía la obra legislativa incompleta y fragmentaria” (Asamblea Nacional. Diario de las sesiones (AN. DS.) 10 de octubre de 1927; p. 10).

Los temas que centran la atención de sus intervenciones tuvieron mucho que ver con los roles que las mujeres desempeñaban en la sociedad del momento. Aprovecharon la tribuna para hacer llegar las denuncias y reivindicaciones en este terreno. Cada una de ellas decidió convertir su campo de trabajo y formación en un terreno de acción política, poniendo sobre la mesa los asuntos que, a su entender, eran propios de las mujeres. Fueron frecuentes, como vemos en María López Sagredo, sus referencias a la beneficencia: “Creo, pues, no haberme salido del campo de acción que, a mi juicio, corresponde a la mujer en el orden de las tareas parlamentarias”, (AN. DS., 30 de octubre de 1928, p. 40). Pero hubo otros temas prioritarios que analizaremos a continuación.

Feminismo y Derechos de la Mujer

La desigualdad legal entre hombres y mujeres y sus injustas consecuencias fue una preocupación expresada en la tribuna. Carmen Cuesta se inició con una denuncia sobre la situación de subalternidad de las mujeres en el Código

Civil: “Se hace de la mujer objeto de un desprecio y de una desconsideración verdaderamente extraordinaria (...) el derecho civil es, de todas las leyes positivas, la que más debe reflejar el espíritu de estricta justicia” (AN. DS., 23 de mayo de 1928, p. 873).

Como doctora en Derecho, alegó que el Código Civil reconocía a la persona como sujeto con derechos y deberes, dotada de inteligencia y libertad; sin embargo, tales cualidades no se les reconocían a las mujeres. De hecho, no disfrutaban de algunos derechos básicos que sí se reconocían a los hombres, como su papel en la sociedad y la mayoría de edad, diferente para el hombre (23 años) y para la mujer (25 años).

Carmen Cuesta ideó un registro de acciones concretas para la consecución de lo que entendía que sería la igualdad para ambos sexos y que, en esencia, concretó en tres: la desaparición de cualquier restricción en la plena capacidad jurídica; la reciprocidad para ambos cónyuges en los derechos y obligaciones en el matrimonio y la conservación de la patria potestad de las mujeres en caso de separación.

En algunas de las sesiones, la presencia de la igualdad jurídica llegó a debatirse mucho desde posiciones claramente feministas. Se hizo patente el enfrentamiento entre quienes introducían ya el concepto ético de la igualdad entre hombres y mujeres y quienes reconocían su diferencia, sin que por ello tuvieran que ser privadas de derechos. Carmen Cuesta, en cierta forma de acuerdo con los postulados de la diferencia sexual, afirmó que “no hay superioridad ni inferioridad, puesto que son distintos, y lo que creemos es que debe existir colaboración de ambos para la realización de todos los problemas de la vida” (AN. DS., 23 de mayo de 1928, p. 873).

Otras intervenciones introdujeron otro enfoque sobre el sentido del feminismo. Así, por ejemplo, Carmen Díaz de Rabaneda, con motivo del fallecimiento de la reina María Cristina, expresó su particular visión sobre este movimiento:

La mujer española no podrá olvidar nunca la sublime lección de altísimo feminismo que nos brindó aquella egregia señora con toda su vida; altísimo feminismo que nosotras, educadas en la familia con sentido tradicional y altamente cristiano, hemos sabido sentir y practicar; que es el de respetar, (...) como la palabra más entonada, la que pronunciara el padre de familia. Esta ilustre Reina, que supo mantener una actuación afortunadísima, porque era su inteligencia toda

luz, supo también eliminarse en toda ocasión y ceder el primer lugar a los hombres de su egregia familia, y esta lección la hemos aprovechado las mujeres españolas colocándonos en el terreno de ver en los hombres un alto ejemplo de espiritualidad, de virilidad. Por eso, hemos visto en nuestros hogares encomendada a ellos la misión de decir siempre la última palabra en las cuestiones arduas, aun cuando no faltara la aportación del femenil consejo, pleno de amor y desinterés (AN. DS., 21 de marzo de 1929, pp. 564-565).

