

**LAS DONCELLAS NOBLES.  
UN PROYECTO EDUCATIVO  
ENTRE LA CONTINUIDAD Y LA  
RUPTURA DURANTE EL PERÍODO  
FRANQUISTA**

**Susana Vázquez Cupeiro**

Universidad Complutense de Madrid, España  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2707-1031>  
[susanavazquez@edu.ucm.es](mailto:susanavazquez@edu.ucm.es)

**Nuria de Pedro Olivera**

Universidad Complutense de Madrid, España  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7913-0593>  
[nuriadep@ucm.es](mailto:nuriadep@ucm.es)

**LAS DONCELLAS NOBLES.  
AN EDUCATIONAL PROJECT  
BETWEEN CONTINUITY AND  
RUPTURE UNDER FRANCOISM**

**Cómo citar este artículo/Citation:** Vázquez Cupeiro, S. y de Pedro Olivera, N. (2020). *Las Doncellas Nobles*. Un proyecto educativo entre la continuidad y la ruptura durante el período franquista. *Arbor*, 196 (796): a558. <https://doi.org/10.3989/arbor.2020.796n2011>

Copyright: © 2020 CSIC. Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Recibido: 5 agosto 2019. Aceptado: 16 diciembre 2019.

**RESUMEN:** Este artículo aborda las experiencias vitales y educativas de una generación de mujeres educada en el *Real Colegio de Doncellas Nobles* de Toledo; una institución de carácter privado y religioso fundada en el año 1551 y pionera en la formación exclusiva de las mujeres. A partir de los testimonios orales de antiguas alumnas se reconstruyen sus vivencias, a través de recuerdos silenciados durante décadas, para explorar la naturaleza, origen y evolución del proyecto educativo del centro desarrollado desde la década de los cuarenta a los sesenta del siglo XX. A pesar de las limitaciones propias de un estudio de esta naturaleza, la investigación añade a la bibliografía previa una nueva y privilegiada aproximación a la historia del centro, evidenciando tanto las singularidades como las continuidades y rupturas del modelo formativo de las mujeres durante ese convulso período.

**ABSTRACT:** This article addresses the life and educational experiences of a generation of women educated at the *Real Colegio de Doncellas Nobles* (Royal College of Noble Maidens) in Toledo, a private and religious institution founded in 1551 and a pioneer in the exclusive training of women. Former students, through long-silenced oral testimonies, reconstruct their experiences to explore the nature, origin and evolution of the educational project developed at the centre from the 1940s to the 1960s. Despite the limitations of the study, the research adds to previous literature a new and privileged approach to the centre's history, showing the singularities, continuities and ruptures of the formative model for women during this turbulent period.

**PALABRAS CLAVE:** Educación; Historia; *Real Colegio de Doncellas Nobles*; mujeres; proyecto formativo.

**KEYWORDS:** education; History; *Real Colegio de Doncellas Nobles* (Royal College of Noble Maidens); women; formative project.

## 1. INTRODUCCIÓN

La historia de las mujeres ha sido sistemáticamente olvidada y silenciada. Las deficiencias del saber histórico tradicional y el interés por conocer sus propias experiencias conllevan la necesidad de reconstruir el pasado de las mujeres como sujetos y agentes históricos (Lerner, 1990; Lerner, 1991). Desde esta perspectiva, las mujeres deben cobrar protagonismo a través de sus propios relatos de forma que, además de ofrecer una mirada femenina, contribuyamos a enriquecer la historia con mayúsculas (Nash, 2002; Thébaud, 2007). Esta es una tarea especialmente relevante en el período franquista, en el que además de perder derechos y libertades, las niñas debían acudir a una escuela que suprimió el modelo coeducativo y vio cómo las tarimas eran sustituidas por púlpitos.

Este artículo trata de recuperar una parte de la memoria silenciada de las mujeres que vivieron en esa época, reconstruyendo sus historias y de alguna forma deconstruyendo una parte de esa historia con mayúsculas. Nos aproximamos para ello al Real Colegio de Doncellas Nobles Nuestra Señora de los Remedios de Toledo, fundado por el Cardenal Juan Martínez Silíceo en el año 1551. Como se explica más adelante, además del principal impulsor de los estatutos de limpieza de sangre, la relevancia del fundador fue indiscutible ya que logró no sólo involucrar al Arzobispo de Toledo en su proyecto, sino que el mismo rey Felipe II aceptase el copatronazgo del centro en 1560 (véase “El Colegio de Doncellas Nobles: una institución en inminente peligro”). Este centro, a pesar de su nombre, estaba destinado a la educación de las niñas, tanto de alta cuna como a aquellas pertenecientes a familias más humildes (Santos Vaquero, 2017a), siendo esta una de sus principales singularidades. Además de acercarnos a la intrahistoria y al día a día de las jóvenes doncellas, nobles y no tan nobles, exploramos el origen y evolución del proyecto educativo para tratar de determinar su naturaleza más o menos rupturista respecto al modelo predominante de la época.

Tras unas notas metodológicas, presentamos una breve descripción del contexto histórico centrado en el período comprendido entre finales de la década de los cuarenta y mediados de los sesenta, una etapa en la que el franquismo no estaba ya tan próximo a los modelos fascistas europeos. Posteriormente, a partir de la literatura previa y de manera específica de los testimonios (que designamos en adelante con la letra T seguida de un ordinal) obtenidos mediante entrevistas semiestructuradas en profundidad (véase 2. *Aspectos metodológicos*), hacemos una parti-

cular reconstrucción de la vida de las doncellas en el centro, prestando especial atención a las cuestiones relacionadas con el proyecto educativo. A pesar de las limitaciones, el análisis ha permitido arrojar luz sobre una parte de la historia del centro y su funcionamiento interno, y recuperar las experiencias vitales y educativas de una generación de mujeres que aquí se erigen como sujetos activos y diferenciados.

