

Maja Zovko

Educación femenina y masculina a través de la narrativa de Elena Quiroga

Itinerarios. Revista de estudios lingüísticos, literarios, históricos y antropológicos nr 12, 223-238

2010

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Maja Zovko

EDUCACIÓN FEMENINA Y MASCULINA A TRAVÉS DE LA NARRATIVA DE ELENA QUIROGA

Resumen: La proliferación novelística escrita por mujeres durante la posguerra española aporta como novedad una serie de temas de escasa repercusión en la literatura anterior y entre los que destaca la educación femenina. Elena Quiroga, una de las autoras cumbre de la época, aborda en su narrativa esta temática y llama la atención sobre la discriminación y desigualdad entre géneros, perceptible ya en la instrucción impartida en familia e intensificada por la presión de la sociedad. El presente análisis se centra en los pilares de la educación femenina como la educación religiosa, la transmisión de los “buenos modales” y en último lugar, la preparación para la vida sentimental, contraponiéndola siempre con la problemática de la formación masculina tratada en la novelística de Quiroga. Además, el artículo ofrece una serie de referencias escogidas de ensayos literarios y sociológicos, así como de revistas destinadas a mujeres que, con sus pautas y modelos a seguir, ofrecen testimonio de una época marcada por el tradicionalismo y la intransigencia.

Palabras clave: narrativa de Elena Quiroga, educación masculina y femenina, literatura española de posguerra, el tradicionalismo en la sociedad española del siglo XX, posición de la mujer

Title: Education of Men and Women in the Elena Quiroga's Fiction

Abstract: Increase in the number of novels written by women during the postwar period in Spain, brings out a number of new topics that have been poorly represented in the literature of previous decades and centuries. One of the most important among them is female education. Elena Quiroga, who belonged to the most prominent authors of that period, dealt frequently with this issue in her narrative. She warned of discrimination and inequality between the sexes that were already evident in the family and education, and became an intense pressure on the society. The present analysis is centered on the foundations of women's education of that period such as religious education, the transmission of good manners, and finally preparation for sentimental life. In addition to that, it will confront the problems of male education that Quiroga, dealt with in her literary work. Finally, the article offers a number of references selected from the literature, sociological essays and journals intended for women. Examples from those references, with the instructions and models that were supposed to be followed, offer testimony about the period marked by traditionalism and rigidity.

Key words: fiction of Elena Quiroga, education of man and women, Spanish literature of postwar period, traditionalism in Spanish society in the twenty century, position of women

1. ANTECEDENTES

La novelística de Elena Quiroga, aunque reconocida, admirada, en ocasiones también debatida por la crítica de posguerra, parece postergarse poco a poco. A pesar de haber sido nombrada miembro de la Real Academia Española en 1983, de que sus obras fueron traducidas al francés, alemán, finlandés y ruso¹ y de que, al igual que otras escritoras de su época, Ana María Matute, Carmen Martín Gaité o Carmen Laforet, fue galardonada con el prestigioso premio Nadal, existe en la crítica literaria actual una gran desproporción entre el eco concedido a su producción narrativa y el de otras autoras mencionadas². En su época definida como la escritora de cualidades óptimas e insuficiencias graves, de fuerza creadora y debilidad artística (Nora 1973: 121), alabada por su inquietud innovadora, su valentía para ensayar nuevas técnicas y estilos (Cano 1958: 6), esta fecunda y polifacética novelista mostró sensibilidad por el análisis psicológico y la evolución de sus protagonistas, destacando ella misma su gran intuición hacia las personas (Zatlin Boring 1977: 36).

El presente estudio se propone vislumbrar uno de los aspectos más logrados y de mayor importancia en la narrativa de Elena Quiroga: el tema de la educación. En una época como la posguerra española, en la que los valores conservadores y discriminatorios ganaban peso, la problemática educativa llega a ser el eje central de muchas de las novelas escritas por mujeres. En ellas estas jóvenes autoras ponen en tela de juicio los métodos formativos empleados así como el orden preestablecido, expuesto como modelo a seguir. Elena Quiroga, por su parte, cuestiona los pilares fundamentales de la rígida educación tradicional. En este sentido, hace hincapié en el proceso psicológico de sus personajes y los estragos que una formación diferenciadora deja en ellos, inspirándose, como ella misma resalta, de forma superficial, en sus propias vivencias.

¹ Su obra fue traducida en Finlandia (*La Sangre*), en Francia (*La sangre, La enferma, La carreta*), en Alemania (*El Viento del Norte, Algo pasa en la calle*), en Ucrania (*La sangre y Escribo tu nombre*).

² Muchas de sus novelas, como *La enferma* o *La soledad sonora*, se encuentran hoy en día con dificultad. El conocimiento de su vida y obra se debe sobre todo a la labor de Phyllis Zatlin Boring, que en su estudio titulado *Elena Quiroga* reunió numerosos datos biográficos y críticos para el entendimiento de su obra. Elena Quiroga inició su producción literaria con *La soledad sonora* (1948). Su segunda novela, *Viento del Norte*, ganó el premio Nadal de 1950, siendo la segunda mujer que ganaba este premio tras Carmen Laforet. Siguió otras obras narrativas, entre ellas *La sangre* (1952), *Algo pasa en la calle* (1954), *La enferma* (1955), *La careta* (1955), *Plácida la joven y otras narraciones* (1956), *La última corrida* (1958), *Tristura* (premio de la Crítica Catalana en 1960), *Escribo tu nombre* (1964), *Presente profundo* (1973) y *Grandes soledades* (1983). De su pluma nacieron también el cuento corto “El pájaro de oro”, el poema “Carta a Cadaqués”, dedicado a los amigos que le prestaron la casa en la que escribió *Tristura*, y “Envío a Faramello”, un homenaje en forma de fotografías y poemas a un amigo del citado pueblo.