Como podemos comprobar, el concepto de feminismo estaba muy alejado del que reivindica la igualdad legal entre hombres y mujeres. La ACM mantuvo desde su fundación un feminismo sostenido en la identidad femenina, nacional y religiosa, basada en el patriotismo nacionalista, que para Blasco se sostenía en una identidad femenina fundamentada en la diferencia de género como capacidad de proyección de cualidades femeninas al espacio público (2002).

Educación, Enseñanza y Valores

Entre las asambleístas que fueron educadoras, uno de los ámbitos de mayor preocupación para ellas tuvo relación con los problemas de la educación del país y, en parte, la educación que necesitaban las mujeres.

Por un lado, la enseñanza de la religión, bien como materia de los planes de estudio o bien como ideario de los centros católicos de enseñanza, se convirtió en una de sus grandes preocupaciones, como ya adelantamos, pues la mayoría de ellas fueron militantes católicas. El plan de estudios de Segunda Enseñanza de 26 de agosto de 1926, conocido como Plan Callejo, daba un carácter opcional a la asignatura, lo que fue objeto de denuncia por la marquesa de la Rambla: “En este nuevo plan es (...) voluntaria; pero, además de voluntaria, está tratada con un menoscabo tal que, si este plan respondiese a una ideología, yo no me lo explicaría” (AN. DS., 23 de noviembre de 1927, p. 52). La no obligatoriedad, la anulación de la asistencia y la solicitud de la exención de la materia posibilitaban “ser bachilleres sin la Religión”, manifestaba con ello la injusticia y la desproporción de un decreto que eximía de un examen para obtener un título mientras que, a quienes daban Religión, les exigía la asistencia y la superación del examen de la materia para llegar a ser bachilleres (AN. DS., 23 de noviembre de 1927, p. 52). Pero la

determinación de la necesidad de su estudio en la Segunda Enseñanza y la respuesta dada señalaban al Estado como responsable en su papel de educador:

Sabiendo que no hay más Religión verdadera que la católica, tiene el deber y el derecho de amparar a los hijos. La religión, una vez admitida, una vez que se crea en ella, es la base y el sentido de la vida, la explicación y la reglamentación de toda ella, puesto que es su finalidad. Tiene ese valor, o no tiene ninguno. (...) El fantasma de la libertad de conciencia no debe ya agitarse, porque solo la ignorancia o la mala fe pueden confundir la obligación de estudiar con la imposición de la creencia. El hombre debe saber por qué cree o por qué deja de creer (AN. DS., 23 de noviembre de 1927, p. 54).

De ello, la marquesa de la Rambla valoró la obligatoriedad de la asignatura, del examen y el reconocimiento a los profesores de Religión de los mismos derechos que al resto. Sin embargo, la Dictadura no accedió a estas peticiones y la legislación permaneció inalterada (Quiroga, 2008). No olvidemos que la Asamblea tenía un carácter consultivo, poco más.

La formación del magisterio y su desarrollo en los contextos rurales se convirtieron de manera particular en otros de los grandes temas de debate durante estos años. Preocupó el contenido del plan de estudios y la base filosófica como formación previa a la pedagógica; la incorporación de la Psicología Experimental y la atención especial a las prácticas de enseñanza y a la formación profesional. Baste como ejemplo la propuesta de Micaela Díaz de introducir los contenidos del bachillerato elemental en la Escuela Normal con el fin de elevar el nivel cultural de quienes aspiraran al magisterio español, dado el bajo nivel existente.

Esta preocupación se extendió a la educación de las maestras, donde se usó como medida "preventiva" el control de contenidos del plan de estudios y el énfasis en el carácter femenino de las Escuelas Normales que, según Díaz, debían evitar "que la mujer española se masculinice y (...) que corrientes exóticas envenenen las fuentes de la educación femenina y tuerzan los rumbos tradicionales, de los cuales tan orgullosa se siente la mujer española" (AN. DS., 21 de marzo de 1929, p. 571), en clara alusión a las ideas de sectores más progresistas que defendían la coeducación.

