

**DESEMBARCO EN TIERRAS PAPALES: EDUCADORAS ESTADOUNIDENSES EN ESPAÑA
EN EL TRÁNSITO ENTRE SIGLOS (1877-1931)¹**



Alice Gulick

Montserrat Huguet



Susan Huntington Vernon

Universidad Carlos III de Madrid

Resumen

El ahistoricismo de las mujeres (Rowbotham, 1980, pp.110-125) del tránsito entre los siglos XIX y XX fue tanto o más señalado en España que en las sociedades occidentales coetáneas. Sus opciones públicas, encarnadas en el acceso a la educación, el aprendizaje de profesiones y la actividad política a través del voto (Fagoaga, 1985), eran puramente testimoniales. ¿Cómo describir el contraste entre las débiles estructuras educativas, -católicas- para chicas en la España de fines de siglo XIX y las de los Estados Unidos antes y tras la guerra de Secesión, que admitían tanto la coeducación como la educación segregada en el marco de un cristianismo liberal, así como el acceso de las mujeres la formación laboral y a las universidades? En las páginas que siguen abordaremos el contraste de ambas experiencias históricas atendiendo especialmente a la acción misional estadounidense en España. En la última parte del trabajo se narra el encuentro del proyecto educador americano con las iniciativas nacionales de corte liberal, de cuya fusión es herencia la tradición educativa moderna en España. He optado por destacar el protagonismo de las educadoras en todo el proceso, quizá para incidir en la novedad de la formación de mujeres por mujeres, una

¹ Texto pre print. En Villacorta, F.: *Modernización no democrática: Estado y actores sociales*, Madrid, CSIC, 2012, (en prensa)

tradición usual en el ámbito de las primeras letras en España pero no así en el de las enseñanzas medias y superior.

Palabras clave

Historia, España, EEUU, Educación, Mujeres, Iglesia Evangélica, F. Fliedner, Alice Gulick, Susan Huntington Vernon, Mount Holyoke, siglos XIX, XX, María de Maeztu, Modernidad, Acción cultural.

Abstract

Being every woman between the XIXth and XXth century out of history, spanish ones were so much more non historic subjects than their western contemporary partners. Their public options, personified in the access to the education, the learning of professions and the political activity across the vote (Fagoaga, 1985), were purely nominal. How to describe the contrast between the weak educational structures - catholic - for girls in the Spain at the ends of 19th century, and those of the United States before and after the Civil War, that admitted both the coeducation and the education segregated in the frame of a liberal christianity, as well as the access of women to the labor formation and to the universities? In the pages of this paper I will approach the contrast of both historical experiences, attending specially to the action of Evangelical American Church in Spain. At the end of the text there is told about the meeting of the educational American project ant the national and liberal educational activities, from whose the inheritance of educational modern tradition in Spain was born. I have chosen to emphasize the personality of women educators in the whole process, probably to insist about the novelty of the women's formation for women, a usual tradition in the area of reading and writing teaching in Spain, but not in that of the college and university education.

Key words

History, Spain, the USA, Education, Women, Evangelical Church, F. Fliedner, Alice Gulick, Susan Huntington Vernon, Mount Holyoke, the 19th, 20th, María de Maeztu, Modernity, Acción Cultural.

1. España y EEUU: miradas sobre la educación de las mujeres

En la segunda mitad del siglo XIX el problema de la educación en España transcendía el matiz del género (Zulueta, 1992), puesto que el analfabetismo afectaba a casi tres cuartas partes de la población en su mayoría mujeres. En 1877 sólo un 28% de la población española sabía leer y escribir. La distribución por zonas geográficas era desigual, llegando algunas a tener un índice medio de analfabetismo superior al 75% de

la población. A comienzos del siglo XX la situación no solo no había mejorado sino que incluso había empeorado y únicamente en algunas zonas del norte, (País Vasco, Cantabria) o en Madrid y Barcelona el índice de analfabetismo era inferior al 40%. Por lo común, las clases medias y la alta burguesía instruían a sus hijas en conventos, y digo *instruían*, que no *educaban*, porque en los conventos las monjas y maestras –muchas de ellas en los términos de lo que hoy entenderíamos como analfabetismo funcional, se limitaban a enseñarles las letras, a coser y a bordar, con suerte un poco de francés y canto o piano, muchísimo catecismo y oraciones. Poco había variado la concepción educativa con respecto a las mujeres, pues se seguía estimando que debía ir encaminada a la formación del carácter (el *temple*, como si de forjar hierro se hablara) y los buenos modales. Cualquier otro tipo de educación conllevaba serios peligros. A este respecto, bien conocida es la novela de Galdós, *Doña Perfecta* (1876) expresión perfilada del determinismo ambiental imperante en la época, y también del inmovilismo de una sociedad destinada a mantenerse en el pasado (Santiago y Miras, 1999, pp. 433-456).

Debido a la falta de preparación académica y profesional, las mujeres dependían del matrimonio para su sustento. Su participación en la escena pública y en el poder, o su capacidad de acción, cuando era imprescindible, se expresaban por intermediación de los hombres a los que les unían vínculos familiares, a quienes daban réplica en términos estudiadísimos y de quienes obtenían su estatus social. El referente de lo que ellas eran y de lo que valían habían de buscarlo en el padre, el marido y hasta en los hermanos o cuñados, cuando no en los hijos varones adultos, nunca en ellas mismas. En el primer tercio del siglo XX, la relación entre la educación de las mujeres españolas y su actividad laboral era aún muy débil (Capel, 1982), pese a que en las tribunas de prensa se insiste en los discursos que dignificaban a las mujeres en relación con la educación. En 1892 Emilia Pardo Bazán lanzaría un poderoso discurso cuyo eco aún resuena: “*La educación del hombre y de la mujer*”, en el que acusaba a los postulados tradicionales que inspiraban la educación discriminatoria de las mujeres: el enfoque optimista en el

caso masculino, y el pesimista en el femenino. Me parece especialmente relevante para el tema de este trabajo la parte del discurso en la que Pardo Bazán consideraba el Cristianismo como un movimiento de emancipación de la mujer mediante la libertad de conciencia, sosteniendo que la educación de las mujeres diferenciada de la de los hombres solo podía ser obra de la malicia humana, ya que nada al respecto se recoge en la palabra de Cristo, para quien todos con independencia de raza o sexo son *hijos de Dios* (Ayala, 2001, pp.183-190).

Con todo, los prejuicios católicos siguieron actuando de un modo particularmente retardatario en los cambios de la acción educativa. La constitución de 1869 había proclamado la libertad de cultos y ello, al menos en teoría, debiera haber matizado el peso del caparazón moral y educativo impuesto por la Iglesia Católica a toda la sociedad española. La libertad recién estrenada favorecía el establecimiento de otros cultos en el país, sin embargo en la España del último tercio del siglo XIX no era usual que otras iglesias tomaran la iniciativa evangelizadora de modo amplio. Lo cual fue una pena sin duda ya que el modelo protestante, y el anglosajón en particular, como se verá, era más generoso en los enfoques educativos para las mujeres que el católico.

Con respecto a los prejuicios antropológicos, España sí estaba al día, en consonancia con el entorno. Participaba de aquellos que tan populares se habían hecho en otros países de Europa en relación a la debilidad natural de las mujeres para la educación. Así, en 1895 un especialista en antropología y etnología opinaba en la revista oficial de los médicos alemanes, *Aerztliches Vereinsblatt*, que la incapacidad fundamental de la mujer para ejercer la medicina se basaba en la estructura del cerebro femenino, ya que éste no sólo tiene menos masa que el del varón, sino que además es menos simétrico, con lo cual las mujeres estaban capacitadas sólo hasta cierto grado para elaborar material científico. Además, la dedicación a esta tarea perjudicaba al cuerpo y al espíritu de las mujeres científicas, y a la de la posible descendencia en el caso de que dichas señoras optasen por eludir el celibato. Siendo así, estas tesis llegaban a sugerir el *hermafroditismo* de las jóvenes científicas como razón última de su

elección profesional. Véase al respecto la obra de P. I. Möbius: *Über die Anlage zur Mathematik* (Leipzig, 1900). La propia Emilia Pardo Bazán sugeriría en el ya mencionado discurso sobre la educación lo erróneo de la superioridad del hombre sobre la mujer basada en su tamaño y volumen del cerebro, más pequeño y reducido en las mujeres. En España –señalaba- la mujer podía recibir enseñanzas universitarias igualmente que el hombre, pero no ejercerlas profesionalmente, viendo moralmente arto que a la opinión general española le pareciese más acertado instruir a las mujeres en el arte de cazar maridos que en el de ganar la vida con un trabajo profesional digno.