## 2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

La aproximación metodológica tiene carácter cualitativo y orientación feminista. La limitada bibliografía sobre el Real Colegio de Doncellas Nobles ha condicionado el proceso de investigación, dando lugar a que fuese necesario buscar fuentes alternativas de información (Sonlleve Velasco, Sanz Simón y Rabazas Romero, 2018). Para ello se ha acudido a la realización de entrevistas semiestructuradas que han permitido describir y profundizar en los fenómenos estudiados, ofreciendo además flexibilidad para modificar y reformular preguntas en función de la naturaleza y particularidad de cada informante (Vallés, 2009). A través de los testimonios de antiguas alumnas y personas concedoras de los entresijos de la institución se ilustran anécdotas y vivencias que de otra manera sería imposible conocer. Esta aproximación metodológica nos ha permitido por tanto trabajar con datos únicos, y en este caso irrepetibles, a partir de los recuerdos de las experiencias y emociones de estas mujeres octogenarias.

Junto a las dos antiguas alumnas que permanecieron en el centro desde los seis años hasta los veinte, se entrevistó a la hija del que fuera conserje durante el período en el que las primeras residieron en el colegio, así como al historiador actualmente responsable del museo del centro. Las entrevistas se realizaron entre mayo y septiembre de 2018. Todas salvo una, que se realizó por vía telefónica, se llevaron a cabo en presencia de la persona entrevistada, bien en su propia casa o en las instalaciones del centro. La duración media de las entrevistas fue de sesenta minutos y se estructuraron a partir de guiones organizados en torno a las experiencias vitales en el centro y a la naturaleza del proyecto educativo. El trabajo de campo se completó con dos entrevistas realizadas en el marco de un estudio anterior, una de ellas a una de las antiguas alumnas, ahora de nuevo entrevistada, y otra a su hermana que, si bien no estudió en el centro, era concedora de los entresijos de este y su testimonio aporta detalles interesantes para esta investigación. Reutilizar y compartir los datos obtenidos

en investigaciones previas enriquece y complementa la información, aportando incluso mayor objetividad a los mismos (Bishop y Kuula-Luumi, 2017; Moore, 2007). Partiendo de esta premisa, se han revisado los testimonios de las entrevistas previas atendiendo a los objetivos de este nuevo estudio. Un tipo de aproximación que, como sugiere Hallet (2010), permite de alguna forma presentar la historia como un diálogo inacabado entre pasado y presente.

Respecto al perfil sociológico de las mujeres entrevistadas, todas ellas nacieron en la década de los treinta o a principios de los cuarenta, y por tanto tenían entre 75 y 81 años en el momento de las entrevistas. Crecieron en el ámbito urbano, en Badajoz o Toledo, y todas, salvo una, pertenecían a familias de clase trabajadora descendientes de los antepasados del Cardenal. Mientras que sus madres se dedicaban a las tareas del hogar y al cuidado de los hijos, sus padres ejercían como camareros o carboneros. La única entrevistada que no accedió al centro ni por ser noble ni por su apellido fue la hija de conserje, cuya madre trabajaba como ama de casa. Todas, salvo esta última, se casaron y fueron madres de familia, con dos o tres hijos, y además de dedicarse a las tareas del hogar ejercieron como enfermeras, costureras y tenderas. En última instancia, con el análisis de estos cinco testimonios hemos tratado de reconstruir tanto la historia de las antiguas alumnas como del Real Colegio de Doncellas Nobles desde la década de los cuarenta a los sesenta, con la finalidad de evidenciar las singularidades y la evolución del proyecto educativo del centro.

La orientación feminista de la investigación ha facilitado además una comunicación personal con las mujeres entrevistadas alejada de la tradicional jerarquía entre la persona que investiga y la que es investigada, presentando a estas últimas como sujetos y no como meros objetos de investigación. Es más, en el marco del debate sobre la objetividad y la neutralidad, que se remonta a la década de los setenta y a partir del cual cobra relevancia un tipo de orientación que subraya las relaciones de poder asociadas a la producción de conocimiento científico (Oakley, 1981; Oakley, 2016), reconocemos la intersubjetividad y la necesidad de situarse frente a la investigación (Ackerly y True, 2008). Como investigadoras estamos limitadas por lo que somos y conocemos, pero también comprometidas con ciertos colectivos y problemas. Esta última es una cuestión especialmente relevante en este estudio, teniendo en cuenta que tanto las dos antiguas alum-

nas entrevistadas como una de las autoras de este artículo eran familiares directos del Cardenal Silíceo. Esta circunstancia, que sin duda ha facilitado la realización y desarrollo de las propias entrevistas, impregna también la investigación de sentimientos y emociones encontradas al reconstruir una parte de la historia intrafamiliar.

### 3. CONTEXTO HISTÓRICO: LOS MODELOS FORMATIVOS

Las dictaduras europeas que emergieron en el periodo de entreguerras, caracterizadas por imponer una economía dirigista y una ideología totalitaria de carácter anticomunista, pusieron fin al proceso iniciado tras la Primera Guerra mundial que suponía la incorporación de las mujeres al ámbito público. Frente a la etapa republicana, marcada por unos principios laicos y liberales, la religión católica y el ideario político conservador pasaron a ser el motor del ideal de la sociedad franquista (Fusi, 2012; Ortiz Heras, 2006; Viñao Frago, 2014). La ideología oficial trajo consigo menos derechos civiles y laborales, siendo la educación una de las herramientas políticas clave para confinar a las mujeres en la esfera familiar. Paradójicamente, durante el primer franquismo y hasta el inicio de la década de los sesenta, como señala Canales (2012), la educación segregada en primaria y el carácter marcadamente elitista y diferenciado de la educación secundaria -primero con los institutos femeninos de bachillerato y después con las Escuelas Hogar de la Sección Femenina (Flecha García, 2000; Revuelta Guerrero y Cano González, 1999)- supusieron un incremento constante de mujeres en los estudios universitarios.