Además de la formación, preocuparon las condiciones de trabajo de los maestros. María de Maeztu alertó del incierto futuro de la profesión docente. Las condiciones de trabajo, el sueldo o los horarios establecidos la convertían en una profesión poco atractiva para conformar el futuro profesional de los jóvenes (AN. DS., 14 de diciembre de 1928, p. 305). Natividad Domínguez de Roger había pedido en la sesión de la Asamblea de 23 de mayo de 1928 una equiparación del magisterio con el resto de los funcionarios del Estado. No podemos olvidar que el magisterio tenía un sueldo menor que el de los funcionarios de su categoría, una diferencia que se apoyaba en la creencia de que el ejercicio del magisterio era vocacional.

En este debate la postura de María de Maeztu fue la de fijar la atención, y no sin razón, en la educación de las zonas rurales, tradicionalmente abandonadas, adonde se enviaban a los maestros y maestras más jóvenes e inexpertos. En la línea de Francisco Giner de los Ríos, defendió que “a los peores pueblos deben ir los mejores maestros”, punto que detalló como sigue:

Las pequeñas aldeas necesitan mucho más que las grandes ciudades de un maestro inteligente y culto que irradie su saber por todas partes, que limpie de prejuicios al aldeano receloso, dándole la conciencia de su personalidad y haciéndole entrar, desde niño, resuelto y sin temor en la Santa Sanctorum de la ciencia agrícola; para que la madre tierra le devuelva generosa el esfuerzo de su trabajo (AN. DS., 14 de diciembre de 1928, p. 305).

Ampliar el campo de acción y de trabajo de las mujeres y mejorar la formación de los oficios ocupó también una parte de sus intervenciones. Como ejemplo, la marquesa de la Rambla, en sesión de 28 de mayo de 1928, propuso la creación de una escuela específica que aminorara los problemas frecuentes en los partos mal asistidos o sin asistencia, para disminuir la mortalidad infantil y la de las madres. A esta iniciativa se sumó Micaela Díaz con la propuesta de crear, dentro de la Escuela de Matronas, un consultorio prenatal con objeto de atender a las jóvenes futuras madres.

Las educadoras assembleístas criticaron la escasa financiación que recibía la instrucción pública. El máximo montante durante estos años se destinaba a la enseñanza primaria, en concreto cinco de los seis millones de pesetas; de estos, la gran mayoría iban a inversiones relacionadas con los edificios.

Josefina Olóriz destacó que el punto débil de la enseñanza se concretaba en la rutina en la que había caído la escuela, alejada de la sociedad y de los métodos utilizados en Europa, pero también en la falta de material y en los criterios establecidos para su dotación (por maestro y no por número de alumnos), lo que imposibilitaba dar respuesta a las necesidades reales.

Siguiendo ese argumento, fue unánime la demanda de dotación al magisterio de los recursos y medios necesarios para la adopción “de las ideas renovadoras y científicas del alemán Froebel, de la doctora italiana María Montessori, de nuestro Montesino (...), a quien hay que nombrar con orgullo, del francés Decroly y otros muchos pedagogos modernos” (Domínguez de Roger, p. 868). La preocupación por el papel de la escuela en el contexto social propició la reclamación de mejoras a todos los niveles, porque “la escuela debe ser el centro de la esfera total de la vida y de la localidad del barrio en que esté emplazada” (AN. DS., Intervención de María de Maeztu el 14 de diciembre de 1928, p. 305), o “institución de cultura humana” como también la denominaron (AN. DS., intervención de Domínguez de Roger, el 23 de mayo de 1928, p. 866).

Como vemos, frente a la inacción del régimen primorriverista con la escuela primaria, cuya reforma no llegó a debatirse si quiera, a las educadoras assembleístas les preocupó conseguir que la educación adquiriera el protagonismo que se merecía, lo que exigía mayor inversión económica y dotación de medios necesarios. Para ello serían imprescindibles ideas educativas que se estaban desarrollando en el resto de Europa.

No es de extrañar, por tanto, que las intervenciones de las assembleístas relacionadas con la educación confluyeran en un tema básico y de orden fundamental: el Estado educador (Grana y Trigueros, 2018).

