



FACULTAD DE EDUCACIÓN
-CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO-

Grado en Pedagogía

Trabajo Fin de Grado

El estudio sobre la Residencia de Señoritas (1915-1936) desde la historia de la educación. Una revisión bibliográfica

The study on the Residencia de Señoritas
(1915–1936) from the perspective of the history of
education: A bibliographic review.

Estudiante: Paola González Sánchez

Tutor: Carlos Sanz Simón

Madrid, a 2 de junio de 2025

En verdad que pongo toda mi alma en esta obra; nunca en la vida me interesé tanto como por estas muchachas. Hoy son ellas todas mis amores.

María de Maeztu

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| RESUMEN | 4 |
| PALABRAS CLAVE | 4 |
| ABSTRACT | 4 |
| KEY WORDS | 5 |
| 1. INTRODUCCIÓN | 6 |
| 1.1. Justificación e interés del tema | 7 |
| 1.2. Vinculación del tema elegido con las competencias del grado | 8 |
| 2. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS DEL TFG | 9 |
| 3. TRABAJO DE REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA | 11 |
| 3.1. Método | 11 |
| 3.2. Desarrollo y discusión | 12 |
| 3.2.1 Análisis descriptivo | 12 |
| 3.2.2 Análisis de contenido | 16 |
| 3.2.2.1 Marco histórico y social de la educación femenina en España (finales del siglo XIX - primera mitad del siglo XX) | 17 |
| <i>a. La situación de la mujer en el ámbito educativo a finales del siglo XIX y principios del siglo XX.</i> | 18 |
| <i>b. Influencias pedagógicas: Institución Libre de Enseñanza y krausismo</i> | 20 |
| 3.2.2.2 Evolución histórica de la Residencia de Señoritas (1915–1936) | 26 |
| <i>a. Fundación y primeros años</i> | 26 |
| <i>b. Consolidación y crecimiento durante la Segunda República</i> | 28 |
| <i>c. La Guerra Civil y el cierre de la Residencia</i> | 31 |
| 3.2.2.3 La Residencia de Señoritas como proyecto educativo | 34 |
| <i>a. María de Maeztu y su papel como directora</i> | 34 |
| <i>b. Objetivos y actividades educativas, culturales y científicas</i> | 38 |
| 3.2.2.4 El Instituto Internacional y la influencia pedagógica norteamericana | 41 |
| <i>a. Fundación y objetivos del Instituto Internacional en España</i> | 41 |
| <i>b. Colaboración con la Residencia de Señoritas</i> | 44 |
| <i>c. Intercambios académicos y conexión con colleges femeninos</i> | 46 |
| 3.2.2.5 Voces, memorias y legado educativo | 49 |
| <i>a. Testimonios de antiguas residentes: vivencias, impresiones, desarrollo personal.</i> | 49 |
| <i>b. Legado educativo.</i> | 59 |
| 4. REFLEXIÓN CRÍTICA | 61 |
| 4.1. Grado de alcance de los objetivos y competencias | 61 |
| 4.2. Limitaciones y propuestas de mejora | 62 |
| 4.3. Conclusiones | 64 |
| 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 66 |
| 6. OTROS ÍNDICES | 70 |
| 6.1. índice de tablas | 70 |
| 7. ANEXOS | 70 |

RESUMEN

Este trabajo realiza una revisión bibliográfica sobre la Residencia de Señoritas (1915–1936), una institución promovida por la Junta para Ampliación de Estudios y dirigida por María de Maeztu, que desempeñó un papel decisivo en la incorporación de las mujeres a la educación superior en España. A partir de una metodología sistemática de revisión de literatura especializada, se analiza el contexto social y pedagógico en el que surge, su vínculo con el krausismo y la Institución Libre de Enseñanza, así como su evolución durante la Segunda República.

El estudio examina el proyecto educativo de la Residencia, sus relaciones con el Instituto Internacional y la influencia de modelos pedagógicos norteamericanos. También se incorporan perspectivas biográficas y memorias de antiguas residentes, que permiten comprender la dimensión transformadora de esta experiencia.

La revisión pone de relieve el valor de la Residencia como espacio de formación integral y como referente pedagógico de vanguardia en su época, contribuyendo a la revalorización de su legado en la historia de la educación femenina y su posible proyección en los debates actuales sobre igualdad de género y acceso al conocimiento.