A lo largo del largo período franquista se han identificado diversos modelos formativos para las mujeres (Rabazas Romero, 2001). Hasta mediados de la década de los cuarenta se va conformando un modelo orientado a convertirlas en referentes del cuidado y la educación en el ámbito del hogar para que puedan desempeñar las tareas “naturalmente” encomendadas y reservadas a ellas (Nash, 2009). En este sentido jugó un papel clave la Sección Femenina, creada en 1936 con la finalidad de instruir a las mujeres conforme a los principios cristianos. Así, además de promover su desarrollo pleno a través de la educación física, las mujeres aprendían a comportarse de manera adecuada, gobernar un hogar y educar a sus hijos (Navarro Sandalinas, 1990). La mujer como educadora de la familia, como sugiere Rabazas Romero (2001), es instruida en valores tradicionales y conservadores para ser una esposa dependiente y una buena madre. Para ello, una de las primeras medidas

educativas de los militares fue la separación de sexos y la formación específica para niños y niñas en educación primaria, no solo por razones de eficacia pedagógica sino también de orden moral (Agulló Díaz, 1999; Flecha García, 1989).

Desde mediados de la década de los cuarenta a principios de los sesenta, el período en el que se centran los testimonios, se mantiene la creencia de que el hombre y la mujer son diferentes en cuanto a su psicología y su destino en la vida y, en consecuencia, como sugiere Jiménez Morales (2011), también debían serlo sus roles de género en la etapa adulta. Se justifica así la necesidad de proporcionar una educación diferente, con disciplinas específicas destinadas a facilitar la vida de las mujeres en el hogar (Rabazas Romero, 2001). En 1945 entra en vigor la ley de enseñanza primaria, vigente hasta 1970 e inspirada en los principios de la pedagogía católica, persistiendo la separación de escuelas por género y el modelo de educación segregada (Ballarín Domingo, 2001, pp. 33-57; Guerrero, 1945, p. 2). En las escuelas para niñas se configura un ideal educativo muy alejado del defendido en la II República, impartiendo una enseñanza primaria con fuerte contenido hogareño. A esta se une una enseñanza secundaria prácticamente dominada por las órdenes religiosas femeninas y que, si bien ofrece el mismo currículo sin distinción de sexos, incluye estudios complementarios para las mujeres. De hecho, si bien el bachillerato no se considera adecuado para las mujeres y, al igual que en Alemania e Italia, se intenta restringir su acceso a los estudios universitarios, los intentos de reforma fracasan debido a la actitud de la Iglesia Católica y la incongruencia entre los modelos propuestos y los intereses y expectativas de los actores intervinientes en el debate político (Canales, 2012). Además de la separación de niños y niñas en las aulas, el reglamento del magisterio de 1950 trajo consigo que se introdujesen enseñanzas femeninas con un carácter más profesional en la etapa de educación primaria, como *economía doméstica*, *enseñanzas del hogar* y *labores* (Rabazas Romero, 2001). Todo ello fortalecido a través de un proceso paralelo de depuración del profesorado, tanto en centros de carácter privado como público, y por ende a través de sanciones en caso de discrepancias con los postulados de la dictadura (Ramos Zamora, 2009).

La educación diferenciada se empleó como un instrumento de control moral y represión social (Cruz Sayavera, 2016). Pero desde finales de los cincuenta, principalmente como reflejo de los cambios sociales

emergentes, el adoctrinamiento ideológico pierde fuerza y se reajustan los contenidos curriculares (Díez Fuentes, 1995). El objetivo era promover un modelo nuevo de mujer que, si bien continúa circunscrita al ideal de “ángel del hogar” (Nash, 2009), y por tanto carente de derechos, capacidades y libertades (Peinado Rodríguez, 2012), cobra un protagonismo creciente en oficios “aptos”, es decir poco cualificados, como secretarias o empleadas en fábricas (Rabazas Romero, 2001). De hecho, a pesar del escaso protagonismo de las mujeres en el sistema educativo, la regulación de un bachillerato laboral femenino en 1957 facilitará su progresiva incorporación (especialmente la de las chicas solteras y sin responsabilidades familiares) a la educación superior y a determinados trabajos remunerados (Ballarín Domingo, 2001, pp. 33-57). El fin de la dictadura supone la desaparición de la Sección Femenina, el comienzo de un proceso de transición democrática y el avance progresivo hacia la igualdad de género. Además, traerá consigo el cambio de estatus del Real Colegio de Doncellas que, como veremos más adelante, cerrará finalmente sus puertas en 1988.

#### 4. LA SINGULARIDAD DEL CENTRO Y SU PROYECTO EDUCATIVO. UNA MEMORIA RECUPERADA

Según los archivos de Patrimonio Nacional, el Real Colegio de Doncellas Nobles fue la primera institución de carácter privado y religioso dedicada exclusivamente a la formación de la mujer. El acceso de las doncellas al centro estaba regulado por los Estatutos de Limpieza de Sangre, impulsados por el Cardenal Silíceo, y que restringían el acceso a doncellas nobles; pero no en sentido aristocrático sino referido a que su origen fuese de familias cristianas cuya sangre no se hubiese mezclado con la mora o la judía (Santos Vaquero, 2017b). A las cien plazas para doncellas con las que contaba el centro, como señala Pedraza, se podía acceder por dos vías.