2. PROBLEMÁTICA EDUCATIVA EN LA NOVELA FEMENINA DE POSGUERRA

La educación femenina descrita en la novelística de mujeres durante la posguerra se basa en la transmisión de los “valores” considerados tradicionalmente femeninos. La delicadeza, la sumisión, la pureza, el sacrificio y la entrega a los demás son las “virtudes” que había que despertar en las jóvenes, ante el temor de que hubieran nacido sin la vocación de alcanzar este “ideal”. Las novelas de posguerra que tratan la problemática educativa, están definidas como *Bildungsromane* femeninos, y contienen una serie de correlatos en común. Como ya se ha podido observar en la novela primeriza de Carmen Laforet, *Nada*, con la que se inició un cierto “boom” de la escritura de mujeres en España, la trama de estas novelas está centrada en un personaje femenino inconformista, denominado por Carmen Martín Gaité la “chica rara”, que está muy lejos de cumplir con la imagen de esclava e ídolo proyectada en la España de posguerra. Estas rompedoras protagonistas son reflexivas, con inquietudes intelectuales, no destacan ni por su agradable aspecto físico ni por grandes virtudes tradicionales. Su entorno familiar y social es casi siempre hostil y adversario a sus pretensiones y espíritu liberal que choca con la sociedad conservadora. Curiosamente, siempre son las abuelas dominantes o las tías las que transmiten toda una serie de cualidades femeninas, que en el caso de las “chicas raras” no encuentran un terreno fértil, siendo la madre la gran ausente en la narrativa escrita por mujeres durante la posguerra.

En cuanto a la educación masculina, las novelistas no profundizan en esta problemática, pero sí que subrayan con claridad la diferenciación en cuanto al trato a niñas y niños por parte de familiares y maestros. Laforet, Martín Gaité, Matute y la misma Quiroga abordan este tema de forma tangencial y, por tanto, no elaboran una galería de personajes masculinos tan extensa como en el caso de los personajes femeninos. Ésos sirven más bien para confrontar su educación con la destinada a las mujeres. Para tal fin, las autoras construyen una serie de polos opuestos educativos, que, en rasgos generales, se podrían resumir de la siguiente manera: educación en la pasividad (de las mujeres) / educación en la actividad (de los hombres); insistencia en la religiosidad / insistencia en la independencia; preparación sentimental / falta de preparación sentimental; buenos modales y cuidado del aspecto físico / fuerza del carácter y decisión; preparación para las labores dentro del hogar / preparación para una profesión. Elena Quiroga somete a un concienzudo análisis esta lista de características educativas que muestra una línea general y representativa de la formación, tanto en las primeras décadas del siglo pasado, como de la España franquista.

3. LA RELIGIÓN

Durante el primer período del franquismo, años de gran productividad artística de Quiroga, se reivindican las doctrinas sobre la posición subalterna de la mujer en la sociedad, a la vez que se retoma como ejemplo el sistema jerárquico heredado de la tradición,

en el cual “domina lo masculino y es dominado lo femenino, en el que el hombre produce y toma la palabra y en el que la mujer (re)produce, obedece y enmudece por *designio divino*” (Galdona Pérez 2002: 165). La Falange se responsabiliza de reeducar a las mujeres españolas y proporcionarles pautas concretas sobre su comportamiento y su lugar en la sociedad. Apoyándose en la Sección Femenina³ (organización fundada por Pilar Primo de Rivera con el fin de “recristianizar” y “recuperar” a las españolas), el régimen da preceptos de conducta femenina, según los cuales la única misión de la mujer estriba en cumplir con un papel estrictamente definido desde tiempos ancestrales. Asimismo, la posición de la mujer española de posguerra emana de su condición histórica, de su feminidad opresiva. En este contexto socio-histórico, las novelistas cuestionan la educación española, tanto la de los años cuarenta y cincuenta como la que recibieron ellas, que por su ideología no se diferenciaba en exceso.

Centrémonos ahora concretamente en la obra de Elena Quiroga y su modo de abordar el recurrente tema de la educación conservadora. Sus novelas, aunque algunas ambientadas en el período anterior a la guerra civil, reflejan las preocupaciones más intrínsecas de la autora sobre su entorno social, anclado en el ferviente tradicionalismo, y sobre la religión injustamente concebida como instrumento idóneo para el adoctrinamiento de las jóvenes.

Conforme con esta idea, según la escritora, en la escuela y también en la familia, la religión es sinónimo de oscuridad, sacrificios y dolores. *Tristura* (1960), novela de tonos intimistas y corte autobiográfico basada en las memorias de Tadea, ilustra este paralelismo entre la rígida educación y la religión católica utilizada para facilitar el fomento de obediencia, siendo el sometimiento a la autoridad el máximo valor a alcanzar. El primer método educativo es la repetición de rezos que facilita una pasiva aceptación de reglas a transmitir entre las cuales destaca la disciplina⁴.

El cumplimiento de este primer requisito educativo (oración como acto previo a la enseñanza y adquisición de otros conocimientos) se ve amenazado por el espejo, interpretado por las educadoras en las novelas de Quiroga como objeto de connotaciones peligrosas y dañinas. Si tomamos en cuenta las palabras de Simone de Beauvoir, según las cuales el espejo es un objeto que ayuda a la mujer a afirmar su propia identidad (2001: 14-15) y una herramienta de desdoblamiento (437), no nos extraña el miedo de las tutoras de ver en él una vía hacia el autodescubrimiento y el desarrollo de la personalidad según los propios impulsos y no a través de los “valores” y conductas a asumir. Tanto en *Tristura* como en *La soledad sonora* (1948), primera novela de Quiroga, construida como novela de aprendizaje de Elisa, la prohibición de mirarse en el espejo, identificado con el diablo, se convierte en el símbolo de la opresión educativa insensible al libre desarro-

³ Durante la posguerra, la Sección Femenina organizará a lo largo de España cursos de Servicio Social, obligatorios para las mujeres entre 17 y 35 años (excluidas las monjas, las viudas y las casadas), en las que se las preparaba para la vida doméstica y matrimonial.

⁴ “Disciplina. No hay por qué tener armas, basta la conciencia. En presencia de Dios. ¿Has rezado tus oraciones? Mademoiselle Suzanne, ¿estas niñas rezan antes de empezar cada clase? No saltes así, ten compostura” (Quiroga 1984: 23).

llo personal⁵. Además, esta asociación del espejo con el diablo nos descubre otro método educativo: la intimidación para que las jóvenes educadas a base de miedo acepten el papel asignado. Para conseguirlo se ofrecen una serie de reglas (en concreto citaremos las de tía Concha que dirige a Tadea) que inculcan el sentido de culpa, provocando que lo que antes estaba pensado como una educación en la fe se convierta ahora en una educación en el terror.