Veamos ahora algunas características de la educación para las chicas en los Estados Unidos. De entrada, en los inicios del país se contemplaba la coeducación, generalizada en realidad, y las chicas fueron admitidas en los *colleges* en los años treinta del siglo XIX (Brubaker, et alii, 2004, pp.65-66). En 1821 Emma Willard fundó un centro educativo para mujeres, el *Troy Female Seminary*, que no era un *college* ciertamente pero se ocupaba de la última etapa escolar. En un contexto en el que, también en América, se consideraba que las mujeres tenían un cerebro más pequeño que los hombres, cabe reseñar es avance que supuso Troy (Hakin, 2006, pp.125-127), de lo que no debe deducirse no obstante la igualdad educativa de las mujeres con respecto a los hombres. Algunos ejemplos a propósito de la discriminación los encontramos en la pionera *Oberlin Collegiate Institute* (Ohio), institución universitaria inaugurada en 1833 (Kirwin et alii, 1990), donde se coeducaba a hombres y mujeres (En 1850 el *Oberlin Collegiate Institute* se convertía en *Oberlin College*). En Oberlin aún, solo los varones podían ejercer su derecho a presentar sus trabajos en público y las estudiantes femeninas habían de escuchar en silencio la lectura de sus propios trabajos, en la voz del profesor de las materias aprendidas, e incluso en el momento de la graduación. No obstante, prosperaba el acceso de las mujeres a la educación. En 1833 había quince estudiantes mujeres blancas, pero al poco se dio aviso público de que serían admitidas chicas de todos los colores. En Oberlin existían estudios considerados inapropiados para las jóvenes: el latín, el griego o el hebreo, porque conocer las lenguas clásicas daba acceso

a las versiones originales de la Biblia, y con ello a la libre interpretación de las Escrituras. Como el acceso al texto certificaba la superioridad de los hombres sobre las mujeres, las jóvenes se empeñarían en conocer dichas lenguas argumentando que ellas podían corregir las malas traducciones previas que lesionaban el sentido original las Escrituras.

Lucy Stone fue la primera universitaria en obtener su grado en Massachusetts (1847) y hacia 1850 ya existían fraternidades femeninas –para chicas blancas de clase media ciertamente- muchas de ellas de carácter profesional: leyes o medicina por ejemplo. Los datos de acceso a las universidades reflejan un salto cualitativo para los años posteriores a la Guerra de Secesión (Brubaker, 2004, p.67). La importancia del asunto en la mentalidad de la clase media en ascenso tomaría cuerpo en los anuarios, en las historias de las instituciones educativas y de los personajes que las hicieron posible. Así, encontramos una densa tradición académica dedicada al estudio de los orígenes de la educación de las mujeres en los EEUU, en la que algunos libros publicados ya a finales de la década de los veinte son hoy clásicos imprescindibles ya que expresa el enorme interés social por registrar los avances en la educación de un país en pleno auge de su crecimiento económico (Woody, 1929).

2. La libertad religiosa y educación evangélica en España.

La revolución en 1868 ofreció, se ha dicho ya, una garantía de la libertad religiosa en un contexto de intolerancia generalizada, como ya estudiara Juan Bautista Vilar en su magnífica monografía prologada por Raymond Carr (Vilar, 1988). Antes de la apertura legal los protestantes europeos y españoles habían empezado a construir pequeñas comunidades muy activas, siempre atentos a la persecución por "*heréjía*". Gibraltar fue un centro clave en la irradiación del protestantismo peninsular antes de 1868 (Vilar, 1988, pp. 131-170) y Andalucía, *cuna* de la libertad religiosa en el país (Vilar, 1988, pp. 171-210) Los casos más conocidos fueron los del Pastor Ruet y del Pastor Matamoros a mediados de siglo. La investigación de Matilde Camus (Camus, 2006) es relevante al caso, porque nos sitúa documentalmente en los inicios del evangelismo en

España (1835). Camus se entrevistó con varios pastores de Santander y estudió los archivos de las misiones, para incidir luego en el grupo evangélico de Santander, en 1870, de la mano de José Flores García.

La primera congregación protestante en Madrid fue fundada en 1869, contando con la experiencia previa de otras congregaciones evangélicas en diferentes zonas del país en las que se atendían a pobres y analfabetos, en general a gentes de clases sociales bajas. Educar a esta gente no era obra caritativa en sí misma, pues la educación implicaba la capacidad de acceder a la lectura de la Biblia. Las iglesias evangélicas y sus misiones se apresuraron a tomar nota de la importancia de fomentar la alfabetización en un terreno desatendido por otras congregaciones. Por lo tanto, casi todas las iglesias locales protestantes en España - especialmente en los pueblos y ciudades grandes - abrían escuelas primarias.

En Europa y Estados Unidos no pasó inadvertida la oportunidad de fundar misiones en España y a finales de los años sesenta se constituyeron ya comités nacionales para potenciar la difusión de la fe reformada. Desde Prusia, en la primavera de 1870 el conde Andreas von Bernstorff, secretario del comité de Berlín, pasó varios meses en España estudiando las posibilidades de participación de los protestantes alemanes, siguiendo el empeño común que por entonces ya habían emprendido en España asociaciones evangelistas de Gran Bretaña, Francia, Suiza, Holanda y los Estados Unidos. Se designó al pastor Fritz Fliedner (1845-1901) - agente y representante del comité berlinés en España. Se trataba de un joven teólogo formado en Halle y Tubinga que ya había estado en España en la primavera de 1869 como estudiante de teología.

En Madrid Fliedner se vinculó al veterano evangelista catalán Francisco de Paula Ruet, fundador en el exilio gibraltareño de la Iglesia Española Reformada. Ruet y Fliedner desarrollaron en el Madrid del Sexenio, y luego durante la Restauración, una destacable labor filantrópica y educativa en ambientes populares, que tuvo como punto de partida la Iglesia de Jesús y escuelas dependientes (en la calle Calatrava, en las inmediaciones de la ermita de la Paloma y de San Francisco el Grande). A este centro

le siguieron otros situados en los barrios más pobres y marginados de la capital. Esas y otras actividades habían sido financiadas inicialmente por un Comité Francés de Evangelización auspiciado por las iglesias calvinistas francesas, hasta que al estallar la guerra franco-prusiana y no pudiendo continuar las obligaciones por la insuficiencia de recursos, se formó un comité auspiciado por la recién unificada Alemania. El nuevo comité contaría con el respaldo de asociaciones evangélicas de Suecia y otros países adscritos a la Reforma. Fliedner luchó por la consecución de la unidad en el campo reformado dentro y fuera de España, y por la aproximación a las otras confesiones cristianas, sin olvidar la católica, lo que le valió el reconocimiento de precursor del ecumenismo.

Fliedner fracasó al orientar su trabajo hacia las clases medias, muy lastradas por la intensidad política de la época y la *recatolización* de los sectores conservadores. De modo que re condujo su labor hacia los ambientes populares. Testimonio de este giro fue el nuevo centro abierto en la calle Calatrava en 1877 -iglesia, residencia, escuelas, dispensario y oficinas, la Casa de Paz de El Escorial -colegio de huérfanos y residencia veraniega de niños, la Librería Nacional y Extranjera inaugurada en la calle Jacometrezo en pleno Sexenio y desde 1881 con filial en Barcelona, cuya labor editorial y difusora -la Biblia, los clásicos olvidados del Protestantismo español del XVI, los mejores autores contemporáneos, traducciones y textos escolares- recibió uno de los dos máximos galardones en la Exposición Pedagógica Nacional de 1882. Fliedner era polifacético y como periodista y editor de prensa publicó la *Revista Cristiana, Periódico Científico-Religioso* (1880-1919), de notoria calidad y que contó con las colaboraciones de Unamuno, Ortega, Azorín y otros escritores, y *El Amigo de la Infancia* (1874-1939), ambas publicaciones con una gran distribución en España, Méjico, Chile y Argentina.

Una de sus obras más señaladas fue El Colegio Evangélico Alemán de Madrid, *El Porvenir* (1897, Cuatro Caminos) aún existente. Junto con el Instituto Internacional, del que se hablará más adelante, fue uno de los primeros centros de enseñanza media y preparación superior con el que contaron los protestantes en España. (Vilar, 1998, pp.72-73). La apertura de centros de bachillerato que mejorasen los métodos didácticos

y los textos utilizados en los institutos españoles de enseñanza media fue, desde el principio, una de las prioridades de Fliedner. A tal fin, y para actuar con el mejor conocimiento de causa posible, el alemán cursó en España el ciclo completo de estudios medios y superiores, una empresa que hubo de compatibilizar con otras múltiples obligaciones familiares y profesionales y le consumió buena parte de su tiempo. En 1894, apenas siete años antes de su muerte, leería en la Universidad Central su tesis doctoral *La higiene escolar y los ejercicios corporales*, que mereció la máxima calificación de un tribunal presidido por Santiago Ramón y Cajal. Esta tesis, junto con toda la documentación y obra de Fliedner puede consultarse en la actualidad en el *Archivo Fliedner* (creado en 2006, Madrid). El Archivo incluye un importante fondo bibliográfico en relación con la actividad religiosa, educativa, intelectual, etc. de la familia Fliedner, especializado en teología protestante editada entre los siglos XIX y XX.