Aceptamos el poder y facultad de nombrar las dichas doncellas, juntamente con los dichos arzobispos [...] y el nombramiento se ha de hacer en esta forma: que de las cien doncellas [...] hayamos de nombrar y presentar sesenta y el arzobispo o arzobispos que fueren, cuarenta [...]. A las colegialas todavía hoy se les oye decir: “Yo soy del Rey. Yo del Arzobispo” (véase “El Colegio de Doncellas Nobles: una institución en inminente peligro”, p. 9).

De esta forma, el acceso se producía bien a propuesta del rey Felipe II, fundamentalmente en el caso de doncellas procedentes de familias acomodo-

dadas y nobles, o por solicitud del arzobispo en el caso de doncellas pertenecientes a su familia extensa, dado que el patronato era doble. Respecto a este punto, uno de los testimonios añade que seis de las cien plazas eran además reservadas a doncellas descendientes de los antepasados del Cardenal Silíceo. Durante los más de cuatrocientos años de actividad pasaron por el centro novecientos nueve colegialas, de las cuales sesenta y seis accedieron por su apellido (García Esteban, 2018). Esta última fue la vía de acceso de las dos antiguas alumnas entrevistadas para esta investigación. La hermana mayor de una de ellas no pudo sin embargo acceder ya que, a pesar de que ser familiar del Cardenal, no había vacantes en el momento en que, por motivos de edad, la niña debía ser escolarizada.

El edificio principal que albergaba originariamente el centro constaba de varias plantas donde se encontraban las antiguas aulas y las habitaciones, así como las cocinas y almacenes, los patios y una capilla. El creciente número de doncellas que asistían al centro hizo que las instalaciones se quedaran pequeñas y que fuese necesario adquirir nuevos inmuebles (Santos Vaquero, 2017b). Los testimonios de las antiguas alumnas y la hija del que fuera encargado de mantenimiento del centro en esa época señalan que el colegio pasó a contar con una pequeña zona para los animales, con la que se contribuía al autoabastecimiento, e incluso con un cementerio propio.

El colegio se sostenía gracias a las rentas que les habían sido legadas desde tiempos del cardenal Silíceo. Además tenían un corral anexo al antiguo edificio donde se encontraban los comedores y aulas. Allí también tenían animales domésticos en un corral, como, por ejemplo, gallinas (T5).

Había cementerio en el colegio. Si se moría alguna colegiala se la enterraba allí, aunque años más tarde se compró un panteón para poder seguir dando sepultura a las doncellas que fallecían (T1).

A pesar de que se puedan observar ciertas similitudes respecto al tipo de vida que las doncellas llevaban en el centro y el característico de los conventos, hospicios u hospitales para mujeres de la época, las rutinas eran diferentes. La manutención y los estudios se financiaban desde el propio centro, y el tipo de educación recibida, la disciplina y los valores inculcados eran iguales para todas las doncellas, independientemente de su vía de acceso. Las rutinas, sintetizadas en el siguiente extracto de una entrevista, eran por tanto comunes para todas las alumnas.

Te levantabas a las siete y media, y a las ocho había que estar en la iglesia para la misa. La mayor del cuarto te despertaba y era quien se preocupaba de eso [...]. Se rezaba y después se subía a hacer la cama, que era de las pocas cosas que no hacían las sirvientas. Bajabas y desayunabas; y se hacía el desayuno en los cuartos, o bien te subían el desayuno y, como teníamos vajilla y todo eso, se hacía allí. Después de esto se daba un tiempo para terminar de arreglarse para ir a clase. De diez a doce y media tenías que estar en clase. Cuando terminabas ibas a rezar, antes de comer, y después te ibas al comedor. Las mesas eran de cuatro, tres niñas y una mayor que te iba enseñando cómo comer, comportarse, etc., y después bajabas al jardín, al recreo, que serían unos tres cuartos de hora. Después ibas a tu cuarto, te lavabas los dientes, y a las tres empezaban las clases de las asignaturas prácticas, como labores, música... Todos los días tenías una. A las cinco subías a merendar, volvías a tener recreo y después ibas al estudio, a ese salón, a repasar y a hacer los deberes. Cuando llegaba la hora te ibas a tu cuarto, te lavabas y te arreglabas, y te ibas a cenar al comedor. Las personas más mayores se quedaban por ahí hablando y tal, pero las niñas, sí o sí, nos íbamos a la cama, si no tenías deberes, después de lavarte los dientes y prepararte (T2).

La organización del tiempo libre seguía el mismo estricto control. Además del uniforme de diario, un vestido azul marino, tenían otro -con chaqueta y falda plisada negra- para salir a la calle los domingos y, excepcionalmente, otros días establecidos para ello. En la época en la que las antiguas alumnas entrevistadas formaron parte de esta comunidad se les daba una paga de cien pesetas al mes que podían usar para sus gastos diarios o para actividades como ir al cine. El siguiente testimonio revela que una de las actividades más frecuentes era pasear por las calles de Toledo, en los alrededores de la conocida plaza de Zocodover. Estos paseos se realizaban los miércoles y los domingos, siempre vestidas con sus uniformes de chaqueta y acompañadas por una alumna mayor o por sus familiares.

Salíamos en grupo con una de las mayores, paseando por Zocodover sobre todo. Íbamos por ejemplo al cine con los cadetes de la academia militar; íbamos a tomar el tesanito [un vaso de vino y unas patatas]. Yo, por ejemplo, que era la sobrina del coronel de la academia [Academia de Infantería de Toledo]... nos íbamos algunos fines de semana con él a la academia de infantes a comer. El día de la jura de bandera nos invitaban a verlo y a la misa (T2).