PALABRAS CLAVE

Residencia de Señoritas, Historia de la Educación, España, Siglo XX, investigación educativa.

ABSTRACT

This paper presents a bibliographic review of the *Residencia de Señoritas* (1915–1936), an institution promoted by the Junta para Ampliación de Estudios and led by María de Maeztu, which played a key role in the integration of women into higher education in Spain. Using a systematic literature review methodology, the study explores the social and educational context that enabled its creation, its connections with krausismo and the Institución Libre de Enseñanza, as well as its development during the Second Spanish Republic.

The analysis focuses on the Residence's educational model, its collaboration with the International Institute, and the influence of American pedagogical thought. It also incorporates personal narratives and memories of former residents, offering a human perspective on the transformative potential of the institution.

The review highlights the significance of the Residencia de Señoritas as a pioneering educational project, committed to intellectual and moral development, and as a historical example of innovative, inclusive practices. This work contributes to restoring its legacy and encourages reflection on its relevance for current educational approaches aiming at gender equality and the democratization of knowledge.

KEY WORDS

Residencia de Señoritas, History of Education, Spain, 20th Century, educational research.

1. INTRODUCCIÓN

Esta revisión bibliográfica se centra en el estudio de la Residencia de Señoritas de Madrid (1915-1936), una institución de gran relevancia histórica impulsada por la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE) (De la Cueva Batanero, 2021), un organismo oficial creado en el marco del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes y considerado "el principal órgano de vanguardia en la renovación educativa del país", heredero de los ideales institucionistas. Fundada como el grupo femenino de la Residencia de Estudiantes, su propósito principal fue facilitar el acceso de las mujeres a la educación superior y ofrecerles un ambiente propicio para su formación integral, complementando la enseñanza oficial. Más allá de ser un simple alojamiento, la Residencia de Señoritas funcionó como un centro cultural y un "laboratorio" pedagógico que jugó un papel crucial en la modernización educativa y social de la mujer en España durante el primer tercio del siglo XX (Pérez-Villanueva Tovar, 1988; López Cobo & Basabe, 2007; Alcalá-Cortijo et al., 2009; Curros Ferro, 2016; López-Ocón & Ribagorda, 2022).

El estudio de esta institución se enmarca en un contexto de profundas transformaciones sociales y educativas. El trabajo aborda, en primer lugar, el marco histórico y social de la educación femenina en España a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, un periodo marcado por limitadas oportunidades de acceso a la educación para las mujeres, especialmente en los niveles superiores. Se examinarán las influencias pedagógicas que promovieron un cambio, destacando el papel de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) y el krausismo en la defensa de la educación de la mujer (Alcalá-Cortijo et al., 2009, De la Cueva Batanero, 2021; García Prieto, 2021).

Posteriormente, se trazará la evolución histórica de la Residencia de Señoritas, desde su fundación en 1915 bajo la dirección de María de Maeztu, sus primeros años y rápido crecimiento, hasta su consolidación y notable expansión durante la Segunda República (1931-1936), periodo en el que se convirtió en un núcleo cultural reconocido en Madrid. Lamentablemente, la Guerra Civil supuso el fin de su actividad y su posterior desaparición o transformación en la posguerra, dando lugar al Colegio Mayor Santa Teresa de Jesús (Melián, 2007; Vázquez Ramil, 2014; De la Cueva Batanero, 2021; Núñez Nadal, 2022).

El trabajo profundizará en la Residencia de Señoritas como proyecto educativo, analizando la figura central de María de Maeztu, una pedagoga con formación internacional y un firme compromiso que la llevó a considerar la Residencia como "su obra". Se detallarán los objetivos educativos, culturales y científicos de la institución,

que buscaba la formación integral de las jóvenes complementando la enseñanza oficial. Se describirán las actividades que incluían clases de apoyo, un laboratorio de ciencias (Laboratorio Foster), una biblioteca, y un amplio programa de conferencias, actividades culturales y deportivas. María de Maeztu tenía una visión amplia, buscando preparar a las residentes para diversas carreras profesionales, no solo el magisterio (López Cobo & Basabe, 2007; Magallón Portolés, 2010; Vázquez Ramil, 2014; García Prieto, 2021).