Estás haciendo llorar a la Virgen. No hay hombres del saco ni ladrones ni tonterías. A nadie le importa lo que piensas. Pudor. No pongas esa cara. A nadie le importa... Que la abuela no se entere, le sube la tensión, se puede morir. Tú serás responsable si le pasa algo a tu abuela. Cristo ha muerto por ti. Mírale bien la sangre, las llagas, la herida del costado, la corona, tú se lo estás haciendo, a cada instante. Para ver a tu madre, ganar el cielo. (Quiroga 1984: 24)

Pudor, Cristo, muerte, herida, corona, ganar y cielo son palabras de gran carga expresiva que aumentan aún más la tensión y el drama que crece en la pequeña joven como consecuencia de la asfixia que producen los rígidos métodos educativos. Si nos fijamos en la frase “A nadie le importa lo que piensas”, podemos observar que la curiosidad, el deseo de ver, conocer y entender fue considerada una fase previa al pecado (recordémonos que el afán de Eva de descubrir algo nuevo la llevó a inducir a Adán a cometer la primera transgresión de la humanidad). Esta idea se intensifica a lo largo del libro y culmina con frases de tía Concha como “Te prohíbo que hagas esas preguntas”, “Métete eso en la cabeza”, “El verbo querer no existe”, “Una niña no piensa”, “No quiero explicaciones” o “La letra con sangre entra (115). De esta manera, Quiroga llama la atención sobre la instrucción de la mujer orientada a anular su capacidad intelectual y emocional, a ahogar su voluntad propia (no hay que reflexionar sino “meter en la cabeza”, el verbo querer no existe), así como a desfavorecer el deseo de entendimiento y razonamiento, porque “la letra con sangre entra”. Las niñas no piensan, ni opinan, ni entienden ni cuestionan, sobre todo si las preguntas se refieren a la religión. Estas rígidas ideas están fielmente reflejadas en la escena de la visita del obispo a la casa de Tadea, delante del cual los niños tienen que arrodillarse y besarle el anillo. A su pregunta de por qué el obispo viste de morado y lleva un anillo muy grande, Tadea recibe una tajante respuesta de su tía: “-Tadea, no se pregunta. Las cosas de la religión no se preguntan” (72).

La educación religiosa consiste, pues, únicamente en concienciar a las protagonistas de la culpabilidad e imperfección del ser humano, evocando asimismo la gravedad de cada acto desobediente. Las abundantes referencias a este aspecto educativo culminan con el dramático monólogo interior de la protagonista en vísperas de la Primera Comunión:

⁵ “No te mires al espejo, un día te va a salir el demonio”, son las palabras de tía Concha dirigidas a su sobrina (Quiroga 1984: 24), mientras que en *La soledad sonora* nos encontramos con la siguiente confesión de la protagonista: “De pequeñas, Mademoiselle solía contarnos (aquellos cuentos chinos de Mademoiselle) que si te miras mucho tiempo en un espejo, aparece, por detrás de la tuya, la imagen del demonio” (Quiroga 1949: 115).

El Cordero, sacrificio, el día más feliz, la Sangre y la Carne, el pecado, pecado, dolor de atrición, dolor de contrición. [...] Yo no soy digna, mi pobre, pobre, pobre morada. [...] Dios juzgándote, tribunal de Dios, la balanza. Dios justo juez. En todas partes. En todos sitios al mismo tiempo. En tu cuarto, en los pasillos, en los plátanos: Dios. Nada se escapa a Dios. Nadie se escapa; lo ve todo. La pureza. Pureza. Pureza, santa virtud de la pureza. Hacer llorar a la Virgen. Cuerpo templo de Dios. Cuerpo templo: santificarlo. Niégate a ti mismo. Antes morir que pecar. “Nosotros, pobres pecadores”. Naces ya con el pecado original. Se nace con el pecado. [...] Dios justo. Castigados por Adán, en quien todos pecamos. La muerte es ver a Dios, es el gozo del justo, no hay que temer la muerte. Nos redimió de la muerte eterna. (178-179)

De esta larga cita se desprende claramente la perplejidad que causa la educación religiosa en la pequeña Tadea. Su mundo interior está poblado de imágenes de muerte, de un Dios castigador, de la Virgen que llora. Además, esta cita ilustra el estilo usado por Quiroga para transmitir las claves de la antigua educación religiosa y sus consecuencias. Para aumentar la intensidad del relato y revelar al lector el mundo interior de la niña, la autora acude a la repetición de palabras clave en la educación religiosa de Tadea que yuxtapone y alterna con un ritmo rápido. Se utilizan innumerables frases inacabadas e interrumpidas por otras de mayor fuerza expresiva. En el anterior fragmento, en su versión íntegra que ocupa casi dos páginas de la novela, la palabra “pobres” se repite hasta quince veces, “muerte” o “morir”, catorce, “Dios”, once y “pecado”, siete, repeticiones que contribuyen a la creación del ambiente pesado y tenso que reina en la novela.

Los preparativos de la Primera Comunión, ceremonia definida por tía Concha como el día más feliz, suponen una experiencia traumática para Tadea. Los días previos al acontecimiento son días de angustia, como se puede ver en una conversación que Tadea tiene con Julia, en la que confiesa su miedo a Dios, un Dios acusador, que busca la culpa y exige penitencia (211). El ambiente en la iglesia está traspasado por la asfixia que se vive en el día de la Primera Comunión. La autora logra transmitir la ansiedad de la joven a través de las expresiones como “gris” (día, luz gris), “el zumbido”, que provoca “hambre, vacío de estómago”, “garganta seca”, “miedo”, “mareo” y “sudor”. Ya al comienzo del párrafo, donde nos encontramos con Tadea “de rodilla, clavada”, Quiroga sitúa a la protagonista en una posición de humillación e inferioridad ante una iglesia hostil, oscura y fría (216-217).

La postura de Tadea en la iglesia durante la misa contrasta con las reglas del llamado “buen tono”. En un libro de urbanidad para niñas del año 1920 encontramos las indicaciones sobre cómo una cría debe comportarse durante la misa. Con su actitud devota y humilde, ojos bajos o atentos a la ceremonia y el espíritu recogido, tiene que dar ejemplo de su modestia y compostura (Sanjuán 2002: 12). Tadea, desconcertada y nerviosa por su miedo ante Dios y la severa mirada de tía Concha, está lejos de cumplir todas las exigencias impuestas.