Las escuelas protestantes optaron por un sistema cíclico que permitiera, año tras año, la ampliación reflexiva y gradual de los conocimientos adquiridos. Un método que se insertaba en las líneas generales propugnadas en la época por los educadores alemanes y conectaba con los esfuerzos de renovación pedagógica practicados por entonces en España desde las más dispares posiciones ideológicas, comprendidas entre un catolicismo confesional estricto (Manjón, Poveda, etc.) y el laicismo de la Institución Libre de Enseñanza (1876). El éxito de los colegios protestantes allí donde fueron implantados obedecía al hecho de que no existían instituciones españolas equivalentes, especialmente fuera de Madrid o Barcelona. Desde un principio se dieron cuenta de que para la enseñanza y la educación de los niños de las congregaciones evangélicas españolas no bastaba con establecer colegios elementales, sino que había que preocuparse por crear unos recursos de enseñanza más amplios. Por ejemplo, la formación in situ de los propios enseñantes, en el colegio matriz de la calle Calatrava (entre 1870 y 1880), siendo la primera promoción de 1883. La educación en el extranjero de jóvenes españoles evangélicos había demostrado que muchos habían abandonado la profesión de maestros predicadores para la que se les había educado, y

que aquellos que volvían a España se habían distanciado de su lengua materna y de la vida española.

3. **Misioneros estadounidenses en tierras papales.**

Coetáneo al desarrollo del evangelismo alemán en España, se inició el evangelismo estadounidense que trajo como novedad su interés preferente en la educación de las mujeres. Recuérdese que el movimiento de educación superior de las mujeres estadounidenses había comenzado en Nueva Inglaterra con seminarios y *colleges* femeninos, como Mount Holyoke -en el que estudió Alice Gordon Gulick- fundado por la Iglesia Congregacional en 1837. Mount Holyoke tiene en su haber el origen de la educación para mujeres y la progresiva secularización en los estudios (Turpin, 2011, pp.33-35). Mount Holyoke fue fundado por Mary Lyon, en la idea de que las jóvenes discípulas emprendiesen la conquista del medio oeste en las mejores condiciones posibles para difundir el evangelio cristiano. Lyon, mujer de amplias convicciones religiosas, imprimiría a la institución su sello durante los doce años en que estuvo al frente (1837-1849). En aquel tiempo, la institución proporcionó un marco estable y reglado para la educación de mujeres, llegando a proporcionar ya en los primeros años un currículum en ciencias avanzado y comparable al de los *colleges* masculinos.

Un siglo después de que fuera fundado el seminario de Mount Holyoke (1837) - luego convertido en *college*- la celebración del centenario trajo a colación la intención de la fundadora de dotar a las mujeres de una actividad intelectual *saludable*. Las mujeres abordaban la enseñanza de las materias con criterios propios y abiertos, por ejemplo Alice Gulick que enseñaba filosofía en Mount Holyoke en los sesenta. La señal de identidad religiosa se fue diluyendo tras la Guerra de Secesión, al igual que sucediera en otras escuelas y universidades del país. El servicio a la sociedad y el no sectarismo a mediados del XIX se convertirían en señas de prestigio en el sistema nacional de educación liderado por las escuelas evangélicas. De hecho, la progresiva marginalización del hecho religioso en la educación no tendría connotaciones de

oposición al mismo, sino que sería una forma progresiva y eficaz de acceder al control del conocimiento moderno y avanzar en la especialización en disciplinas. Los *colleges* femeninos, como es el caso de Mount Holyoke, competían con las escuelas para hombres y las mixtas, las más comunes. Por entonces, en los centros para chicas la educación había de tener un aspecto público muy definido que justificase la elección que los padres hacían de ellos para sus hijas. Tal y como indicara Mary Lyon, el objeto de Mount Holyoke era el servicio a la comunidad, lo cual se ajustaba perfectamente a la consideración social de para qué se educaba a las mujeres en la América del siglo XIX y comienzos del XX. La herencia de la primera república americana denostaba aún a las mujeres que ocupaban puestos públicos –leyes, política, medicina- pero apoyaba en cambio su condición de *maestras*, una tradición que se mantendría incólume en buena parte del siglo XIX.

Piénsese en la república como un hecho femenino, cuyos valores de ciudadanía debían ser transmitidos por las mujeres-madres a los niños, los esposos o los hermanos. En el primer Mount Holyoke las chicas aprendían religión, pero también cómo enseñar, además de los aspectos considerados propios de la vida de las mujeres. Así, la alianza entre religión y género hizo posible el primer desarrollo de la institución. La difusión de la fe y de las artes en el mundo era una tarea tan ardua que exigía una educación altamente cualificada que la institución se propuso ofrecer. La relación entre las estudiantes y su fe era respetada, proporcionándoseles una instrucción adecuada al grado de implicación de las chicas en el hecho religioso. Se fomentaba el sentido de la responsabilidad moral, lo que equivalía a que cada joven debía desarrollar su juicio crítico a propósito de sí mismas y en relación a las normas. El desarrollo de los talentos personales por medio del estudio y su puesta al servicio de la comunidad era en este caso una obligación moral. Mount Holyoke no era pues una escuela victoriana al uso, toda hecha de piedad y domesticidad. Lo que tampoco implica que ni el *college* ni su fundadora fueran activistas en pro de los derechos de las mujeres. Antes bien, las enseñanzas del Mount Holyoke en el que se educó Alice Gulick ceñían a las mujeres a

expectativas domésticas precisamente en el punto en el que la vocación de servicio rozaba las convenciones sociales.

A Mount Holyoke acudían sobre todo chicas de clase media de la costa este para cursar unos estudios de aproximadamente cuatro años que concluían con una labor misional. El núcleo de la enseñanza secular, las artes liberales, era adecuado en la etapa prebélica (Kelley, 2006), pero no tras la guerra. Su modelo inspiró a Vassar (1865) y Wellesley (1875) que la adelantaron al conceder grados, en lugar del diploma que Mount Holyoke otorgaba a sus alumnas. En un mundo que comenzaba a ser competitivo en términos profesionales, también para las mujeres, el matiz misional del trabajo educativo en Mount Holyoke se convirtió en un lastre. En cambio se veía adecuado unir la formación liberal clásica de las chicas a la preparación profesional, tal y como se hacía en las escuelas para chicos. Los nuevos *colleges* formaban a las jóvenes de la clase media y media alta para desarrollar sus habilidades en una sociedad progresivamente urbana e industrial. Súmese la circunstancia de que las teorías darwinistas y la lectura crítica de la Biblia subvertían todo género de certezas en materia educativa, incluida la protestante, y que el evangelismo se ramificó en atención a su postura con respecto a la ciencia. Desde 1888 Mount Holyoke tomó el nombre de *Mount Holyoke Seminary and College*, y en 1893 perdió la función de seminario convirtiéndose sencillamente en *Mount Holyoke College*, aproximándose a los currícula de los *colleges* masculinos y perdiendo buena parte de las enseñanzas evangélicas. A comienzos del siglo XX, la institución asumiría los contenidos educativos de la teoría de la evolución y se impregnó del *Zeitgeist*.

Los cambios en la dirección de Mount Holyoke para adaptarse a los tiempos coincidirían con la misión de los Gulick en España, enviados por su Junta de Misiones. Alice Winfield Gordon (Gordon, 1917) había nacido en Boston (1847) en el seno de una familia evangélica; su padre, cajero del *Columbia National Bank*, fue tesorero de dos entidades misionales congregacionalistas: la *American Board of Commissioners for Foreign Missions* y la *American College and Education Society*. No debe pasar inadvertido el sentido práctico y empresarial con que la educadora acometió todas sus empresas.

Buena parte de la educación de Alice se desarrolló en Mount Holyoke Seminary. Fue profesora en institución en la primera entre 1868 y 1870, año este último en el que contrajo matrimonio con un joven tutor del cercano Amherst College, Alvah B. Kittredge. Este fallecería al día siguiente de la boda y en 1871 Alice Gordon se casó de nuevo, esta vez con el reverendo William Hooker Gulick. El matrimonio fue enviado a España por la *American Board of Commissioners for Foreign Missions*, organización alentada por la *American and Foreign Christian Union* para promover la fe congregacionalista en *tierras papales* (James, 1974, pp.102-103). Con un entusiasmo infatigable consiguió que muchos prestigiosos intelectuales americanos se interesaran por su proyecto educativo en España. Estas personas contribuyeron no sólo con fondos, sino también en algún caso trabajando en el que sería Instituto Internacional. Mujer de su época, Alice Gordon Gulick compartía con sus contemporáneos la creencia en la educación como instrumento de reforma y regeneración social. Como los fundadores de la Institución Libre de Enseñanza, confiaba en la educación para la transformación de España.