Un aspecto fundamental a explorar es la relación de la Residencia con el *International Institute for Girls in Spain* (IIGS) y la influencia pedagógica norteamericana. Se analizará la fundación y objetivos de esta institución estadounidense, que colaboró estrechamente con la JAE y la Residencia, introduciendo métodos modernos, la enseñanza del inglés, y programas de intercambio con colleges femeninos en Estados Unidos. Esta colaboración fue crucial para el proyecto, aunque a veces con diferentes perspectivas (Magallón Portolés, 2007; De la Cueva Batanero, 2021).

Finalmente, el trabajo busca recuperar las voces, memorias y legado educativo de la Residencia. Se recurrirá a testimonios de antiguas residentes, principalmente a través de la rica documentación del archivo de la institución, especialmente su correspondencia, para conocer sus vivencias y desarrollo personal. El estudio de estas trayectorias permitirá evaluar el legado educativo de la Residencia, considerándola un ensayo pionero que contribuyó a la incorporación de mujeres a la universidad y a su participación en la vida intelectual y profesional española.

La metodología de este trabajo se basa fundamentalmente en la investigación documental y el análisis de fuentes primarias y secundarias, prestando especial atención a los archivos de la JAE y la Residencia de Señoritas, donde la correspondencia se revela como una fuente indispensable. La recuperación de estas historias de vida es esencial para comprender el alcance de este proyecto educativo y su contribución a la lucha por la igualdad.

1.1. Justificación e interés del tema

La elección de este tema responde a una inquietud personal y académica relacionada con mi interés por la historia de la educación y su impacto en la construcción de una sociedad más equitativa. La Residencia de Señoritas constituye un proyecto emblemático dentro de este campo, tanto por su valor histórico como por su contribución a la innovación pedagógica y a la lucha por los derechos de las mujeres. Sin embargo, pese a su importancia, esta experiencia educativa ha sido tradicionalmente relegada a un segundo plano en los discursos oficiales, lo que

evidencia una deuda con la memoria colectiva y con el reconocimiento de las mujeres como agentes transformadores de la educación.

Durante mis estudios en Pedagogía, descubrí la existencia de esta institución a través de asignaturas relacionadas con la historia de la educación. Este hallazgo despertó mi curiosidad hacia estas mujeres que, enfrentando múltiples obstáculos, se atrevieron a construir una nueva identidad femenina vinculada al saber, la autonomía y la participación pública. Fue entonces cuando surgió en mí la necesidad de rescatar estas experiencias olvidadas y de analizar cómo los modelos pedagógicos del pasado pueden ofrecernos claves valiosas para repensar la educación en el presente.

Investigar la Residencia de Señoritas implica, por tanto, un acto de justicia histórica, pero también un ejercicio de aprendizaje activo: al recuperar las trayectorias de aquellas pioneras, se revalorizan las pedagogías transformadoras que apostaron por la igualdad y se vislumbra la posibilidad de diseñar propuestas actuales inspiradas en su legado. Esta investigación se convierte así en una fuente de inspiración para el diseño de prácticas educativas que promuevan la equidad de género, la inclusión social y la excelencia académica en el contexto educativo contemporáneo.

1.2. Vinculación del tema elegido con las competencias del grado

El estudio de la Residencia de Señoritas está estrechamente relacionado con las competencias fundamentales que se desarrollan en el Grado en Pedagogía, especialmente aquellas orientadas a la comprensión crítica del sistema educativo, la innovación metodológica y la transformación social. En primer lugar, el análisis de esta institución permite ejercitar la capacidad de reconstruir históricamente los procesos formativos, comprendiendo las condiciones sociales, culturales e ideológicas en las que surgieron, y evaluando su vigencia o pertinencia en la actualidad. Este enfoque fomenta una mirada analítica y contextualizada, clave para intervenir pedagógicamente en realidades complejas y cambiantes.

Asimismo, la Residencia constituye un referente de experimentación educativa, ya que integró desde sus inicios una propuesta curricular avanzada, basada en el pensamiento liberal y en una concepción humanista de la educación. Este modelo, influido por corrientes como el krausismo y el institucionismo, promovía una formación integral que trascendía los contenidos académicos y abarcaba la dimensión ética, estética y social de la persona. Conocer y valorar estas influencias resulta fundamental para el futuro pedagogo, ya que proporciona herramientas teóricas para desarrollar

una práctica profesional crítica, interdisciplinar y comprometida con la transformación del entorno.