En cambio, la educación religiosa, aunque muy presente en la educación masculina, no desempeñó un papel tan esencial como en el caso de las mujeres⁶. De hecho, existen diferentes pautas para la religiosidad femenina y masculina. Conforme a ellas, en *La sangre* (1952), una de las novelas neo-naturalistas de Quiroga, los instintos atávicos y la invasión de lo irracional y lo oscuro cobran protagonismo (Nora 1973: 121). La autora, refiriéndose a la religiosidad femenina y masculina, introduce el siguiente comentario del narrador de la historia: “Las mujeres dicen “Dios” elevando los ojos, los hombres lo dicen de frente” (Quiroga 1971: 64). Mientras el gesto de las mujeres delata su sentido de impotencia y desprotección, el de los hombres muestra su seguridad e independencia. Las mujeres son educadas para abrazar la fe sin cuestionarla, mientras de los hombres se espera distanciarse de ella, para que ésta no entorpezca su independencia y su libertad.

Éste es un solitario ejemplo en la extensa producción novelística quiroguiana, consistente en la diferenciación entre la fe masculina y femenina. Aunque los chicos, educados mayoritariamente en los colegios de curas y frailes, obtuvieron en su época una equivalente y sólida educación religiosa, la representación literaria de esta problemática siempre se encuentra en un segundo plano, ya que las exigencias sociales sobre la religiosidad masculina cesan en su edad adulta.

4. EDUCAR EN LA PASIVIDAD Y EN LA ACTIVIDAD

Los estereotipos genéricos que conocemos hoy en día son fruto de la educación dirigida a alentar los modelos polarizados de comportamiento femenino y masculino. La educación femenina y masculina se basaba en principios distintos, con lo cual las expectativas de comportamiento femenino y masculino se diferenciaban sustancialmente. No solamente la familia y la escuela proponían guías de identificación bien marcadas, sino también la literatura infantil y juvenil transmitía los estereotipos sexistas (Sancho, Ruiz, Gutiérrez 2003: 90). Los libros leídos por las jóvenes, en particular la novela rosa, alimentaban esta educación con los personajes femeninos planos que encarnaban las “virtudes” femeninas. También las revistas como *Chicas*, como resalta Martín Gaité en *Usos amorosos de posguerra española*, proporcionaban a las jóvenes consejos de higiene, de comportamiento social, de cocina y de labores a la vez que “se las encaminaba hacia

⁶ Como ejemplo de una novela centrada en la educación masculina nos sirve *La forja* (la primera versión en castellano en 1951) del autor exiliado Arturo Barea, ambientada al igual que *Tristura* de Quiroga en la época de preguerra, para contrastar la educación religiosa femenina y masculina. Si el protagonista se lamenta del mismo tipo de educación basado en la fe y en los rezos, su formación nunca va a adquirir el dramatismo que sufría Tadea, ya que está mal vista por los demás familiares del pueblo, tanto hombres como mujeres, que critican la educación religiosa tan marcada que le ha proporcionado su tía de Madrid. Según ellos, al chico le hace falta tomar un poco el aire y salir de las faldas de su tía, ya que tantos rezos y curas le están atontando. Lo que el niño precisa es, en su opinión, salir a jugar y espabilarse. A la frase pronunciada por el pequeño protagonista para no disgustar a su tía, donde afirma que le gusta mucho la iglesia, la abuela explota y le dice: “¡Tú lo que eres es una marica!” (Barea 1985: 41).

paraísos de ternura sublimados en breves relatos de final feliz. La conquista de la gloria y la lucha por labrarse un porvenir se consideraban temas indignos de una publicación dirigida a distraer los ocios de las futuras mujeres” (Martín Gaité 2003: 99).

Mientras tanto, para los chicos estaban destinados los tebeos (*Flechas y Pelayos* y *El guerrero de antifaz*), que avivaban características consideradas tradicionalmente masculinas y, al igual que en el caso de las mujeres, se atenían al principio de segregación educativa (99). De modo que, los hombres también sufrieron una educación intransigente y opresiva al sentirse obligados a reunir una serie de cualidades, tales como independencia, fuerza, autoridad, inteligencia, audacia y autoconfianza. Ya que al niño no había que educarlo en la pasividad, convenía que se identificara desde la primera edad con aquellos héroes de papel, infatigablemente luchadores e indefectiblemente victoriosos. “Lo cual no quiere decir que la identificación fuera fácil” (99)⁷.

Las pautas de la educación masculina las encontramos en la páginas de *Escribo tu nombre*, la segunda parte de la ya citada *Tristura* (1964). Esta novela, enfocada en parte en la descripción del ambiente colectivo desde un punto de vista psicológico, ofrece testimonio de “la hipocresía social y los prejuicios de clase, la crítica de unos métodos educativos anacrónicos y rutinarios, y la denuncia de la falsa religiosidad (Vilanova 1965: 73). Elena Quiroga, a través del ejemplo del tío Andrés y su hijo Odón, quiere exaltar también el difícil crecimiento de los chicos, que, aunque gozaban de más libertad y de la benevolencia de los miembros femeninos de la casa, tenían que luchar el doble para satisfacer a sus exigentes padres. La educación masculina se presenta como una educación espartana, sin sentimientos. Odón, que resulta ser un mal estudiante, provoca la rabia del tío Andrés que le sacude y le hace llorar. Los llantos de Odón irritan aún más a su padre que, finalmente, le grita: “—Acaba. ¿Me has oído? No me gustan los blandos” (Quiroga 1965: 94). Tampoco le permite decir mentiras, mostrar miedos o buscar protección. Por una pelea que Odón tuvo con su prima, tío Andrés reacciona así: “—Ven aquí. Dime ahora la verdad. Un chico que se ampara en el silencio de una chica” (159). Además, Tadea asegura que su tío Andrés tampoco tenía contemplaciones hacia sus hijas, pero con Odón era aún más exigente y duro. La misma Tadea confiesa no haber visto nunca a su tío acariciar a sus hijos, pero, sí le había visto, en cambio, pegar a Odón y lanzarle al agua como se lanza una piedra. Sin embargo, le consideraba incapaz de las arbitrariedades de tía Concha o de sus caprichos (272). La problemática de la educación masculina basada en fomentar la actividad, independencia y fuerza, tanto física como interior, no se profundiza más. Los anteriores ejemplos se podrían considerar más bien como retales

⁷ Me remito otra vez a la novela de Barea con el fin de ilustrar la educación masculina y más en concreto a la escena en la que el tío del protagonista intenta acentuar el lado masculino de su sobrino diciéndole: “Debías pasar las vacaciones de aprendiz aquí en la fragua. Y menos faldas. Entre viejas y curas van a convertirte en una marica constipada” (1985: 61). A continuación, le ofrece un vaso de vino. No mostrar emociones formaba parte también de la adquisición de la masculinidad: —“¡Los hombres no lloran!— me decían cuando lloraba” (253). Además, un día al volver a casa con un ojo morado por un puñetazo, los familiares del pequeño protagonista le lanzaron toda una serie de insultos a la vez que recibía instrucciones sobre cómo defenderse: “Me cogió toda la familia. ¡Cagón! ¡Marica! ¡Te has dejado pegar! ¡Haberle saltado los sesos como una piedra! ¡Haberle pateado las tripas!” (254).

de la vida cotidiana, que hacen la imagen de la sociedad tradicional más completa, pero que son insuficientes para un análisis sosegado de la problemática.