Los Gulick llegaron a España en 1871 y fundaron en Santander (1877) su misión, no sin enormes dificultades. En sus comienzos, Alice Gordon Gulick abrió un pequeño internado para chicas en su casa con cinco alumnas, origen de lo que no tardaría en ser el Instituto Internacional. Los hermanos de William Gulick eran también misioneros y trabajaban en España. Thomas estaba ya en Santander pero enseguida se trasladó a Zaragoza, y Luther crearía un internado para niñas en el barrio de Gracia de Barcelona en 1872. Los colegios era gratuitos, muy bien organizados y con métodos de enseñanza modernos, similares a El Porvenir de Flieger.

Santander es pues un lugar clave en la historia de la educación femenina en España. Tras formar la primera iglesia evangélica los Gulick acudieron a un pastor español formado en Lausana, Enrique Tienda. Pero Santander era una ciudad hostil a la fe evangélica, de clima por lo general adverso. Las difíciles condiciones en las que hubieron de vivir los Gulick supondrían el fallecimiento de sus cinco hijos. Se une a estas desgracias la incompreensión ciudadana (Estruch, 1967, pp.20-23) hacia los recién

llegados, en especial al parecer la nefasta influencia de las *damas católicas* (Cueva, 2005) -en la línea de lo que sería la Acción Católica de la Mujer fundada en 1919 por el Cardenal Guisasola- que por ejemplo se dedicó a amenazar a los caseros de los Gulick con las penas eternas. Esta presión contribuyó al traslado al poco tiempo del internado a San Sebastián. A lo largo de las páginas de *Cien años de educación de la mujer española*, (Zulueta, 1992) Carmen de Zulueta evoca los azarosos comienzos del matrimonio Gulick. Historiadora y de educación protestante, Zulueta, que se había formado en la tradición de la Institución Libre de Enseñanza, ocupó el cargo de profesora de lengua y literatura española en las Universidades de Harvard y Columbia durante el exilio. En su libro narra el influjo en España de la educación protestante estadounidense, que conocía bien por experiencia. En sus referencias a Alice Gulick, Zulueta recalca que sus alumnas la recordarían como una gran trabajadora, una profesora que tenía una admirable habilidad para comunicar conocimientos, y a la vez transmitir entusiasmo. Gulick ensañaba a las profesoras a prescindir del aire severo característico de los docentes de aquel tiempo, optando por un perfil inteligente a la vez que humorístico.

En el internado de los Gulick en Santander las chicas seguían las mismas enseñanzas que el sistema educativo ofrecía a los chicos, además de cursar algunas asignaturas específicas, como Canto y Biblia. El éxito fue tal que en aquella primera etapa el Instituto atrajo a Santander a alumnas de diversas zonas de España. El llamado *Colegio Norte-Americano* becaba a la mayoría de sus estudiantes, muchas de las cuales enseñaban luego en otros colegios evangélicos (la religión era obligatoria en las escuelas del Estado). El matrimonio se instaló en el número 21 de Ruamayor impartiendo clases a niños y niñas de familias de pescadores y obreros portuarios. En la calle Limón, en un viejo almacén, fue abierta una capilla protestante. Allí el reverendo William Gulick leía los oficios y recibía a los fieles. Al matrimonio Gulick le sustituyó, en 1881, el pastor Enrique de Tienda que en 1903 solicitó al Ayuntamiento permiso para construir en un solar de la calle Isabel la Católica un edificio nuevo para capilla, escuelas y casa del pastor. Las escuelas y capilla de la Iglesia Evangélica permanecieron abiertas

hasta el 26 de agosto de 1937, siendo desalojados los protestantes en dicha fecha y el edificio ocupado por la Falange hasta junio de 1942, fecha en que el contratista Ceferino Damián Casanueva Fernández las adquirió a su propietario, la Compañía Española-Americana, domiciliada en Boston. Casanueva relataría a Matilde Camus que al comprar el edificio sólo quedaban los bancos de la capilla, que fueron regalados a la iglesia de Consolación, en la calle Alta. La institución estaba inscrita en el *Commonwealth de Massachusetts* como una asociación benéfico docente sin ánimo de lucro. Las profesoras eran jóvenes graduadas en *colleges* femeninos de la costa este de los Estados Unidos, principalmente en el ya mencionado Mount Holyoke, aunque también en Smith y Wellesley.

En 1892 el colegio de los Gulick se trasladó a San Sebastián (1892-1898) con el nombre de *Colegio Norteamericano*. Allí permaneció quince años, hasta que la guerra entre España y los Estados Unidos interrumpió sus actividades. Durante sus años en San Sebastián el colegio recibió alumnas de toda la Península, y de otros países. Al poco tiempo, la voladura del *Maine* que desató la guerra entre España y los Estados Unidos, país en el que se encontraba Alice, provocó el traslado del *Colegio*. Este sería desalojado y los integrantes -cuarenta y cinco personas entre personal y alumnas- custodiados por la guardia civil hasta Francia. Por consejo del Cónsul de los Estados Unidos, el *Colegio Norteamericano* se trasladó a Biarritz y ninguno de los padres de las alumnas solicitó que sus hijas regresaran a España. De la etapa en Francia (1898-1903) no existe una información extensa. La posición de los Gulick fue siempre de apoyo a los españoles, a pesar del cercano exilio. En el discurso de Alice en sus seminarios en Francia, los españoles aparecían como pobres víctimas de unos políticos ineficaces y corruptos. Con una actividad infatigable, trabajó ayudando a los prisioneros españoles, como intermediaria y traductora en la base naval de Camp Long Isla de Seavey -New Hampshire- ayudada por un comerciante de Boston Coolidge Roberts, miembro de la Directiva del Instituto Internacional. Un pequeño equipo formaría a maestros cubanos y portorriqueños (Jimenez Landi, 1996, pp.98-99). El *Colegio* permaneció en Francia hasta el otoño de 1903. En Hendaya, Alice tomaría contacto con la familia Innerarity

cuya hija, Emilia –la primera esposa de Gumersindo Azcárate- había estudiado con Alice e Aubunrdale. Este vínculo inicial fue importante luego para el encuentro entre los proyectos americano y de la Institución Libre de Enseñanza.

Las primeras bachilleres preparadas en el Colegio Norteamericano, comenzaron a presentarse por libre a los exámenes en el Instituto de Guipúzcoa en San Sebastián para obtener su título de bachiller. En el haber de la institución evangélica están las primeras mujeres españolas licenciadas en universidades españolas. El curso 1910-11 se iniciaba en España con el libre acceso de las mujeres a la Universidad. Se ponía así en práctica lo legislado en una Real Orden de marzo de 1910, liberando a las mujeres de la necesidad de contar con los permisos del padre y de la autoridad académica correspondiente para poder cursar estudios secundarios y universitarios. La mayoría de las estudiantes universitarias (madrileñas) seguían lo que entonces se entendía como una carrera media: la de matrona. José Castillejo fue agente importante de aquella Real Orden de 1910. También Julio Burell, ministro de Instrucción Pública unos meses después, pues en septiembre de ese año promulgó otra Real Orden que disponía que *"la posesión de los diversos títulos académicos habilitará a la mujer para el ejercicio de cuantas profesiones tengan relación con el Ministerio de Instrucción Pública"*, incluyendo explícitamente la posibilidad de opositar a cátedras. Él también estaba comprometido con la educación de las mujeres. Su hija Consuelo estudiaba en el Instituto-Escuela (ILE) y pudo así cursar una licenciatura. La prensa española se hizo eco del rápido incremento de mujeres universitarias en el contexto de la Dictadura y la República, y de su afán por el estudio de las leyes (Carabias, 1933), claramente vinculado a la búsqueda de argumentos legales para el acceso a la vida política.

El contexto histórico facilitaba estos cambios. Desde mediados del siglo XIX, los miembros de la burguesía española habían entendido que era lógico y rentable que las mujeres de su familia, con talentos *extraordinarios* o no, pudiesen recibir enseñanzas universitarias. Los educadores -Fernando de Castro (Rector de la Universidad Central de Madrid y fundador de la Asociación para la Enseñanza de la Mujer y la Escuela de Institutrices), o Francisco Giner de los Ríos, (fundador de la Institución Libre de

Enseñanza) entre otros- apostaban abiertamente por la educación de las mujeres como factor de desarrollo. No fueron muchos ciertamente y no lo tuvieron fácil, pero sí conviene recordar que, junto a señoras de la talla intelectual de Concepción Arenal y Emilia Pardo Bazán, hubo varones comprometidos que planteaban ya los derechos de sus propias hijas, esposas o hermanas, personas anónimas hasta la fecha.

Las universidades españolas recibieron pues mujeres antes de que finalizara el siglo XIX, desafiando a quienes insistían en su incapacidad fisiológica para prosperar en el aprendizaje de asuntos complejos. La historia recoge los nombres de las tres primeras jóvenes –evangélicas- que se prepararon en el Instituto Internacional dirigido por Alice Gordon Gulick: Esther Alonso, Juliana Campo, Marina Rodríguez, para luego graduarse. Las dos primeras se licenciaron en Filosofía y Letras en 1897. La tercera, obtuvo el grado de Licenciada en Farmacia en 1900. En el caso de Esther Alonso y de Juliana Campo era además la primera vez que estudiantes preparadas por mujeres y presentándose por libre, obtenían la licenciatura en una universidad española. Marina Rodríguez, por su parte, realizó el último curso como alumna oficial de la Universidad Central de Madrid, después de solicitar el permiso oportuno para asistir a las clases, ya que, aunque no había ninguna prohibición legal, se requería el informe favorable de los profesores en previsión de que se produjeran alteraciones del orden por asistir las chicas a las clases tradicionalmente masculinas.