Decía María de Maeztu que una de las responsabilidades del Estado era la de educar y proporcionar los medios para que se den las mejores condiciones, no solo para el desarrollo de la enseñanza, sino para dotar de las condiciones de vida óptimas para que un niño crezca y se eduque con garantías, compensando las debilidades que determinadas familias puedan presentar. Así lo manifestó Natividad Domínguez en la sesión de la asamblea de 23 de mayo de 1928:

No basta con hacer efectiva la enseñanza obligatoria, sino que es preciso hacer efectiva también la alimentación obligatoria, multiplicando para ello las cantinas

escolares; es necesario hacer obligatoria la higiene, multiplicando los edificios escolares construidos adecuadamente, con los servicios higiénicos apropiados con baño y calefacción y evitando en estos edificios el amontonamiento de alumnos con campos de juego y clases al aire libre, con facilidades para el reposo durante las horas de clase para los niños pretuberculosos y otros recomendados por el médico escolar con este fin; con instituciones de maternología y de puericultura que instruyan y ayuden a las madres en lo que debe ser el cuidado y la alimentación de los niños; en una palabra, señores Asambleístas, hay que rodear a la escuela nacional española de todas aquellas instituciones que aumenten su prestigio, que aseguren su éxito (...) (p.867).

Todo ello, además, trae consigo la demanda de igualdad de oportunidades en la educación para todas y todos, atendiendo a las capacidades de cada cual y la obligación de estar atentos a los movimientos pedagógicos europeos. En este sentido, Natividad Domínguez solicitó la creación de becas y bolsas de estudio para los alumnos más inteligentes y para los más desfavorecidos, porque “las carreras no pueden ni deben ser exclusivo patrimonio de los favorecidos por la fortuna” (p. 867). El Estado debía desempeñar un papel protector y garantista de las necesidades y derechos de la infancia. Así lo señaló María de Maeztu:

Tiene que alimentarlos por medio de cantinas para que estén sanos; tiene que crear como dependencias suyas escuelas al aire libre para los débiles o enfermizos; tiene que vestirlos para que adquieran la dignidad de su persona. La escuela tiene que ser, en suma, la casa nacional donde el niño pobre encuentre, no de limosna, sino en justicia, lo que en el hogar la falta (...). Más para que el Maestro pueda realizar esta labor tiene que ser la clave del arco que sostenga con su valor heroico y su mentalidad firme la resistencia que ofrece el ambiente hostil y merezca, por la autoridad de su prestigio, la confianza de todos (...). Hay que borrar para siempre del recuerdo de las gentes la figura del antiguo maestro pobre y desgraciado (...) (AN. DS., 14 de diciembre de 1928, p. 305).

La única manera de garantizar esa igualdad de oportunidades que tanto demandaban había de ser a través de una escuela pública fuerte, donde ella volvió a hacer hincapié en la necesidad de un magisterio bien formado y con prestigio, antesala de las propuestas estructurales educativas republicanas.

Beneficencia y Protección a la Infancia y a la Mujer

Tema siempre en el punto de mira de las asambleístas, la infancia y la beneficencia debían ser objeto de atención si se querían mejorar las condiciones de vida de los más pobres y humildes, concebida como caridad: “sentimiento que brota espontáneo del corazón”, dijo María López de Sagredo (AN. DS., 15 de febrero de 1928, p. 508). Pero su estrategia fue de prevención e inversión, desde los presupuestos nacionales, en esta tarea.

La tesis que sostuvieron sobre el modelo seguido en España de atención benéfica fue que era un error. La medida vigente consistía en separar a los miembros de la unidad familiar cuando existía un problema, llevando a los niños a los orfanatos. Estos tampoco llevaban a cabo un sistema de educación adecuado. Para María López, limitaba la personalidad de la infancia y no la preparaba para la vida autónoma en el futuro: “son como pájaros sin jaula que no saben volar; las alas les arrastran por el peso de la inercia, y ni siquiera saben buscar el pan, acostumbrados como están a que se lo pongan en la boca” (AN. DS., 15 de febrero de 1928, p. 508). Propuso la adopción de un modelo que, según afirmó, funcionaba en otros países:

... sustituyendo los asilos por las casas de familia, donde viven repartidos, en pequeños núcleos de 14 o 15, los niños o niñas que se educan en la vida doméstica; esto siempre bajo la garantía de que las personas que estén al frente de esos organismos reúnen las condiciones de moralidad que son precisas para tomar sobre sí la grave responsabilidad que implica la custodia y educación de aquellos (AN. DS., 15 de febrero de 1928, p. 508).