La última corrida (1958) representa un caso aislado, tanto en la novelística de Elena Quiroga como en la del resto de las escritoras de posguerra. Tratándose de una de las pocas novelas escritas por mujeres dedicada exclusivamente al mundo de los toros, nos ofrece una amplia variedad de personajes masculinos. La audacia de Elena Quiroga, tanto a nivel temático como estructural y estilístico, fue alabada por parte de la crítica que saludó, además, su arte de eludir el peligro del “documental” taurino inveterado y pintoresco, así como la configuración, con admirable sobriedad en el retrato directo, y con una dispersa y convergente red de alusiones, del tipo más impresionante y entero de su galería novelesca (al menos entre los personajes masculinos) (Cf. Nora 1973: 125).

La educación discriminatoria, arraigada en la sociedad, muestra en *La última corrida* sus consecuencias, ya que casi todos los personajes masculinos en ella encarnan el prototipo del hombre machista. Por el contrario, los personajes femeninos se presentan al lector como meras sombras, cuya vida transcurre en función de y para un hombre. Unas parecen un simple decorado del torero, un triunfo al igual que las orejas del toro matado (la amante de Manuel), mientras que otras se reducen a una figura insignificante y molesta (la esposa de Manuel). Los toreros, de acuerdo con la educación sexista recibida, diferencian entre los papeles correspondientes a hombres y mujeres basados en la mencionada oposición actividad/pasividad. El hombre se merece, según uno de los toreros, más libertad, y cambiar de mujeres es una manera de conseguirla, ya que “no le parecían muy hombres los que andaban siempre vuelta a lo mismo, o penando por ellas, o cargando con ellas. Un hombre es otra cosa. Un hombre necesita algo grande y oscuro, más fuerte que él, más libre” (Quiroga 1994: 76). El resto de la cuadrilla también apoya la tesis de la inferioridad de la mujer. Crespo afirma: “una mujer no vale un hombre nunca, nunca” (154). Los diálogos entre los toreros, que se refieren a sus esposas con la denominación “viejas”, reflejan nítidamente su percepción de la mujer. Sus consejos, que dan a un joven torero de dejar a su novia en casa, porque si se casa la tendrá para tiempo (186-191), testimonian no solamente el papel secundario e inferior que se destinaba a las mujeres, sino también la presión de la sociedad sobre un hombre a asumir el comportamiento machista. Para destacar el lado fuerte, activo y vital del hombre, la autora a menudo acentúa el animal que yace en él. Rodeado de suciedad, de moscas, de gente ruda, y bajo la presión de hacer una buena corrida, un torero parece no tener una vida más fácil que el toro de enfrente, a la vez que las descripciones de los espacios por los que se mueven los toreros ponen al hombre y al animal en una posición de igualdad. Este paralelismo acentúa la crueldad de las exigencias sociales dirigidas hacia el que tradicionalmente fue considerado como el sexo fuerte. Sin embargo, el intento de la autora de enfrentarse a la problemática de la educación masculina y de convertir en el eje central de su novela el mundo de los hombres no ha sido tan logrado como en el caso de sus personajes femeninos. La crítica también ha puesto de relieve la incapacidad de la autora de pincelar con la misma fuerza creadora los personajes masculinos que, según Alborg, parecen siempre algo idealizados y nebulosos, mientras que acierta plenamente con la pintura con sus protagonistas donde, “una frase, un gesto, una actitud sola sirven para que nos descubra los más complejos repliegues

de un personaje femenino” (1968: 198). Y en cuanto a la educación femenina, Quiroga además de la educación religiosa y pasiva, aborda una serie de normas de comportamiento que cada joven de cierta clase social tenía que asumir. Otro de los motivos muy recurrentes en la novelística quiroguiana.

5. BUENOS MODALES

Entre otras “virtudes” femeninas, algunas de las más importantes son la moderación y la modestia. Josefa Amar y Borbón sostiene en su *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres* (1786), en consonancia con las ideas de Juan Vives, que entre otras virtudes, “tiene como principal recomendación la modestia, la cual se ha considerado siempre como la base de todas sus virtudes. [...] La moderación es prenda muy recomendable, y casi compañera de la modestia” (1994: 213-214). Además, subraya que se requieren el respeto y la obediencia de los padres como “la primera y más esencial obligación del cristiano” (147).

De igual modo, en los libros de texto publicados durante la posguerra encontramos incluso instrucciones sobre los movimientos “aptos” para una muchacha, como se puede observar en el siguiente ejemplo, en el que Carmen Werner advierte sobre la forma de andar y resalta que “también hay que evitar que al andar se balanceen demasiado las caderas. Naturalmente, las piernas deben moverse, pero evitando ese movimiento de balanceos, que tan ordinario resulta” (Casero 2000: 47). De lo que se infiere que la educación no está orientada al desarrollo de las facultades individuales de las chicas, sino más bien intenta ahogar los sentimientos y limitar la libertad de expresión.