El trabajo sobre este tema también fortalece competencias vinculadas a la investigación educativa: desde la recopilación y análisis de fuentes primarias y secundarias, hasta la elaboración de propuestas que articulen el pasado con los desafíos del presente. Igualmente, favorece la comprensión de los procesos de exclusión e inclusión en la educación, habilitando al estudiante para diseñar estrategias que promuevan la participación activa, la equidad de género y la justicia educativa.

La Residencia de Señoritas no solo representa un caso histórico de interés, sino que ofrece una base sólida para desarrollar una pedagogía transformadora. Su estudio articula múltiples dimensiones formativas del Grado en Pedagogía —teórica, crítica, metodológica y ética— y permite proyectar una práctica educativa centrada en el respeto, la diversidad y la emancipación social.

2. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS DEL TFG

El presente trabajo tiene como objetivo general realizar una revisión bibliográfica exhaustiva y crítica sobre la Residencia de Señoritas y su influencia en la modernización de la educación femenina en España durante la primera mitad del siglo XX. Para ello, la investigación se orientará a reconstruir, a partir de una amplia variedad de fuentes documentales, el legado educativo y cultural de esta institución pionera, que fue mucho más que un centro de formación, pues representó un espacio de transformación social y de empoderamiento para las mujeres. Así, esta revisión bibliográfica se fundamenta en la necesidad de comprender cómo, en un contexto en el que el acceso a la educación superior estaba severamente restringido para las mujeres, surgieron iniciativas revolucionarias que no solo facilitaron la adquisición de conocimientos técnicos, sino que también promovieron valores de libertad, pensamiento crítico y solidaridad.

A partir de este enfoque general, se han definido una serie de objetivos específicos que permiten abordar el fenómeno desde distintas perspectivas complementarias:

- Contextualizar la educación femenina en España entre finales del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX: se analizará el marco histórico y sociopolítico que condicionó el acceso desigual de mujeres y hombres a la educación superior. Además, se abordará la influencia de movimientos pedagógicos como la Institución

Libre de Enseñanza y el krausismo, fundamentales para comprender la ideología reformadora que condujo a la creación de la Residencia de Señoritas.

- Reconstruir el proceso de fundación, desarrollo y consolidación de la Residencia de Señoritas: a partir del análisis de fuentes documentales, se estudiarán las distintas fases por las que atravesó la institución, desde su origen hasta el impacto que supuso la Guerra Civil. Este recorrido permitirá examinar los logros alcanzados, las tensiones que marcaron su historia y las estrategias que garantizaron su estabilidad en un entorno político convulso.
- Investigar la estructura y el funcionamiento interno de la Residencia: se profundizará en el rol determinante de María de Maeztu como directora y su visión reformadora, que combinaba una formación teórica rigurosa con actividades extracurriculares, conferencias y programas de movilidad académica con el Instituto Internacional y los *colleges* femeninos norteamericanos. Además, se analizarán las prácticas educativas implementadas en la Residencia, desde las clases especializadas hasta los eventos culturales y actividades artísticas, con el objetivo de comprender su modelo pedagógico.
- Recuperar la dimensión humana y vivencial de la Residencia a través de testimonios personales: se revisarán cartas, diarios y otros documentos personales conservados en archivos institucionales para reconstruir la experiencia vivida por las residentes. A través de estos testimonios se pondrán de relieve las emociones, sacrificios y relaciones interpersonales que caracterizaron la vida en la Residencia, mostrando la dualidad entre el enriquecimiento académico y los desafíos personales que enfrentaban las alumnas.
- Valorar el legado histórico, educativo y cultural de la Residencia de Señoritas: se examinará su impacto en la creación de nuevas iniciativas formativas y en la consolidación de redes intelectuales y feministas.

3. TRABAJO DE REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

3.1. Método

La presente revisión bibliográfica sigue un enfoque sistemático basado en la metodología PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*), asegurando la transparencia y el rigor en la selección de fuentes. La investigación se ha estructurado en fases claramente definidas, permitiendo la recopilación y análisis detallado de la literatura existente sobre la Residencia de Señoritas.