Ante el “elevado número de obras de protección en favor de la mujer y los niños”, M.^a Dolores Perales hizo un ruego a la Asamblea para que no se subvencionaran asociaciones federadas y presididas por comités extranjeros. El carácter extranjero fue rechazado porque, según Perales, no se adaptaba a la realidad española, ya que “pretenden apoderarse de los niños para hacerlos buenos por la influencia del sol y del aire libre, el amor a los pájaros y a las flores, influencia suficiente, según dicen, para inclinar su naturaleza al bien” (AN. DS., 21 de mayo de 1928, p. 795).

Paradójicamente, pese a que el método lo aceptaban algunas de ellas, para Dolores Perales presentaba un defecto de valores patrióticos y de amor a la familia, porque el objetivo de estas obras, desde su punto de vista, “es destruir la familia primero, y más tarde, fingiendo generosa amplitud de ideales, fomentar en los corazones falso amor universal hasta matar el amor innato en nuestras almas, hacia la bandera de oro y púrpura donde campean el león indomable y la cruz redentora que conquistó veinte naciones” (AN. DS., 21 de mayo de 1928, pp. 795-796). En definitiva, no era una negación a estas iniciativas, sino un llamamiento a la nacionalización y, por lo tanto, al control de las mismas, un pensamiento que casó con un régimen que tenía como pilar el patriotismo.

Reflexiones finales

Durante los primeros años del siglo XX se va desarrollando una conciencia favorable a los derechos educativos, laborales y civiles gracias, en buena parte, a la movilización de grupos muy diferentes de mujeres: católicas, obreras, burguesas, socialistas y anarquistas. Ellas van a forzar la consecución de significativos avances en la educación de las mujeres, como la existencia de planes de estudios para la formación del magisterio, acceso de las mujeres a la universidad en las mismas condiciones que los hombres, a las distintas profesiones y a la docencia más allá de la primaria. Todo ello hará que cuando llegue la Dictadura de Primo de Rivera haya un grupo de mujeres conscientes de sus posibilidades y dispuestas a luchar por sus derechos, desde distintos, e incluso contrapuestos, puntos de vista.

Como hemos podido comprobar en sus intervenciones, a pesar de ser únicamente trece, y del poco tiempo del que dispusieron —apenas dos años—, las asambleístas no perdieron la oportunidad y expresaron una gran variedad de temas que les preocupaban.

Se ocuparon de un tema de gran importancia como la renovación del Código Civil a favor de la igualdad de los sexos. Aunque las opiniones sobre el feminismo que se expresaban en la Asamblea diferían sensiblemente entre las propias congresistas, en su contribución coexistió un pensamiento paternalista y moral sobre el papel de las mujeres para el hogar junto a otro más emancipador, en el que cabían las mujeres instruidas y capaces de ganar autonomía.

La mayor parte de las intervenciones estuvieron relacionadas con la educación y la beneficencia. Introdujeron una gran variedad de temas, todos ellos de gran calado: la obligatoriedad de la asignatura de Religión, del examen y el reconocimiento a los profesores de Religión de los mismos derechos que al resto; la necesidad de una mejor formación del magisterio; mayor inversión en educación paralela a la renovación de la enseñanza; la preocupación por la educación en las zonas rurales, en las que incluso llegaron a afirmar que debían ir los mejores maestros; la igualdad de oportunidades y la calidad educativa de las niñas, entre otros. La fórmula programática del Estado educador fue defendida con ahínco por María de Maeztu y por Natividad Domínguez de Roger, dos educadoras que defendieron la universalidad de la educación, es decir, para todos los niños y las niñas en las mejores condiciones. Todos estos temas fueron básicos en el programa educativo de la Segunda República.