Respecto a esta misma cuestión, otro testimonio narra lo siguiente:

Los fines de semana, las que tenían familia que podían venir a verlas, o eran de allí, podían llevar a sus hijas a comer. Se iban por la mañana y volvían por la noche; y las que nos quedábamos allí, porque no podíamos ver a la familia, pues escribíamos a nuestros padres, limpiábamos algunos uniformes que hacía tiempo que no lo limpiabas, después por la tarde salías de paseo o al cine, según el día. Las comidas eran especiales, no había clases, y si por algo no salías pues tenías la tarde libre para jugar o hacer lo que quisieses (T4).

Constatamos así cómo las diferencias entre alumnas venían fundamentalmente dadas por el hecho de que aquellas de origen social humilde permanecían en el centro la mayor parte del año, mientras que las más pudientes no solo recibían visitas de familiares con mayor frecuencia, sino que además podían visitar la casa familiar durante las vacaciones estivales y de carácter religioso.

#### 4.1. El proyecto educativo

El ideario del proyecto educativo del centro en los años cuarenta era acorde con lo que se esperaba en la época y por tanto caracterizado por la continuidad respecto a las líneas educativas y las directrices marcadas por el régimen de Franco. La misión era ofrecer una adecuada educación cristiana a las doncellas para orientarlas al matrimonio y, en última instancia, a que fuesen buenas madres de familia. Los testimonios recuerdan cómo, a modo de tradición, muchas chicas se casaban con su uniforme en la propia iglesia del centro. De acuerdo con Santos Vaquero (2017b), aquellas doncellas que en lugar de casarse decidían entrar en un convento, o bien quedarse a vivir en el centro para colaborar en la educación de las más jóvenes, no obtenían la dote destinada a las que sí decidían formar una familia.

Solo se daría la dote [...] a la que saliese para contraer matrimonio y [...] ni un céntimo a las que lo abandonaran para ser monjas. Con esto queda clara la intencionalidad y el ideario del Arzobispo. Le preocupaba [...] la formación de madres de familia cristianas con el fin de que infundieran esa educación en los posibles hijos que pudiera haber en su matrimonio. Veía en la mujer la base de la familia cristiana, [...] pues conocía la despreocupación del hombre en estos menesteres y [...] que aquellas que entraban a formar parte de un convento nada de positivo realizaban en beneficio de la sociedad [...]. Era un amante de la

educación positiva, pragmática, abierta, pero severa, en el sentido estrictamente cristiano [...], como así lo estimaban Juan Luis Vives en *La formación de la mujer cristiana* o fray Luis de León en *La perfecta casada* (Santos Vaquero, 2017b, p. 152).

Los testimonios de las antiguas alumnas confirman que la naturaleza de la instrucción tenía por objeto que aprendiesen a llevar un hogar y a ser buenas esposas. Para ello recibían formación sobre cuestiones relacionadas con la economía familiar, la gestión de las personas de servicio y valores cristianos en los que educar a sus hijos. Además de matemáticas, lengua, ciencias o dibujo, estudiaban música, labores del hogar y religión; esta última, en consonancia con los principios rectores del centro y los preceptos de la época, era la asignatura que más se trabajaba, ofreciendo además la oportunidad de que las doncellas pudiesen adquirir nociones de latín. La educación física era una disciplina planificada directamente por los organismos del Movimiento. Como señala Rabazas Romero (2000), era clave como instrumento de poder político para controlar y preservar la función social de la maternidad prescrita a las mujeres; y así promover mujeres sanas, física y moralmente (Manrique Arribas, 2003; Manrique Arribas, 2008). De acuerdo con los testimonios de las antiguas alumnas entrevistadas, en las clases de educación física no se dejaba de practicar ningún tipo de actividad por considerarse inadecuada para chicas:

Se daba lo normal: salto de potro, juegos de pelota, ejercicios normales... Nos enseñaban todo con la total naturalidad. Hacíamos juegos con balón igual que lo harían los niños (T2).

Es también interesante mencionar cómo, si bien la formación primaria y secundaria en la época tenía un carácter homogéneo y no existía la atención a la diversidad, las antiguas doncellas entrevistadas apuntan a que los temarios curriculares trataban de adaptarse a las capacidades de las niñas. De esta forma, aquellas con mayores dificultades recibían apoyo, tanto de carácter teórico como práctico, para aprender los contenidos curriculares establecidos y no quedarse rezagadas.

En consonancia con los preceptos sociopolíticos imperantes, las profesoras, así como la mayoría de las personas dedicadas a las tareas de limpieza, costura y cocina en el centro, eran mujeres. De hecho, a excepción de los sacerdotes, médicos, encargados de la entrega de alimentos y, excepcionalmente, obreros, albañiles y operarios, los hombres tenían vetado el acceso al edificio. Respecto a las profesoras

ras, se trataba en su mayoría de antiguas doncellas que, una vez terminada su formación, habían tomado la decisión de instruir a niñas en el espíritu en el que ellas habían sido educadas. Los testimonios confirman que todas las directoras del centro habían sido antiguas alumnas. En concreto, durante el período formativo de las alumnas entrevistadas, la directora era una antigua doncella noble procedente de Badajoz y pariente del Cardenal.

Había gente que había estudiado una carrera en el colegio y conseguía trabajo de lo suyo; y tenía dinero para estar fuera del colegio. Algunas que conozco estaban solteras y estaban por ejemplo trabajando en la diputación. Otras salían de allí y se casaban, la mayoría de ellas en el colegio, y eran madres de familia; si después trabajaban o no, depende de la circunstancia. La idea del fundador del colegio era ser buenas amas de casa y madres de familia, era la formación principal. Cuando lo formaron era natural que fuera así porque la mujer no trabajaba (T4).