Elena Quiroga escudriña este aspecto educativo ya en su primera novela *La soledad sonora*, donde los personajes femeninos experimentan cómo una educación dirigida a potenciar lo femenino en la mujer termina en opresión y coerción de cada acto de espontaneidad:

Demostrar las propias emociones, sentir el entusiasmo de las ideas, ser vehemente y espontáneo, tampoco era de “buen tono”. Una muchacha que se respeta debía atrincherarse tras un muro de distinguida diferencia, no se deja arrastrar por nada ni por nadie: no hacía concesiones al corazón. [...] No se permitían debilidades ni locuras. El exceso de imaginación era una vulgaridad, y dejarse llevar por fantasía y el anhelo de libertad una forma de histerismo. (1949: 21-22)

Sin embargo, es en *Tristura* donde la crítica a la educación familiar toca su cumbre a través del personaje de la intransigente tía Concha que ejerce un auténtico terror en casa con lluvia de restricciones referidas al comportamiento de su sobrina. A lo largo del texto a Tadea se la corrige por su forma de andar: “Se anda despacio. Buenos modales [...] No se puede andar así exhibiéndose. Pudor. Pudor, pudor” (Quiroga 1984: 23), por su modo de hablar: “No levantes la voz, no somos sordos. Articula, que la abuela no te oye”

(23). “Hay que saber callar” (93) o por cómo está sentada: “Tápate las rodillas. No cruces las piernas. Las piernas juntas” (23). Una niña se controla, no expresa ni excesiva felicidad ni tristeza, sonríe dulcemente, no habla demasiado, no muestra grandes emociones ni excesos, tan sólo sigue las pautas del patrón del buen comportamiento vigente. La novela está salpicada de frases carentes de sujeto, expresadas a través de imperativos o infinitos. También observamos una falta de diálogos, ya que la autora únicamente se limita a transcribir las órdenes de la tía Concha. Nunca se ofrecen las respuestas de Tadea. Utilizando un estilo despersonalizado se refuerza la idea sobre el automatismo considerado como uno de los objetivos educativos a la vez que el caos discursivo, así como el salto de los tiempos verbales transportan a la narración la perplejidad de la protagonista ante la realidad circundante (Torres Bitter: 54-55).

En cuanto a la relación entre los sexos opuestos, cabe destacar que según los patrones conservadores es considerado de “buen tono” no mezclarse con los chicos. A la pregunta de Tadea de por qué no vienen los primos, le responden: “Mamá dice que las niñas con la niñas, y que te habían mandado aquí para que no te críes como un chico” (Quiroga 1984: 49). Esta segregación llega al extremo de que para convencer a Tadea de lo dañina que es la relación con el sexo opuesto se le cuenta la historia de “la sierva de Dios, Gemma Galgani” que no miraba a su padre porque era hombre (179). Estos comentarios forman parte de la fase previa a la educación sentimental enfocada a preparar a las educandas a la vida adulta, una educación concebida con el fin de aumentar aún más la diferenciación y el tabú que se ha fomentado entre los jóvenes personajes de Quiroga.

6. PREPARÁNDOSE PARA LA VIDA SENTIMENTAL: PUREZA Y EXPERIENCIA

Ya que no estaba previsto que la religión cumpliera la misma función en la educación de hombres y mujeres, su sistema de principios morales tampoco se requería en la misma medida a los chicos y a las chicas. La pureza y el pudor eran consideradas “virtudes” únicamente femeninas. Luis Vives en el siglo XVI destaca también que “ante todo tendrá que saber la mujer que la castidad es su virtud más importante y la única que equivale a todas las restantes” (1992: 403). La pureza es resaltada a lo largo de *Tristura* como una de las mayores cualidades femeninas. La historia de Santa Catalina que se dejó matar con tres tormentos antes de perder su pureza ilustra este punto de la educación. “Dejarse matar por defender su pureza. [...] Despreciar el propio cuerpo. Castigarle. Respetar el cuerpo, templo. Andar con modestia, dormir con modestia, templo de Dios” (Quiroga 1984: 180), son los pensamientos que fluyen en la mente de Tadea como consecuencia del quehacer educativo orientado a inculcarle los máximos e intocables “valores” femeninos.

Sin embargo, no se exigían los mismos a los chicos. Carmen Martín Gaité, en *Usos amorosos de la postguerra española*, hace hincapié en la diferencia entre la pureza masculina y femenina y pone de relieve que “al hombre que llegaba virgen a la boda le miraban como a una “avis rara” y nadie le auguraba muchos éxitos ni como pretendiente, ni como marido, ni como padre (2003: 101). De esto se concluye que la soltería masculina y femenina tenía connotaciones distintas basadas en la pasividad y la castidad en

el caso de las mujeres, y en la actividad y la experiencia en el de los hombres. Las revistas de la época de posguerra incluso aconsejaban a las chicas elegir a un chico “vivido” como novio, tal como lo muestra el siguiente artículo publicado en la sección “Consúltame” de la revista *Medina*:

El hombre nunca ha vivido lo bastante antes de casarse..., ni la mujer tiene por qué investigar en lo que no puede ya haber la menor intervención... El hombre —no lo olvides— es siempre, en igualdad de fechas e inscripciones en el Registro Civil, mucho más joven que la mujer. Por eso, para que su espíritu se vaya sedimentando, conviene cogerlos “un poquito cansados”. (Martín Gaité 2003: 101)

En el resto de la novelística quiroguiana también se muestra la orientación de las virtudes femeninas y masculinas en direcciones opuestas. Don Enrique, tío de Álvaro en *Viento del Norte*, novela galardonada con el premio Nadal en 1950, deja claro cómo un hombre nunca tiene que ser: “—El hombre que no gusta de la caza y las mujeres por la madrugada, y del vino a todas horas, es hombre a medias” (Quiroga 1983: 33). Incluso las chicas muestran una predilección hacia los hombres duros, que encarnan las típicas características masculinas. Álvaro, el rico terrateniente, es sensible, devoto, sincero y apegado a su tierra, reflexivo y contemplativo; todas las características que reducen su atractivo como hombre: “Álvaro no sabe pedir, no ha pedido nunca, y se embaraza con las palabras. Es lento cuando habla, y requerir de amores a una moza hay que saber hablar fogosa e imperativamente” (33). Es calificado por otros hombres, en concreto por su tío, Don Enrique, un hombre a medias. Si al final logra casarse, es porque Marcela no sabía cómo negar el matrimonio a su amo.

En las primeras décadas del siglo pasado y durante la España de Franco, la preparación para la vida sentimental tenía como firme propósito el matrimonio; último objetivo a alcanzar en la educación de las mujeres. En concordancia con ello, Elena Quiroga en *Viento del Norte* pone en boca de una madre, doña Lucía, la siguiente frase: “A mis hijas las educo yo. Como unas señoritas, Enrique” (21-22). “¿Solteras? No tal, Enrique, que no se hicieron las mujeres para solteras, y luego se vuelven amargadas, y se llenan de manías. No quiero hijas solteras” (62). Como se puede apreciar, se trata de citas que ilustran la tendencia educativa mayoritaria en la sociedad española, que consiste en promocionar el papel de mujer madre y esposa.