En general, la actividad de las congresistas (también la de concejales y alcaldesas) significó una modificación de su exclusión de un terreno definido en masculino, el de la política. A pesar de ser elegidas de forma nominal en esta Dictadura —igual que los hombres— donde los derechos políticos y sociales estaban muy limitados y controlados, supusieron un modelo y un hito para la participación política de las mujeres. De hecho, la situación sentó las bases para una movilización femenina por la ciudadanía política que se intensificará durante el periodo republicano. Quedó patente que, aunque la mayoría pertenecían a alguna institución católica, no estaban ya dispuestas a someterse al yugo de la Iglesia o, como poco, no sin condiciones.

Para terminar, nos gustaría resaltar que solo se han apuntado los temas más sobresalientes y que creemos que es necesario ahondar en cada uno de ellos de manera monográfica, en especial, en el concepto de escuela, en la consideración del magisterio y en el desarrollo profesional de las mujeres. Así mismo, queda pendiente el estudio de la acogida de las propuestas femeninas en la Asamblea por los asambleístas hombres y su repercusión en el contexto legislativo posterior.

Financiación

Esta investigación está subvencionada por el proyecto I+D+I PID2019-105817GB-I00 del Ministerio de Ciencia e Innovación, con el título "Totalitarismos y exilio interior de las educadoras en España (1923-1975): silencios, resistencias y resignificaciones".

Notas

¹ Hágase notar la advertencia de M.^a del Mar del Pozo (1997) sobre la escasez de estudios educativos sobre este régimen dictatorial, que no se ha cubierto desde entonces hasta ahora.

Referencias

- Araque Hontangas, N. (2014). Las primeras mujeres catedráticas de institutos de enseñanza secundaria en España durante la dictadura de Primo de Rivera y su relación con la JAE. En L. López-Ocón Cabrera (Dir.), *Aulas modernas: nuevas perspectivas sobre las reformas de la enseñanza secundaria en la época de la JAE (1907-1939)* (pp. 179-214). CSIC.
- Arbaiza, M. (2014). Obreras, amas de casa y mujeres liberadas. Trabajo, género e identidad obrera en España. En M. Nash (ed.), *Feminidades y masculinidades. Arquetipos y prácticas de género*. Alianza Editorial, pp.129-157.
- Aresti, N. (2012). *Médicos, donjuanes y mujeres modernas. Los ideales de feminidad y masculinidad en el primer tercio del siglo XX*. Universidad del País Vasco.
- Asamblea Nacional. *Diario de Sesiones*, 1927.
- Asamblea Nacional. *Diario de Sesiones*, 1928.
- Asamblea Nacional. *Diario de Sesiones*, 1929.
- Barrio Alonso, Á. (2004). *La modernización de España (1917-1939). Política y sociedad*. Síntesis.
- Blasco Herranz, I. (2002). La acción católica de la mujer y la participación política femenina durante la Dictadura de Primo de Rivera. En C. Forcadell; C. Frías; I. Periró y P. Rújula (Coords.), *Usos públicos de la historia. VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea* (pp. 339-350). Universidad de Zaragoza.

- Blasco Herranz, I. (2003). *Paradojas de la ortodoxia. Política de masas y militancia católica femenina en España*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Blasco Herranz, I. (2007). Militantes, feministas y católicas. La acción católica de la mujer en los años veinte. En F. Belmonte (Dir.), *Femmes et démocratie. Les Espagnoles dans l'espace public (1868-1978)*. (pp. 103-118). Editions du Temps.
- Cases Sola, A. (2016). *El género de la violencia. Mujeres y violencias en España (1923-1936)*. (Tesis Doctoral, Universidad de Alicante).
- Ben-Ami, S. (1983). *Fascism from Above: Dictatorship of Primo de Rivera in Spain, 1923–1930*. Oxford University Press.
- Caballé, A. (2013). *El feminismo en España: la lenta conquista de un derecho*. Cátedra.
- Capel Martínez, R. M.^a (2015). ¿Sin distinción de sexo? Mujeres y educación en España: de la Restauración a la Segunda República. En M. Márquez Padorno y A. de la Cueva Batanero (Coords.), *Mujeres en vanguardia. La Residencia de Señoritas en su centenario (1915-1936)* (pp.179-191). Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.
- Cases Sola, A. (2016). *El género de la violencia. Mujeres y violencias en España (1923-1936)*. Tesis Doctoral, Universidad de Alicante.
- Díaz Fernández, P. (2005). La Dictadura de Primo de Rivera. Una oportunidad para la mujer. *Espacio, tiempo y forma. Serie V, historia contemporánea*, 17, pp. 175-190.
- Flecha García, C. (2012). La segunda república y la educación. En E. Sánchez de Madariaga (Ed.), *Las maestras de la República*. (pp.23-53). Fundación Largo Caballero.
- Flecha García, C. (2014). Un feminismo católico con perfiles propios. En F. Rosique (Ed.), *Historia de la Institución Teresiana (1911-1936)* (pp. 313-353). Siles.
- Gabriel, Narciso de. (2018). Emilia Pardo Bazán, las mujeres y la educación. El congreso pedagógico (1892) y la cátedra de Literatura (1916). *Historia y memoria de la educación*, 8, 489-525.
- García-Sanz Marcotegui, A. y Mendioroz Lacambra, A. (2019). Micaela Díaz Rabaneda (1878). El compromiso social y político de una maestra católica “feminista”. *Arenal*, 26 (1), 157-184.