El proyecto pedagógico originario, que mantuvo su esencia durante el período franquista, estaba diseñado para ofrecer formación cristiana e instruir a las mujeres como futuras madres de familia. Como sugiere Ballarín Domingo (2000) se orientaba a promover un tipo de moral más que una verdadera formación intelectual. No obstante, si bien el ideario educativo promovía que las mujeres se dedicasen al hogar y no tuviesen un trabajo remunerado, el paso del tiempo trajo consigo una cierta ruptura respecto al modelo de género del primer franquismo. El modelo imperante fue adaptándose a las transformaciones sociales. En la década de los sesenta, la última etapa en la que las antiguas doncellas entrevistadas vivieron en el centro, se animaba a algunas chicas, principalmente a aquellas que abandonaban el centro para contraer matrimonio, a continuar su formación como enfermeras, administrativas o maestras, los únicos estudios universitarios que se podían cursar en Toledo. En algunos casos incluso se les recomendaba buscar trabajo remunerado que habitualmente solo requería de la formación en labores recibida en el centro como parte del programa educativo (dependientas en comercios, costureras, etc.).

#### 4.2. El papel de las tías

A pesar de que la esencia de los Estatutos del siglo XVI se mantuvo prácticamente hasta el cierre del centro, el espíritu originario se fue diluyendo desde principios del XIX, traduciéndose en una relajación de la disciplina y costumbres y, en última instancia,

en un cambio del modelo educativo (Santos Vaquero, 2017a). Así, si bien la enseñanza estaba en su origen exclusivamente en manos de las maestras, con el paso del tiempo otorgó un papel cada vez más relevante a la novedosa institución de las tías.

El proyecto de educación integral -religiosa, moral y civil- abarcaba prácticamente todos los espacios físicos del centro, desde las aulas a las propias habitaciones. De acuerdo con los testimonios había unas diecinueve habitaciones que funcionaban como una casa a pequeña escala, con varios dormitorios pequeños y una especie de sala o salón de estudio donde se desarrollaba la vida social de las doncellas que compartían habitación. La dirección del centro asignaba una doncella de mayor edad, a la que llamaba *tía*, para cada una de estas áreas residenciales, y su misión era actuar como guía de las niñas más jóvenes mientras durase su período formativo en el centro. Las *tías* compartían cuarto con las más pequeñas y solo cuando había camas suficientes para que estas durmieran solas se mudaban a otra zona de la habitación. Su labor, bajo la atenta mirada de la directora, implicaba no solo inculcar tradiciones, costumbres y rutinas, sino también responsabilizarse de que las niñas disfrutaran de una buena experiencia en el centro y, en definitiva, de una vida familiar. Esta circunstancia hacía que dentro de las habitaciones se formasen pequeños núcleos familiares en los que las *tías* hacían a menudo, de acuerdo con las entrevistas, las veces de las maestras e incluso de las madres ausentes. De hecho, las antiguas alumnas entrevistadas confirman que los apegos que se creaban se mantenían en el tiempo y, aún hoy en día, a pesar de no compartir lazos de sangre, se siguen llamando *primas* entre ellas. Podría decirse por tanto que la singularidad de la institución radicaba no solo en la organización de una comunidad educativa en torno a la idea de pertenencia a una familia, sino también en el peso que el propio método educativo otorgaba al apoyo y aprendizaje entre iguales.

La formación allí era como de familia. Era muy raro que hubiera problemas. Se compartía todo entre unas y otras, daba igual la edad. Se ayudaba si alguna necesitaba algo siempre. No había diferencias entre nosotras por el lugar del que cada una provenía o el nivel de familia de cada una (T2).

En definitiva, los recuerdos de las alumnas entrevistadas a menudo parecen evocar más un hogar que un centro escolar al uso. Estos estarían justificados tanto por el propio método educativo como por la organización de la comunidad educativa en torno a la idea funcionalista de familia como agente transmisor de un modelo de vida integral.

#### 4.3. El cierre de la institución como centro educativo

El año 1988, momento en que la institución cesa su labor como centro educativo, supondrá un cambio significativo en la normativa relativa a los estatutos de limpieza de sangre, dote y linaje. Desde ese momento se permitirá el acceso de alumnas de todos los estratos sociales (Santos Vaquero, 2017a). Los testimonios dejan constancia de cómo el paso del tiempo trajo consigo, en términos generales, una mayor permisividad y flexibilidad en la normativa del centro. Recuerdan que las alumnas pasaron a tener un mayor grado de libertad en lo que respecta a los horarios de salida y acceso al centro, ya fuese por cuestiones relacionadas con su tiempo de ocio o estudios. Respecto a este último aspecto, un número cada vez mayor de alumnas continuaban los estudios fuera del centro, combinando así la vida dentro y fuera de la institución.

El cierre del centro se produce definitivamente en 1990 para pasar a convertirse en la residencia universitaria femenina Nuestra Señora de los Remedios en 1994. Esta circunstancia, de acuerdo con los testimonios, estuvo principalmente motivada por los cada vez más limitados recursos económicos legados desde los tiempos del Cardenal Siliceo, así como por el hecho de que cada vez hubiese un menor número de alumnas. Se permitió no obstante que las doncellas que vivían en el colegio en ese momento, y que no contaban con otras fuentes de financiación, pudiesen permanecer allí hasta el día de su muerte.

Cerraron el colegio porque ya el clero era quien tenía el fondo de dinero para mantenerlo abierto. Como ya apenas quedaba fondo, y cada una estudiaba individualmente, decidieron cerrarlo; y algunas de las alumnas se quedaron a vivir allí. Estas que se quedaron al cierre del colegio fueron mantenidas por la diputación hasta su muerte (T2).