Para tal fin, en las revistas femeninas de posguerra proliferan los textos preceptivos destinados a las chicas, que tratan temas como la forma de conquistar a un hombre y convertirlo en marido. En uno de estos artículos, publicado en 1942 en la *Revista para la mujer*, y titulado “El arte de pescar marido”, encontramos la siguiente cita:

La mujer que quiere jugar limpio, sin engaños, sin trucos, pisando el mismo terreno masculino de sinceridad y buena fe es demasiado valiente. Corre el inmenso riesgo de que no la entiendan, de que no la aprecien y de lo que es peor: de aburrir muchísimo. [...] Así, pues, nada de desanimarse. No hay que olvidar que todo hombre es conquistable. Basta con desearlo por encima de todas las cosas. Y no importa si el hombre termina por casarse, aunque sólo sea para que le dejen en paz. (*Revista para la mujer* 1942: s. p.)

La idéntica tesis sobre el arte de “atrapar” a un chico la encontramos en *La soledad sonora*. Teresa, hermana de Elisa, es la típica chica casadera que acude a una serie de manipulaciones para conseguir “un buen partido”, considerado de esta manera el matrimonio un gran negocio. La táctica utilizada por una chica casadera, en este caso Teresa, se basa en la siguiente “sabiduría” femenina: “dar una de cal y otra de arena”, es decir, jugar con un hombre alternado muestras de cariño, interés y atención con la indiferencia y el coqueteo con otros hombres (Quiroga 1949: 63)⁸.

Al reaccionar Elisa con estupefacción ante la idea de su hermana de que casarse no es un acto de amor, sino una estrategia y una cosa calculada, Teresa describe más detalladamente su plan de conquista, elaborado a base de tira y afloja, ya que el arte de seducir hay que ir aprendiéndolo. Según las palabras de Teresa, a los hombres les gusta conquistar o por lo menos, creer que conquistan, razón justificada por la que se hace la comedia, ya que son ellos mismos que agradecen esta puesta en escena. Por eso “hay que ser muy hábil para que ellos no se cansen de esperar demasiado: dar hoy una esperanza secreta con una mirada” (63). Debido a la naturaleza masculina (los hombres son, según Teresa, apocados, guerreros siempre y quieren una plaza fuerte para conquistar), una dulce ficción que representan las mujeres es su obsequio (63).

Esta educación segregada contribuía a la formación de una sociedad polarizada en sexos opuestos. De esta manera, los chicos aceptaban los prejuicios de los adultos y su sistema de valores femeninos y masculinos. Un ejemplo de ello lo encontramos en el personaje de Odón, en *Escribo tu nombre*. Con el paso del tiempo, este personaje cobra seguridad en sí mismo y se asemeja a la imagen que su padre se había formado de él. Las características y posturas que adquiere Odón, que afirma que las mujeres no entienden nada de política (1965: 353), muestran que los estereotipos sobre las mujeres están firmemente arraigados. Además de atribuirle a las mujeres discapacidad intelectual, Odón las divide en dos grupos distintos con las que conviene divertirse y con las que uno se casa, siendo las chicas “no divertidas” una lata, unas ñoñas con las que no se podían intercambiar ni dos palabras, pero que estaban muy bien para casarse (363), rasgos femeninos que podrían interpretarse como consecuencia de la educación recibida. En *La enferma* (1955) uno de los personajes aclara el por qué no le convenía a un hombre casarse con Liberata, la protagonista de la novela: “A los hombres les gusta una mujer sencillita, apañada. Estaba bien para novia, pero casarse es otro cantar” (1955: 191-192). De manera que los chicos educados de forma tradicional al final aceptaban los patrones impuestos y cumplían con el papel que se esperaba de ellos. Las novelas de Quiroga, aunque no son representaciones miméticas de la realidad, reflejan fielmente la configuración social y cultural de la época en que están ambientadas, e incluyen, de forma más o menos directa, una crítica a la sociedad tradicional que fomentaba un espíritu de diferencias, de clara distribución de papeles y cánones a respetar. Partiendo de los procesos

⁸ “Yo un día, le sonreía lanzándole miradas encendidas o, al bailar, acercaba un poco mi cabeza a la suya, como involuntariamente, al soltarnos las manos, le dejaba retener un momento la mía. Al día siguiente, indiferente –para desconcertarle, para excitarle–, bailaba con otros muchachos, enviándole una alegre sonrisa al pasar” (Quiroga 1949: 63).

psicológicos de sus personajes y su evolución, sin duda alguna mejor logrados en *Tristura* y *Escribo tu nombre*, la autora pone de relieve su inconformismo y denuncia a una rígida educación discriminatoria que no beneficiaba a nadie y que suponía una mala base en el proceso de construcción de la igualdad.

7. A MODO DE CONCLUSIÓN

Elena Quiroga examina, desde una óptica femenina, el difícil desarrollo de la mujer en las primeras décadas del siglo pasado. A través de sus novelas, algunas de contenido autobiográfico, la autora pone en tela de juicio la problemática educativa. Escudriñar los orígenes de esta posición subalterna de la mujer y arrojar luz sobre la situación actual que vive, son los objetivos primordiales de su obra, motivo por el cual rememora la infancia y la adolescencia de sus protagonistas. Quiroga explica a través de la educación recibida en casa cómo la sociedad tiende a impedir la formación de una identidad femenina, exigiendo la subordinación de las mujeres a unos principios estrictamente definidos. Una rígida y conservadora instrucción familiar carente de valores afectivos es fundamental en el proceso de auto-búsqueda de los personajes femeninos de sus novelas. La construcción del "yo" está influida, de este modo, por el contraste que forman las ansias del libre desarrollo individual de los personajes y las exigencias sociales. Las protagonistas se resisten a asumir los dictados impuestos y por eso, a veces, su comportamiento resulta inaceptable en el mundo circundante. La novelista da a entender que la realización de un personaje varón no es mucho más sencilla y define sus protagonistas masculinos en relación con su postura hacia la educación sexista, dependiendo de si aceptan los parámetros sociales tradicionales o no. Aunque en sus novelas nos encontramos también con el tipo de hombre problemático, la autora no atribuye las causas de sentimiento de desarraigo de sus protagonistas masculinos a una educación tradicional. En muchas ocasiones simplemente hace constatar que los patrones de comportamientos masculinos no eran mucho más flexibles. En su novelística de posguerra, Quiroga ofrece testimonio literario y llama la atención sobre el difícil crecimiento en una sociedad construida según unas reglas estrictas en un espacio que deja pocas oportunidades para la libertad individual.