Una de las novedades aportadas por el Instituto Internacional en España era que la preparación de mujeres a cargo de mujeres –no españolas, además-, tenía un nivel igual o superior a la media, lo cual produjo estupor entre los catedráticos de Madrid que se ocupaban de examinar a las jóvenes para el acceso a la Universidad y durante su licenciatura. El retraimiento internacional del país se reflejaba –salvo excepciones- en el inmovilista frente académico y cultural, viéndose en las injerencias provenientes del exterior motivo de preocupación. Estas primeras licenciadas demostraban que la falta de capacidad que se atribuía aún a las mujeres de comienzos del siglo XX estaba en relación directa con la falta de oportunidades de formación y que

estaban fuertemente motivadas para forjar nuevos papeles ellas mismas generadoras a su vez de recursos en favor de la la visibilidad pública de las mujeres.

4. **El Instituto Internacional de Madrid: del legado de Gulick a la modernidad de Hungtington.**

El matrimonio Gulick no perdió ocasión de establecer una excelente relación con Gumersindo Azcárate, Francisco Giner y Manuel Cossío, tres educadores que por su parte admiraban los métodos de enseñanza del Instituto. Fueron ellos quienes al parecer persuadieron a los Gulick para que se establecieran en Madrid, y trazaran un proyecto que avanzase en la enseñanza conjunta de niñas católicas y protestantes. La historia que sigue es conocida. En 1901 los Gulick hicieron su primer viaje a Madrid y adquirieron, aconsejados por Azcárate, el hotelito en la esquina del Paseo del Obelisco (hoy Martínez Campos) con la calle Fortuny. La escuela que habrían de inaugurar en él se dividiría en dos departamentos con financiación y administración separadas: la *Women's Board of Missions* (WBM) se ocuparía de la Escuela Normal para chicas, con un programa de tres años de estudios, además de las obligaciones propias en la escuela evangélica. Por su parte, *The Corporation* proporcionaría a las jóvenes los últimos tres años de preparación –con un nivel universitario- en el *Collegiate Department*. Se surtía un fondo permanente para el establecimiento de la biblioteca y se preveía formación para el ingreso de las jóvenes en el Conservatorio. Así, en 1903 el Instituto pudo trasladarse desde Biarritz a sus nuevas dependencias en Madrid.

Sin embargo, la directora, Alice Gulick, muere en Londres, aquejada de tuberculosis y agotamiento. La educadora sería enterrada en el Cementerio Civil de Madrid poco antes de la inauguración de la casa de Fortuny, en este caso con su funeral. Pese a la desaparición de la principal impulsora del proyecto, las obras continuaron gracias a la captación de fondos en Boston. Se construyó un segundo edificio, con amplias salas de clase, laboratorios y biblioteca, y se procedió a comenzar la edificación de la sede de la calle Miguel Ángel, 8, cuya construcción fue terminada en 1910. Cuando se inicia este proyecto habían pasado poco más de tres lustros desde la creación de la primera

escuela evangélica estadounidense en el piso de los Gulick de Santander y la escuela evangélica inicial se había convertido en el Colegio Internacional para Señoritas, con Anna F. Webb de directora y sostenido por la WBM. La escuela preparatoria para el ingreso en la Universidad tuvo como directora a Bertha C. Bidwell y estuvo sustentada por la *IIGS Corporation* y la *International Institute League*. William Gulick fue el rector de ambas, si bien el Colegio Internacional para Señoritas se trasladó enseguida a Barcelona.

Aparecería entonces en escena una mujer de la misma estirpe de Alice pero de otra época en realidad: Susan Huntington, que llegó a España como directora del Instituto, tras haberlo sido de la Escuela Modelo en la Universidad de Puerto Rico (1903). Susan había nacido en Norwich, Connecticut, en 1869 y había estudiado en la *Norwich Free Academy* y en *Wellesley College*. Era muy pragmática, en la línea de lo que se denominaba ya la *nueva mujer*. En 1895 llegó como voluntaria a trabajar con Alice Gulick en San Sebastián. Tras colaborar en el traslado a Biarritz, en 1898 regresó a Estados Unidos para culminar sus estudios en *Wellesley*, desde donde fue elegida para dirigir el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Puerto Rico. Susan Huntington sería considerada una mujer brillante en su tiempo, de ahí que mereciera la confianza para el cargo de decana del Instituto Internacional, para ocuparse del cual regresó a España en 1910.

A partir de entonces su afán sería adaptar el viejo proyecto evangélico a otro más moderno y de estilo plenamente liberal. Para ello, se desprendió de la escuela del *Boards of Missions*, que trasladó a Sarriá, Barcelona. No fueron fáciles los inicios de esta escuela en su nueva sede, tal y como leemos en el informe anual de la Comisión (*The Board*, 1911, pp.208-209). La actividad de Huntington en Madrid entre 1910 y 1916, fecha ésta en la que regresó a Estados Unidos, fue intensa. Su matrimonio con Howard W. Vernon la retuvo en su país entre 1916 y 1919, los años de guerra mundial en los que no dejaría de apoyar al Instituto Internacional de Madrid, contribuyendo junto con otras mujeres a su sostenimiento económico. Pese a la neutralidad española, la guerra afectó

negativamente al Instituto, ya que por las dificultades marítimas mermaba los recursos que habían de llegar de América, incluido el profesorado. Por su parte los proyectos de la Institución Libre de Enseñanza aprovechaban para tomar posiciones más firmes, incluso en aquellos pequeños espacios antes solo ocupados por la educación evangélica.

Las transformaciones del Instituto Internacional llevadas a cabo por Susan Huntington entre 1910 y 1916 y continuadas por su sucesora en la dirección, María de Maeztu, consistieron de partida en la ampliación de sus programas, que llegarían a abarcar desde el *kindergarten* hasta el fin del bachillerato. Procedentes de diversos países, en 1916, sus 25 alumnas internas eran españolas, peruanas, puertorriqueñas, húngaras, portuguesas, francesas y norteamericanas. Revolucionario fue que en la época de Huntington la enseñanza de la religión quedara desplazada, de modo que las chicas católicas no tuvieran ningún problema en estudiar y residir allí. Las iglesias evangélicas expresaron su decepción al respecto desentendiéndose del apoyo económico que siempre habían dado, de ahí que el Instituto comenzase a buscar apoyo en la Institución Libre de Enseñanza. Ciertamente, el Instituto había perdido su carácter evangélico, y por ende específicamente americano, pero no el cristiano, que seguía impregnando el trasfondo de las enseñanzas. Con todo, el Instituto Internacional siguió teniendo legalmente propiedad extranjera. En él se preparaba a las alumnas para la Escuela Normal y para el Conservatorio de Música, atrayendo aún la atención de ciertos intelectuales y educadores.

Paralelamente a su tarea como educadora, Susan Huntington Vernon desarrolló un interesante esfuerzo de difusión cultural en relación con España que fue reconocido por autoridades nacionales y estadounidenses. Especialmente en los Estados Unidos, donde se fraguaba por entonces una particular visión de España (Zaldumbide, 1933, pp. 40-41). En 1925 Susan Vernon fue elegida miembro del *Hispanic Institute of the United States, Instituto de las Españas* (Delgado y Elizalde, 2005, pp. 81-88) en Nueva York, que había sido fundado en 1920 en la Universidad de Columbia con la dirección de Federico

Onis y que, entre muchas otras actividades, comenzaría a editar la Revista *Síntesis* (1928) o la *Hispanic American Historical Review* (1928). En 1927 Susan fue nombrada presidenta de la *Institución Cultural Española*, dependiente del Instituto. Su trabajo fue, además de académico, de difusión del hispanismo. Muy reconocida profesionalmente en su madurez, Huntington figuraría en la nómina de autoras del *Journal of the American Association of University Women* (1934), como representante de la asociación en el *AAUW Women's National Radio Committee*, e incluso en *Women of Today* (1925), ocupándose de temas educativos. Su nombre quedó vinculado desde 1921 a la dirección del Instituto de las Españas, en principio un organismo en pro del hispanismo radicado en la Universidad de Columbia. En 1930 se instaló en la recién fundada la *Casa de las Españas* en Nueva York. Desde la nueva sede el *Instituto de las Españas* amplió y profundizó sus actividades en proyección de una España ibérica y diversa en sus lenguas y manifestaciones culturales. La Junta de Ampliación de Estudios, agradecida a sus incasables iniciativas en pro de la cooperación entre el Instituto Internacional y las organizaciones españolas, le dedicó un homenaje en 1932; desde entonces la Residencia de Señoritas de Madrid llevó su nombre: *Susan Huntington House*. En 1941 fue instituido el *Susan Huntington Vernon Prize* (Columbia College) que reconocía el trabajo de los hispanófilos, por sus aportaciones al estudio de las culturas hispanas y las lenguas española y portuguesa. Susan murió en Estados Unidos en 1945 (Zulueta, 1984, pp. 165-187).