Durante el período de transición se llevó a cabo la rehabilitación del edificio. Durante el proceso, de acuerdo con el personal del museo entrevistado, tanto el material didáctico (pupitres, libros, material de laboratorio, etc.) como los objetos de uso cotidiano y personal (vajillas, porcelanas, cuberterías, etc.) y las obras de arte (antiguas piezas de cerámica nazaries y algunas tinajas fechadas a finales del siglo XV y obras pictóricas que datan de los siglos XVI al XIX, entre las que destaca un óleo de la Virgen con el Niño del pintor toledano Juan Correa de Vivar), pasaron a almacenarse en los depósitos del centro por mandato de Patrimonio Nacional<sup>1</sup>. En la actualidad una parte de las instalaciones está dedicada a la residencia univer-

sitaria que, desde el año 2016 y tras un acuerdo entre Patrimonio Nacional y el Arzobispado de Toledo, se ubica en los cuatro pisos superiores de la edificación principal. La otra parte se ha abierto al público al convertirse en un museo integrado en la red de museos del Arzobispado y edificios que forman parte del recorrido turístico *Toledo Monumental*.

#### 5. CONCLUSIONES

Con este artículo hemos tratado de reconstruir una parte de la historia del Real Colegio de Doncellas Nobles de Toledo. Además de arrojar luz sobre la propia historia de las mujeres que allí se formaron, presentándolas como sujetos activos, a través de unos testimonios únicos e irrepetibles, se han evidenciado tanto las singularidades como las continuidades y las rupturas del modelo formativo del centro respecto al papel de la mujer en la sociedad de la época. La relevancia de recuperar la memoria colectiva de aquellas mujeres que vivieron su escolarización durante la dictadura es indiscutible al permitir, como señala Viñao Frago (2012), abordar sus experiencias y visibilizar aspectos no suficientemente explorados en la escuela de la época.

El proyecto educativo desarrollado en el Real Colegio de Doncellas Nobles, principalmente como consecuencia del cambiante contexto sociopolítico, experimentó cambios significativos desde los años cuarenta hasta la década de los sesenta. Estamos ante un período marcado por ciertas continuidades en lo que respecta al ideario inspirador del modelo de formación de las mujeres, primero acorde con las líneas maestras de la dictadura y después con los cambios sociales que precedieron a la transición democrática. Pero las rupturas también marcaron el funcionamiento del centro; rupturas en el modelo educativo de las mujeres, que se evidenció esencialmente en la última etapa, cuando empezaron a promoverse tanto la formación como el acceso al empleo de las alumnas y a fracturarse, de alguna forma, la tradicional dinámica de educación, matrimonio e hijos.

La investigación también ha puesto de relieve el carácter singular del centro. La regulación del acceso y la diversidad de estratos sociales a los que pertenecían las alumnas convirtieron al colegio en un centro único en la época. Podría además decirse que el modelo educativo fue de alguna forma pionero en lo que respecta a la institución de las *tías*. Esta supuso, por un lado, que la enseñanza dejase de estar en exclusiva en manos de las maestras, otorgando un mayor peso al apoyo y aprendizaje entre iguales; y por otro, que la

naturaleza de la convivencia diese lugar a surgimiento de vínculos afectivos que, en algunos casos, no solo han perdurado durante décadas, sino que han dado lugar a que la comunidad educativa se constituyese en torno a la idea de familia.

A pesar de las limitaciones propias de un estudio de esta naturaleza, este artículo añade a la literatura previa una nueva y privilegiada aproximación. Respecto tanto al espíritu y naturaleza de las prácticas educativas, como a las vivencias y recuerdos de las antiguas alumnas y de las personas que conocieron de cerca el

funcionamiento del centro, constituyendo, en última instancia, un homenaje a unas mujeres cuya historia ha sido ampliamente silenciada.

## AGRADECIMIENTOS

Queremos mostrar nuestro agradecimiento a las mujeres que han participado en esta investigación, una de ellas ya fallecida, porque sin ellas no hubiese sido posible llevarla a cabo. Agradecemos también su generosidad a Ángel Santos y al historiador responsable del museo del centro.