BIBLIOGRAFIA

- ABELLA, Rafael (1996 [1984]) *La vida cotidiana bajo el régimen de Franco*. Madrid, Ediciones de Temas de Hoy.
- ALBORG, Juan Luis (1968 [1962]) *Hora actual de la novela española*. Madrid, Taurus.
- ALCALDE, Carmen (1996) *Mujeres en el franquismo: exiliadas, nacionalistas y opositoras*. Barcelona, Flor del Viento.

- ÁLVAREZ PALACIOS, Fernando (1975) *Novela y cultura española de postguerra*. Madrid, Edicusa.
- AMAR Y BORBÓN, Josefa (1994 [1786]) *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres*. Madrid, Cátedra.
- BAREA, Arturo (1985 [1941]) *La forja*. Barcelona, Plaza & Janés.
- BEAUVOIR, Simone de (2001 [1949]) *El segundo sexo*. Madrid, Cátedra.
- CANO, José Luis (1958) “Dos novelas: Elena Quiroga: *La última corrida*. Francisco Aya-la: *Muertes de perros*”. *Ínsula*. 15 de noviembre.
- CASERO, Estrella (2000) *La España que bailó con Franco. Coros y danzas de la Sección Femenina*. Madrid, Estructuras.
- CIPLIJAUSKAITÉ, Biruté (1988) *La novela femenina contemporánea (1970-1985). Hacia una tipología de la narración en primera persona*. Barcelona, Anthropos.
- GALDONA PÉREZ, Rosa Isabel (2001) *Discurso femenino en la novela española de posguerra: Carmen Laforet, Ana María Matute y Elena Quiroga*. Santa Cruz de Tenerife, Universidad de la Laguna.
- GALLEGO MÉNDEZ, M^a Teresa (1983) *Mujer, Falange y franquismo*. Madrid, Taurus.
- GARCÍA ESTÉBANEZ, Emilio (1992) *¿Es cristiano ser mujer?* Madrid, Siglo Veintiuno, 1992.
- GODOY GALLARDO, Eduardo (1979) *La infancia en la narrativa española de posguerra*. Madrid, Playor.
- LAGARDE, Marcela (1993) *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México D.F., Universidad Nacional Autónoma de México.
- LEÓN, Fray Luis de (1968) *La perfecta casada*. Madrid, Austral.
- LÓPEZ, Francisca (1995) *Mito y discurso en la novela femenina de posguerra en España*. Madrid, Pliegos.
- MARTÍN GAITE, Carmen (1988 [1997]) *Desde la ventana. Enfoque femenino de la literatura española*. Madrid, Espasa-Calpe.
- (2003 [1987]) *Usos amorosos de la postguerra española*. Barcelona, Anagrama.
- MAYANS NATAL, M^a Jesús (1991) *Narrativa feminista española de la posguerra*. Madrid, Pliegos.
- NICHOLS, Geraldine Cleary (1992) *Des/cifrar la diferencia. Narrativa femenina de la España contemporánea*. Madrid, Siglo Veintiuno de España.
- NORA, Eugenio G. de (1973) *La novela española contemporánea (1939-1967)*. Madrid, Gredos.
- NOVILLE, Edgar (1938) “Cartas a las camaradas”. *Revista para la mujer* (Madrid). Julio: s.p.
- PÉREZ, Janet W., ed. (1983) *Novelistas femeninas de la postguerra española*. Madrid, Porrúa Turanzas.
- POSADAS, Carmen; COURGEON, Sophie (2004) *A la sombra de Lilith. En busca de la igualdad perdida*. Barcelona, Planeta.
- REVISTA PARA LA MUJER (1942) “El arte de pescar marido”. *Revista para la mujer* (Madrid). Agosto: s. p.
- RIDDEL, María del Carmen (1995) *La escritura femenina en la postguerra española*. New York, Peter Lang.

- RODRÍGUEZ IGLESIAS, María Ángeles (1991) *La mujer en la literatura. Una experiencia didáctica*. Sevilla, Instituto Andaluz de la mujer.
- ROURA, Assumpta (1998) *Mujeres para después de una guerra. Una moral hipócrita del franquismo*. Barcelona, Flor del Viento.
- QUIROGA, Elena (1949) *La soledad sonora*. Madrid, Espasa Calpe.
- (1955) *La enferma*. Barcelona, Noguer.
- (1965) *Escribo tu nombre*. Barcelona, Plaza & Janés.
- (1971 [1952]) *La sangre*. Barcelona, Destino.
- (1974 [1954]) *Algo pasa en la calle*. Barcelona, Destino.
- (1983 [1951]) *Viento del Norte*. Barcelona, Destino.
- (1984 [1960]) *Tristura*. Barcelona, Plaza & Janés.
- (1994 [1958]) *La última corrida*. Madrid, Castalia.
- TORRES BITTER, Blanca (2001) *Estudio de los modos narrativos en el discurso autobiográfico de Tristura de Elena Quiroga*. Málaga, Universidad de Málaga.
- SÁNCHEZ LÓPEZ, Rosario (1990) *Mujer española, una sombra de destino en lo universal. Trayectoria histórica de Sección Femenina de Falange (1934-1977)*. Murcia, Universidad de Murcia.
- SANCHO, M^a Isabel; RUIZ, Lourdes; GUTIÉRREZ, Francisco, eds. (2003) *Lengua, literatura y mujer*. Jaén, Universidad de Jaén.
- SANJUÁN, Pilar Pascual de (2002 [1920]) *Resumen de urbanidad para las niñas*. Valladolid, Maxtor.
- SARTORIUS, Nicolás; ALFAY, Javier (1999) *La memoria insumisa. Sobre la dictadura de Franco*. Madrid, Espasa.
- VILANOVA, Antonio (1965) "Escribo tu nombre de Elena Quiroga". *Destino*. 18 de diciembre.
- ZATLIN BORING, Phyllis (1977) *Elena Quiroga*. Boston, Twayne Publishers.