Pero Susan Huntington, por muy brillante que fuera su figura, no estuvo sola en la difusión de la cultura española en Estados Unidos durante aquellas primeras décadas del siglo XX. Menciono el ejemplo de Caroline Brown Bouland (1871-1956), que estudió Lenguas Modernas en Smith College, en el que quedaría adscrita (1902) como responsable del Departamento de Español, y que mantuvo siempre una estrecha relación con el Instituto Internacional y la Residencia de Señoritas. Fue además la primera mujer que consiguió el título de *full professor* de Español en Estados Unidos, convirtiéndose en miembro de la *Hispanic Society of America* y de la Corporación del

International Institute for Girls in Spain. Caroline Brown Bouland fue de hecho una erudita a la vieja usanza, preocupada por los aspectos minuciosos de la lengua y la cultura, por las costumbres de la tradición española y de entre cuyos trabajos traemos a colación: *The Short Story of Spain in the XVII Century* (1927). En lo referente a la educación, serían reconocidas sus ediciones de textos españoles para uso escolar. Profesores y profesoras como Bouland contribuyeron sin duda a que, en el ámbito de la planificación educativa en los años treinta, algunos *colleges* estadounidenses incorporaron ya a España como destino europeo de sus *Junior Year Abroad* (año de estudios en el exterior de los futuros graduados), por ejemplo el Smith College en los cursos 1930-1931 y 1934-1935.

4. María de Maeztu: integración y supresión del modelo americano

La fusión entre los proyectos educativo americano y español tuvo sus orígenes en las iniciativas de la primera década del siglo. En 1910 el Instituto Internacional había acordado colaborar con la Junta de Ampliación de Estudios de forma experimental por tres años, razón por la cual proveería de profesores americanos (en inglés, física y ciencias) a la Residencia de Señoritas. Los maestros eran financiados aún con capital americano, garantizándose con ello el control académico. En 1914 la joven educadora María de Maeztu entró a formar parte del profesorado del Instituto, en el que fue profesora de Pedagogía hasta 1915. También haría disertaciones sobre Moral e Historia de España (Avery, 1977, p.116). Sus contactos internacionales fueron de enorme importancia para el proyecto de la Residencia de Señoritas. Tendría una sustanciosa correspondencia en la que expresaba a sus amistades su pensamiento acerca de las mujeres en la sociedad española (Maeztu, 1913, p. 415) (Maeztu, 1917, 1930, p. 101). Los vínculos personales de María de Maeztu con otros educadores, europeos y estadounidenses, fueron causa de numerosas cartas en las que, entre otros asuntos de índole práctico y personal, se apreciaba su visión de la enseñanza y el influjo del modelo estadounidense en ella. El papel relevante de esta correspondencia ha quedado recogido en estudios recientes (Rebok, 2010, pp. 201.203)

Al Instituto Internacional en aquella etapa acudieron sobre todo jóvenes de familias liberales muy reconocidas socialmente: Lucila Posada, hija de Adolfo Posada, M^a Teresa García, sobrina del pintor Sorolla, las nietas de Concepción Arenal, María Azcárate, las hermanas Gancedo, Consuelo Vaca, Mariana Castillejo, etc (Avery, 1977, p. 115). Algunas de ellas tuvieron ocasión de formar parte del primer club de mujeres (1926), radicado en la biblioteca de Miguel Angel 8, también conocido como el *Lyceum Club Femenino* (Reglamento del Lyceum, 1929). Mujeres intelectuales, artistas y profesionales de Madrid acudían al Lyceum: Zenobia Camprubí, Victoria Kent, Clara Campoamor, Matilde Huici... En el club se reivindicaba una mayor presencia de las mujeres en todos los ámbitos de la sociedad (Sody de Rivas, 2009). Los vínculos entre las mujeres eran un aspecto clave de esta nueva forma de camaradería femenina. En sus memorias, Camprubí habla de su amistad con mujeres de la época relacionadas con el Instituto Internacional y el Lyceum, entre otras la propia Susan Huntington Vernon, con quien coincidiría en Nueva York (Camprubí, 2006, p. 219). Ciertamente eran las *liceístas* mujeres con cierto status económico y social, mujeres que leían libros y revistas, mujeres emancipadas de esposos y familia, o que simplemente sabían de la aceptación de estos a propósito de la liberalidad en sus costumbres, siendo ellos por lo general personas destacadas en la vida pública del país; mujeres en definitiva que anhelaban una España sin el bache cultural que la distanciaba de los países vecinos. Mujeres *snobs*, las denominaban sin embargo los críticos, incluso pecaminosas, a juicio de los más hostiles al Lyceum, que lanzaron una fuerte campaña contra él -véase la asociación de mujeres *Iris de la Paz*, relacionada con la Archicofradía del Inmaculado Corazón de María y el comité ejecutivo de la Obra de la Buena Prensa (1927). Los periódicos de sesgo católico calificarían al Lyceum de lugar indigno, al estilo de un casino para hombres en el que *no falta de nada*; y a las *liceístas*, de mujeres sin virtud ni piedad, mujeres con *las piernas al aire*, excéntricas y desequilibradas, necesitadas de *hospitalización* (San Martín, 2009, p.60).

Ajenas quizá a tanta crítica social, las jóvenes recibían en el Instituto primero, y luego en la Residencia de Señoritas (Zulueta, 1993) un aprendizaje activo –al menos en

comparación al de las chicas educadas por monjas. Quedó desterrada la memorización del libro de texto y el examen subsiguiente. Se instruía a las jóvenes en el pensamiento crítico y en el valor de la experiencia; se les enseñaba a estudiar, a resolver problemas, a pensar lógicamente; se favorecía su educación física, los juegos, las excursiones, el aprecio por la naturaleza y su estudio sobre el terreno, el uso de laboratorios y las salidas al campo. El arte se aprendía en las catedrales y museos, y la literatura leyendo las obras de los distintos autores, todo ello acompañado de una dosis justa de ética cristiana. El conocimiento de los hechos se relacionaba con el sentido de la vida y se consideraba que la enseñanza no era en absoluto una tarea neutral y objetiva. Así, la religión, el cristianismo, ya no se concebía como una asignatura especial, sino como el fundamento que lo impregnaba todo: sus contenidos eran transversales. Se mantenía indemne la premisa de la responsabilidad familiar en la educación de los hijos, otorgando a la pedagogía un sentido socializador. En la etapa de María de Maeztu (Perez Villanueva, 1989) se intentó llevar a cabo un programa de educación musical y gimnasia rítmica para las escuelas españolas, siguiendo las orientaciones de los *colleges* americanos, pero de las escuelas europeas que apostaban por la música en los métodos pedagógicos. La ausencia de recursos para formar a los maestros españoles obstaculizaría el ambicioso programa (Marín, 1991, p.183.). Como fuere, la preparación intelectual de las chicas del Instituto bajo la dirección de Maeztu tendía al desempeño de un trabajo y estaba orientada a ayudar a las mujeres de clase media a ser independientes y a poder ganarse la vida.

En el marco de las acciones destinadas a la fusión institucional de los proyectos locales y americanos, la propia María de Maeztu fue enviada, por Real Orden de 21 de febrero de 1919, a Nueva York donde, invitada por la Universidad de Columbia, impartiría clases. En este viaje pronunció conferencias en *colleges* femeninos y recibió el grado honorario del Smith College. Por su parte José Castillejo llevaría a Estados Unidos una delegación honorífica del Ministerio de Instrucción Pública (Real Orden de 29 de marzo de 1919), con la que visitaría las Universidades de Pensilvania, Princeton, John Hopkins, Columbia, Yale, Harvard, Chicago, Illinois, Wisconsin, Minnesota,

Michigan y Cornell, los Colleges femeninos de Vassar, Smith, Wellesley, Radcliffe y Bryn Mawr, la Escuela Politécnica de Massachussets, y algunos de los Museos e Institutos científicos de las Fundaciones Carnegie y Rockefeller. El objeto de todas estas acciones era promover en Estados Unidos el interés hacia la cultura española y canalizar ayudas para sostener los nacientes laboratorios de Química, Física y Biología de la JAE. A tal fin, se estableció contacto con el recién creado (febrero de 1919) *Institute of International Education* de Nueva York y tanto María de Maeztu como Castillejo tomaron parte en las reuniones del Comité Directivo del *International Institute for Girls in Spain* en Boston, donde gestionaron las nuevas colaboraciones (Memoria, JAE, 1920, pp.88-91).