## NOTAS

- [1] Estos bienes se encuentran almacenados sin un plan de uso futuro. El personal del museo ha expresado su interés por exponerlo de alguna manera, pero la falta de fondos y de iniciativas privadas o de la administración lo dificultan.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ackerly, B. y True, J. (2008). Reflexivity in Practice: Power and Ethics in Feminist Research on International Relations. *International Studies Review*, 10 (4), pp. 693-707. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2486.2008.00826.x>
- Agulló Díaz, M. C. (1999). Azul y Rosa. Franquismo y educación femenina. En: Mayordomo, A. (coord.) *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*. Valencia: Universidad de Valencia, pp. 243-295.
- Ballarín Domingo, P. (2001). La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX y XX). Madrid: Síntesis.
- Ballarín Domingo, P. (2000). Género y discriminación curricular en la España decimonónica. En Ruiz Berrío, J. (ed.) *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 79-103.
- Bishop, L. y Kuula-Luumi, A. (2017). Revisiting Qualitative Data Reuse: A Decade On. *SAGE Open*, 7 (1), pp. 1-15. <https://doi.org/10.1177/2158244016685136>
- Canales, A. F. (2012). Little intellectuals. Girls' academic secondary education under Francoism: projects, realities and paradoxes. *Gender and Education*, 24 (4), pp. 375-391. <https://doi.org/10.1080/09540253.2012.674494>
- Cruz Sayavera, S. (2016). El sistema educativo durante el franquismo: las leyes de 1945 y 1970. *Revista Aequitas*, 8, pp. 35-62.
- Díez Fuentes, J. M. (1995). República y primer franquismo: la mujer española entre el esplendor y la miseria, 1930-1950. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 3, pp. 23-40. <https://doi.org/10.14198/ALTERN1995.3.3>
- Flecha García, C. (1989). Algunos aspectos sobre la mujer en la política educativa durante el régimen de Franco. *Historia de la Educación*, 8, pp. 77-97.
- Flecha García, C. (2000). Profesoras y alumnas en los institutos de Segunda Enseñanza (1910-1940). *Revista de Educación*, núm. Extra 1, pp. 269-294.
- Fusi, J. P. (2012). *Historia mínima de España*. Madrid: Turner Publicaciones.
- García Esteban, C. (2018). *Fotografías del Real Colegio de Doncellas Nobles*. Toledo: Arzobispado de Toledo.
- Guerrero, E. (1945). *Fundamentos de pedagogía cristiana. Comentario a la encíclica Divini Illius Magistri*. Madrid: Razón y Fe.
- Hallet, E. (2010). ¿Qué es la historia? Madrid: Ariel.
- Jiménez Morales, R. (2011). Pequeños defectos que debemos corregir: aprendiendo a ser mujer en la historieta sentimental de los años cincuenta y sesenta. *Arbor*, 187 (Extra\_2), pp. 159-168. <https://doi.org/10.3989/arbor.2011.2extran2116>
- Lerner, G. (1990). *La creación del patriarcado*. Barcelona: Crítica.
- Lerner, G. (1991). *The Majority find its Past. Placing Women in History*. Oxford: Oxford University Press.
- Manrique Arribas, J. C. (2003). La Educación Física femenina y el ideal de mujer en la etapa franquista. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 3 (10), pp. 83-100.
- Manrique Arribas, J. C. (2008). *La mujer y la educación física durante el franquismo*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Moore, N. (2007). (Re)Using Qualitative Data? *Sociological Research Online*, 12 (3), pp. 1-13. <https://doi.org/10.5153/sro.1496>
- Nash, M. (2002). ¿Por qué la historia ha ocultado a las mujeres? *Clio. Revista de historia*, 6, p. 22.
- Nash, M. (2009). *Ciudadanas y protagonistas históricas. Mujeres republicanas en la II República y la Guerra Civil*. Madrid. Cuadernos del Congreso de los Diputados.
- Navarro Sandalinas, R. (1990). *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

- Oakley, A. (1981). Interviewing women: A contradiction in terms. En Roberts, H. (ed.) *Doing feminist research*. London: Routledge.
- Oakley, A. (2016). Interviewing Women Again: Power, Time and the Gift. *Sociology*, 50 (1), pp. 195-213. <https://doi.org/10.1177/0038038515580253>
- Ortiz Heras, M. (2006). Mujer y dictadura Franquista. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 28, pp. 1-23.
- Peinado Rodríguez, M. (2012). *Enseñando a señoritas y sirvientas*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Rabazas Romero, T. (2000). La educación física del Magisterio femenino en el Franquismo. *Revista Complutense de Educación*, 11 (2), pp. 167-198.
- Rabazas Romero, T. (2001). Modelos de mujer sugeridos a las maestras en el franquismo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 53 (3), pp. 423-441.
- Ramos Zamora, S. (2009). Maestros y maestras de primera enseñanza bajo la dictadura franquista. Depuración y represión. En: Cuesta Bustillo, J. (coord.) *La depuración de funcionarios bajo la dictadura franquista (1936-1975)*. Madrid: Fundación Francisco Largo Caballero, pp. 52-63.
- Revuelta Guerrero, R. C. y Cano González, R. (1999). El bachillerato femenino en la primera etapa franquista. En Ruiz Berrio, J., Bernat Montesinos, A., Domínguez Cabrejas, M. R. y Juan Borroy, V. M. (coords.) (1999). *La educación en España a examen (1898-1998). Jornadas Nacionales en Conmemoración del Centenario del Noventa y ocho*. Zaragoza: Ministerio de Educación y Cultura / Institución Fernando el Católico / Diputación de Zaragoza, pp. 575-586.
- Santos Vaquero, A. (2017a). *El Cardenal Silíceo y el Colegio de Doncellas Nobles de Toledo*. Toledo: Ledoria.
- Santos Vaquero, A. (2017b). La vida en el Colegio de Doncellas Nobles de Toledo. *Hispania Sacra*, LXIX (139), pp. 149-161. <https://doi.org/10.3989/hs.2017.010>
- Sonlleve Velasco, M., Sanz Simón, C. y Rabazas Romero, T. (2018). Oralidad y patrimonio histórico educativo. La memoria escolar de las generaciones instruidas durante el franquismo. *RIDPHE\_R: Revista Iberoamericana do Patrimonio Histórico-Educativo*, 4 (2), pp. 306-324. [https://doi.org/10.20888/ridphe\\_r.v4i2.9669](https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v4i2.9669)
- Thébaud, F. (2007). *Écrire l'histoire des femmes et du genre*. Lyon: ENS Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.enseditions.6516>
- Vallés, M. S. (2009). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: CIS. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Viñao Frago, A. (2012). La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación. *Educação*, 35 (1), pp. 7-17.
- Viñao Frago, A. (2014). La educación en el franquismo (1936-1975). *Educar em Revista*, 51, pp. 19-35.

### Recursos en línea

El Colegio de Doncellas Nobles: una institución en inminente peligro. Discurso de apertura del curso 1984-85 pronunciado por la Académica Numeraria: Ilma. Sra. Dña. Esperanza Pedraza Ruiz, el día 21 de octubre de 1983. Colegio Nuestra Señora de los Infantes. 9 de mayo de 1957 a 9 de mayo de 2007. Papeles del 450 aniversario, 40. [En línea]. Disponible en: <http://www.colegioinfantes.com/aa/Papeles450/040.pdf>