- Gómez-Ferrer Morant, G. y Del Moral Vargas, M. (2015). Las pioneras en la gestión local: concejales y alcaldesas designadas durante la Dictadura de Primo de Rivera y el gobierno Berenguer (1924-1930). En G. Nielfa y G. Cristóbal (Coords.), *Mujeres en los gobiernos locales. Alcaldesas y concejales en la España contemporánea* (pp. 41-71). Biblioteca Nueva.
- Grana Gil, I. y Trigueros Gordillo, G. (2018). Las ideas sobre el Estado en la configuración de los sistemas educativos. España 1857-1931. *Educació i Història*, 32, 65-87.
- Gutiérrez Lloret, R.A. (2012). Las católicas y la política: del apostolado a la propaganda y la movilización (1900-1924). En M. C. Marcos del Olmo y R. Serrano García (eds.) *Mujer y política en la España contemporánea (1868-1936)*. Universidad de Valladolid, pp. 159-181.
- Nash, M. (2014). Los feminismos históricos. Revisiones y debates. En A. Cenarro y R. Ilión (Coords.), *Feminismos: contribuciones desde la historia* (pp.27-50). Universidad de Zaragoza.
- Pozo Andrés del, M.^a M. (1997). La escuela graduada en la política educativa primorriverista: la experiencia madrileña (1923-1930). *Revista de Ciencias de la Educación*, 170, 183-212.
- Quiroga Fernández de Soto, A. (2008). Educación para la ciudadanía autoritaria. La nacionalización de los jóvenes en la Dictadura de Primo de Rivera. *Historia de la Educación*, 27, 87-104.
- Rico, M.L. y Sevillano, F. (2021). Looking abroad for the modernization of industrial training in Spain (1910-36). *Social and Education History*, 10(1), 73-107. <https://doi.org/10.1783/hse.2021.5881>
- Robles Sanjuan, V. (2018). Los derechos se viven, pero también se aprenden: experiencias históricas feministas para un lugar común. En M. Venegas; P. Chacón y A. Fernández (Eds.), *De la igualdad de género a la igualdad sexual y de género* (pp.29-47). Madrid: Dykinson.
- Rosique Navarro, F. y Peralta Ortiz, M. D. (2012). La Institución Teresiana durante la Dictadura de Primo de Rivera. Una aproximación a su proyección educativa, social y pública. *Hispania Sacra*, LXIV (129), 345-377.
- Rosique Navarro, F. (2014). Relación de la Institución Teresiana con la Acción Católica. En F. Rosique Navarro F. (Ed.), *Historia de la Institución Teresiana (1911-1936)* (pp.173-199). Siles.

Vicente Villanueva, L. (2005). Teresa Claramunt, memoria y biografía de una heterodoxa. *Arenal*, 12 (2), 281-307.

Isabel Grana Gil: Universidad de Málaga

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4239-8649>

Guadalupe Trigueros Gordillo: Universidad de Sevilla

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3527-3044>

Victoria Robles Sanjuan: Universidad de Granada

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7761-8018>

Contact Address: imgrana@uma.es