Fue esta una etapa de clara disolución del proyecto original evangélico, pese a que se mantuvo la contribución de educadoras americanas al *International Institute for Girls in Spain*. Por ejemplo, las hermanas Louise, Mary y Nora Sweeney, de Boston, desde los años veinte. La más joven, Nora (1894-1979) era graduada por la *Sargent School of Physical Education* y enseñó a las jóvenes españolas los bailes modernos, gimnasia rítmica, y métodos de la gimnasia a las educadoras españolas. La mayor, Louise (1890-1946) se graduó en Vassar College en 1912 y en Madrid combinó sus actividades de profesora de inglés con la atención a la biblioteca y a la administración de la *Corporación del Instituto Internacional*. La que pasó más tiempo en España fue Mary, cuya labor para mantener viva la obra del Instituto tras la Guerra Civil sería encomiable (Zulueta, 1984, pp. 256-259).

La colaboración entre el Instituto Internacional y la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907) daría como resultado la posibilidad de que algunas de las escasas universitarias españolas pudiesen trasladarse como becarias de la JAE a universidades norteamericanas, en programas de intercambio, para ampliar su formación académica, educativa y social. Estas iniciativas tempranas cristalizaron en 1915 en la *Residencia de Señoritas de Madrid*, que alojaba estudiantes de toda España, y en su conocidísimo *Laboratorio Foster de Química*, en el que se impartían cursos

prácticos reconocidos por las Facultades de Ciencias y Farmacia. Bajo la dirección de Mary Louise Foster, graduada en el Smith College (1891) y profesora en él (1908), se organizaron cursos de laboratorio de química, ya que a las mujeres no se les permitía asistir a los que se ofrecían en la universidad. Foster había realizado estudios en el *Massachusetts Institute of Technology*, en la Universidad de Columbia y en la de Chicago, donde obtuvo el Doctorado en Química. El laboratorio, el primero para chicas en España, contó ya en el primer curso con cuarenta y tres alumnas, la mayoría matriculadas en las Facultades de Farmacia, Medicina y Ciencias. La presencia de Foster en España constituyó un éxito notabilísimo (1920-1922). Piénsese que esta pionera de la química estadounidense aparecía en la tercera edición del *American Men of Science* (1921); era la única mujer que había trabajado para una empresa industrial química antes de 1916 y como investigadora publicaría entre otros el texto: *Lavoisier, His Life and Works*, 1926. (Rossiter, 1984, p.354). Su llegada a España fue a propósito de un año sabático (1920), que le permitiría no solo organizar el laboratorio sino también actuar simultáneamente como directora del Instituto Internacional. Regresó en varias ocasiones a España: en 1924, 1928, para recibir el homenaje de la Residencia de Señoritas y equipar un nuevo laboratorio que fue bautizado con su nombre. En 1930 obtendría una beca del *American Council of Learned Societies* para estudiar alquimia y química arábigo-hispana. A Foster le sucedieron en el puesto de dirección de Prácticas otra profesora de Smith, Vera Couding (1922-23) y la española Rosa Herrera Montenegro a partir de 1923. Los métodos de trabajo del Laboratorio eran netamente americanos, siguiendo los enfoques del *fordismo* imperante en la época: la fragmentación de los procesos y una evaluación extenuante de cada uno de los pasos. Se instaba pues a las estudiantes a centrarse en la obtención de resultados pero también a proceder con tesón en los protocolos necesarios para la obtención de los mismos. La trayectoria de muchas alumnas de este laboratorio pasaría más tarde por el Instituto Nacional de Física y Química (INFQ).

En la Residencia de Estudiantes, en 1915, se estableció una Residencia para Señoritas que venían a Madrid a estudiar. La Residencia nació para albergar a las señoritas mayores de dieciséis años que estudiaran o desearan ingresar en Facultades universitarias, en la Escuela Superior de Magisterio (Ferrer, 1973), el Conservatorio Nacional de Música, etc... O bien a aquellas que desearan ampliar su cultura o hacer estudios privadamente sin buscar el reconocimiento oficial. En la Memoria correspondiente a los años 1916 y 1917 se recogen datos referidos a las alumnas, un cincuenta por ciento de las cuales optaría por los estudios en Magisterio. Eran pocas aún las que cursaban estudios en la Universidad, en las Facultades de Ciencias y de Filosofía y Letras. La estrechez de miras en el horizonte de la educación de las mujeres se reflejaba en la elección de una formación para el desempeño de trabajos asistenciales. La relación que, desde el mismo momento de su fundación, mantuvo la Residencia con el *International Institute for Girls in Spain* le llevó a acoger también a alumnas extranjeras que estudiaban español, para las que se organizaban clases de idioma, así como a las que venían becadas por los programas de intercambio de *colleges* americanos –Smith, Barnard, Bry Mawr, Vassar, etc. El *Institute* auspició el Grupo de Niñas entre 6 y 16 años que la Residencia mantuvo desde el curso 1916/1917 y en el que Amparo Cebrián, María Goyri o Matilde Huici, entre otras, impartirían enseñanzas general, primaria y bachillerato.

El profesor Cacho Viu, cuyos estudios sobre la Institución Libre de Enseñanza son bien conocidos, fue responsable de sacar a la luz los ficheros que contenían el archivo de la Residencia de Señoritas y que estaban abandonados en una esquina del jardín de la ILE. Con ellos la profesora Rosa María Capel ha reconstruido una parte importante de la vida cotidiana de aquella institución (Capel, 2009, pp. 156-161). De su trabajo obtenemos algunos datos que nos hablan de la minuciosidad con que operaba María de Maeztu y sus colaboradoras con respecto a la vida de la Residencia. Las relaciones externas que mantuvo la Residencia se pueden seguir, entre otras fuentes, en la magnífica colección de cartas que se conserva. Se cuenta con la correspondencia

de María con los padres o tutores de las alumnas, con personas que las recomiendan, con las propias residentes, con destacadas personalidades de la época, etc. Sería éste último el caso de Alberti, Zenobia Camprubí, María Goyri, Luis Jiménez de Asúa, Gregorio Marañón, Concha Espina, Azorín, Baroja, Clara Campoamor, Victoria Kent, Unamuno, Valle Inclán, María Zambrano, etc. Se tiene asimismo una amplia y variada información sobre distintas asociaciones feministas extranjeras, especialmente la *International Federation of University Women*, que celebró un Congreso en Madrid en 1928, con participación de la propia Maeztu. No obstante existe documentación menos extensa, a veces sólo puntual, a propósito de otros vínculos con organizaciones externas como el *National Council for the Unmarried Mother and Child*, la *British Federation*, la *Liga de las Naciones sobre Derechos de la Mujer*, la *International Woman Suffrage Alliance*, o la *Ligue Internationale des femmes pour la Paix et la Liberté*.

A modo de conclusión

En el segundo lustro de los años veinte la Residencia se diferenció finalmente del Instituto Internacional porque sus intereses eran distintos, a tenor de las particularidades de la historia española y estadounidense. La Residencia no era en absoluto un centro para la sensibilización de mujeres a propósito de los derechos civiles, al modo de la herencia de las educadoras americanas del tránsito entre siglos (Huguet, 2009, pp. 343-355). Buenos conocedores de la sociedad nacional de su tiempo, tanto María de Maeztu como los miembros de la JAE otorgaron a la Residencia un tono poco acorde con la modernidad imperante al otro lado del Atlántico. Maeztu no sentía afinidad alguna con las sufragistas y las mujeres *excesivamente* intelectuales. Lejos de su interés pues el fomentar la excelencia individual en las especialidades científicas, como se hacía ya en muchos *colleges* y universidades americanas. María prefería que las jóvenes estuvieran constantemente atareadas, y compaginasen el estudio cotidiano con actividades físicas y manuales, en un continuo desde la primera

mañana hasta bien entrada la noche, de modo que las residentes carecían de tiempo para cualquier tipo de proyección personal.

María de Maeztu hizo de la Resistencia una institución avanzada desde el punto de vista educativo en la España anterior a la República, cuyo régimen interno copiaba el sistema de la familia liberal española, complacida con la modernidad y activa pero muy vigilante de las tradiciones y el uso que las chicas hacían de sus libertades. Hoy sorprende el distinto rasero –disciplina y horarios principalmente- con que se controlaba en la Residencia a las chicas españolas con respecto a las extranjeras. En la mentalidad de Maeztu la diferencia en el régimen de libertad era razonable y acorde, a su juicio, con los modos tradicionales de la familia en España y Estados Unidos. No obstante, la Residencia se convertiría en centro forjador de las elites sociales femeninas. Lo cual quizá no fue del todo relevante, ya que la mayoría de las residentes gozaban de una visibilidad social propia, por adscripción familiar. El paso por la Residencia las distinguía acaso porque en su propio entorno comenzaba a tomárselas en consideración por sus méritos propios. Como fuere, el prestigio de la institución creció, contándose entre sus filas una gran parte de las figuras que asumieron la lucha por una redefinición de los papeles sociales asignados en España al sexo. No es irrelevante que entre sus paredes se fraguara la constitución de la Asociación de Mujeres Universitarias con Kent y Campoamor o que por ella pasase Madame Curie cuando visitó España.

¿Qué quedó del espíritu de Gulick y de Huntington en la educación de las mujeres españolas? Poco en realidad, a pesar de la custodia de sus nombres en la memoria del Instituto y de la Residencia. Las condiciones históricas de la España de los años treinta en adelante no iban a facilitar en absoluto empresas educativas en las que las mujeres se manejasen con libertad física e independencia de criterio. Pese al interés estadounidense por la cultura española –renombrado en las mencionadas instituciones y, a mi juicio, un tanto exagerado en las referencias al tema por parte de los

historiadores españoles- no dejaría este de ser un mero hilván en la frágil costura que acercaba a ambos países. Ni por educadoras, ni por evangélicas, ni por estadounidenses, ni por mujeres, obtendrían Alice Gulick o Susan Huntington la parte adecuada del reconocimiento que la historia otorgaría luego a María de Maeztu, siendo en cambio su obra indispensable en el desarrollo de la de esta. Formando las educadoras estadounidenses parte del relato indiscutible de la primera modernidad de España, merece la pena hacer el esfuerzo de reivindicar el fondo de su obra con investigaciones específicas.

BIBLIOGRAFÍA

ANUARIO «Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes». *Anuario Estadístico de España. Año III.-1916*. Madrid, Imprenta de los Sobrinos de la Sucesora de M. Minuesa de los Ríos, 1917.

AVERY, I. «Relación entre la Institución Libre de Enseñanza y el Instituto Internacional para señoritas en España». En *El centenario de la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid, Tecnos, 1977.

AYALA, A.: “Emilia Pardo Bazán y la educación femenina”, *Salina: revista de lletres* nº15, págs. 183-190.

BRUBACKER, J.S.: *Higher Education in Transition: a history of American Colleges and Universities* (1974), New Jersey, Harper and Row, 2004.

CAMPRUBÍ, Z.: *Diario, 2. Estados Unidos, 1939-1950*, Alianza Editorial, Universidad de Puerto Rico, 2006.

CAMÚS, M.: *Historia de la Iglesia Evangélica Española de Santander*, Santander, Ayuntamiento de Santander, 2006.

CAPEL, R. M. *El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1931)*. Madrid, Ministerio de Cultura, 1982.

CAPEL, R. M.: “El archivo de la residencia de señoritas”, *CEE, Participación Educativa*, 11, julio, 2009, pp. 156-161.

CARABIAS, J.: “Las mil estudiantes de la Universidad de Madrid”, *Estampa*, nº 285, 24 de junio, 1933.

DELGADO, L. y ELIZALDE, M.D. (eds): *España y Estados Unidos en el siglo XX*, Madrid, CSIC, 2005.

ESTRUCH, J.: *Los protestantes españoles*, Barcelona, 1967.

FAGOAGA, Concha. *La voz y el voto de las mujeres. El sufragismo en España 1877-1931*. Barcelona, Icaria, 1985.

FERRER C. MAURA, Salvador. *Una Institución docente española. La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)*. Madrid, Cedes, 1973.

GORDON, E.P: *Alice Gordon Gulick. Her Life and Work in Spain*, Nueva York, 1917.

HAKIN, J.: “Do Girls have Brains?” Cap. 22. *A History of Us. Liberty for All, 1820-1860*, USA, Oxford University Press, 2006.

HUGUET, M.: *Historias rebeldes de mujeres burguesas*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2010.

HUGUET, M.: “Petitionerias estadounidenses” Habitantes femeninos” de la comunidad ciudadana de la nación”, en GONZÁLEZ DE SANDE, E. et alii (eds): *Revolucionarias*, Sevilla, Arcibel, 2009, pp. 343-355.

JAMES, E.C.(ed): *Notable American Women, 1607-1950. A Biographical Dictionary*. Cambridge (Mass.), vol. 2. The Belknap Press of Harvard University Press, 1974.

JIMÉNEZ LANDI, A.: *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*, Madrid, Ed. Complutense, 1996.

JOURNAL. *The journal of the Association of Collegiate Alumnae*, Vols 12-14, Association of Collegiate Alumnae at the University of Chicago Press, 1918.

KELLEY, M.: *Women of the Republic: Intellect and Ideology in Revolutionary America*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, 2006.

KIRWIN, P., WEIL, A, BAUMANN, R.M (Comp), BAUMAN, R.M. (Ed): *Guide To The Women'S History Sources In The Oberlin College Archives*, Oberlin, Gertrude F. Jacob Archival Publications Fund, Oberling College, 1990.

LAFFITTE, María. *La Mujer en España. Cien años de su Historia, 1869-1960*. Madrid, Aguilar, 1964.

LYCEUM CLUB FEMENINO. *Reglamento*. Madrid, Ramona Velasco Viuda de Pérez, 1929.

LÓPEZ DE LA CUEVA, A. et alii (coords): *Clericalismo y Asociacionismo Católico en España: De la Restauración a la Transición*, Cuenca, Universidad de Castilla la Mancha, 2005.

MAEZTU, María de. «Desde Alemania. Feminismo». *Estudio*, Barcelona, número 6, junio de 1913, volumen II.

MAEZTU, M. de. «Un gran pedagogo norteamericano en España. Mr. Neilson, presidente del Smith College y del Instituto Internacional, visita la Residencia de Señoritas, a cuya obra contribuye la segunda de aquellas instituciones norteamericanas con un magnífico esfuerzo material e intelectual». *Crónica*. Madrid, número 21, 6 de abril de 1930.

MAEZTU, María de. «Lo único que pedimos» (1917) en MARTÍNEZ SIERRA, G.: *La mujer moderna*. Madrid, Renacimiento, 1930.

MARIN, T.: *Innovadores de la Educación en España. Becarios para la Junta de Ampliación de Estudios*. Universidad de Castilla la Mancha, 1991.

MEMORIA “Junta para Ampliación de Estudio”. *Memoria correspondiente a los años 1918 y 1919*. Madrid, 1920.

PARDO BAZÁN, E.: “La educación del hombre y de la mujer”. Memoria Congreso Hispano-Portugués y Americano, celebrado en Madrid, con motivo del IV centenario del Descubrimiento de América, 16 de octubre de 1892.

PÉREZ VILLANUEVA, I.: *María de Maeztu: una mujer en el reformismo educativo español*, Madrid, UNED, 1989.

REBOK, S.: *Traspasar fronteras: un siglo de intercambio científico entre España y Alemania*, Madrid, CSIC/DAAD, 2010.

ROSSITER, Margaret W. *Women Scientists in America. Struggles and Strategies to 1940*. Baltimore and London, The John Hopkins University Press, 1984.

ROWBOTHAM, Sh.: *La mujer ignorada por la Historia*. Madrid, Debate, 1980.

SAGREDO, A.: “La influencia de los Colleges Norteamericanos en la Residencia de Señoritas de María de Maeztu”, en Arriega, M. et Alíi. (ed): *Escritoras y Pensadoras europeas*, Sevilla, Arcibel, 2007.

SAN MARTÍN, N.: *Matilde Huici. La tercera mujer*, Madrid, Narcea, 2009.

SANTIAGO Y MIRAS, A.: “*El determinismo ambiental en Doña Perfecta, de Benito Pérez Galdós*”. Actas del V Congreso Internacional de Hispanistas, Santa Fé (Granada), 25-28 de junio de 1999, Ed. Algazara, Málaga, 1999, pp 433-456.

SODY DE RIVAS, A.: *Biografía de Zenobia Camprubí*, Ed. Beta III Milenio, 2009.

THE BOARD: *Annual report of the American Board of Commissioners for Foreign Missions*, Volúmenes 101-104, 1911.

TURPIN, A.L.: “*Memoirs of Mary: Changing interpretations of the founders in secularization process of Mount Holyoke Seminary and College. 1837-1937*”, en GEIGER, R.L.(ed): *Iconic leaders in higher education*, vol 28, Nueva Jersey, 2011, pp.33-61

VILAR, J.B.: *Intolerancia y libertad en la España Contemporánea. Los orígenes del protestantismo actual*. Madrid, Istmo, 1988.

VILAR, J.B.: “*El 98 y las minorías religiosas, Alemania y el establecimiento de un gran colegio protestante en el Madrid finisecular*”, *Anales de Historia Contemporánea*, N°14, 1998, pp.73-78.

WOODY, Th.: *History of women’s education in the United States*, Lancaster Pa. Science Press, 1929.

ZALDUMBIDE, G.: *El significado de España en América*, Casa de las Españas, 1933.

ZULUETA, C.: *Mi Vida en España, 1916-1936*, Barcelona, Plataforma Editorial, 2010.

ZULUETA, C.: *Cien años de Educación de la mujer española*, Madrid, Castalia, 1992.

ZULUETA, C. y MORENO, A.: *Ni convento ni college. La Residencia de Señoritas*, Madrid, CSIC, 1993.

ZULUETA, C.: *Misioneras, feministas, educadoras. Historia del Instituto Internacional*.
Madrid, Castalia, 1984.