La revisión bibliográfica se ha llevado a cabo utilizando diversas bases de datos especializadas, abarcando tanto fuentes nacionales como internacionales. En el ámbito nacional, se han consultado repositorios reconocidos como Dialnet e INDICES (CSIC), mientras que, a nivel internacional, la búsqueda se ha ampliado a plataformas de alto impacto como SCOPUS y Web of Science (WoS). Esta estrategia ha permitido garantizar un análisis exhaustivo y una recopilación de referencias sólidas y contrastadas para el desarrollo de la investigación.

Con el objetivo de garantizar la pertinencia de los documentos analizados, se establecieron una serie de criterios de inclusión y exclusión que permitieron filtrar la información de manera precisa. Se priorizaron aquellos textos con relevancia temática, es decir, aquellos que abordaran de manera directa la educación femenina en España y la Residencia de Señoritas, evitando estudios demasiado específicos que no contribuyeran de forma significativa a la investigación. Asimismo, se limitó la selección a documentos redactados en castellano o inglés, asegurando el acceso a una mayor cantidad de fuentes sin comprometer la comprensión y el análisis del contenido y se limitó la búsqueda al ámbito geográfico de España. Para evitar redundancias, se descartaron publicaciones que estuvieran repetidas en diferentes bases de datos, así como aquellas que se trataban de reseñas de libros o artículos, dado que no aportaban información original ni un desarrollo metodológico propio.

Este proceso permitió reunir un conjunto de documentos que ofrecen una visión amplia y bien fundamentada sobre el tema, facilitando un análisis riguroso y contextualizado en el marco de la educación femenina y el impacto de la Residencia de Señoritas.

Posteriormente, en la fase de elegibilidad, se realizó una evaluación más detallada del contenido de los textos completos, verificando la calidad metodológica de cada uno, la pertinencia temática en relación con los objetivos del estudio y la solidez de sus referencias. Este análisis permitió filtrar aún más la selección, asegurando que solo se incluyeran publicaciones con un enfoque riguroso y relevante para el desarrollo del trabajo.

Para garantizar una organización clara y coherente de los documentos seleccionados, se llevó a cabo una clasificación temática que permite estructurar la información en distintos bloques según su enfoque y aportación al estudio. Se agruparon los trabajos en las siguientes categorías: contexto histórico y social de la educación femenina en España, evolución histórica de la Residencia de Señoritas, dimensión pedagógica e institucional, influencia internacional y testimonios de antiguas residentes. Esta organización temática ha permitido establecer relaciones entre las distintas fuentes, facilitando un análisis estructurado y enriquecedor sobre el impacto de la Residencia de Señoritas en la educación femenina en España y su relevancia dentro de la evolución histórica del sistema educativo.

3.2. Desarrollo y discusión

El análisis de los resultados obtenidos a partir de la revisión bibliográfica permite observar la evolución de los estudios sobre la Residencia de Señoritas y su impacto en la educación femenina en España. La organización de los documentos seleccionados ha facilitado la identificación de tendencias en la investigación, evidenciando los aspectos más estudiados y las lagunas existentes en el campo académico.

3.2.1 Análisis descriptivo

El análisis descriptivo se constituyó en la primera fase del desarrollo de la revisión bibliográfica, y tuvo como objetivo ofrecer una visión global de la literatura recuperada mediante la búsqueda sistemática, antes y después de aplicar los criterios de inclusión y exclusión. En este sentido, se partió de un total de documentos encontrados a partir de diversas bases de datos (nacionales e internacionales) para, posteriormente, depurar la información y seleccionar únicamente aquellos estudios que resultaron estrictamente pertinentes para el objeto de estudio.

Durante el proceso de selección se establecieron criterios de exclusión claros, previamente mencionados. El resultado de este proceso de exclusión se refleja en dos niveles: por un lado, se obtuvo un conjunto de documentos “en bruto” o “con exclusiones” (es decir, el total de estudios identificados antes de la aplicación de los criterios), y por otro, se determinó la muestra final compuesta únicamente por los trabajos que cumplían con los criterios establecidos.

A continuación se muestran dos tablas que resumen los datos obtenidos y la distribución de la literatura por tipo de documento y por base de datos.

Tabla 1.*Documentos Encontrados por Base de Datos*

| Base de datos | Libros | Capítulos de libro | Artículos de revista | Tesis | Otros | Total |
|---------------|--------|--------------------|----------------------|-------|-------|-------|
| Dialnet | 18 | 63 | 86 | 15 | 0 | 182 |
| InDICES | 0 | 1 | 42 | 0 | 0 | 43 |
| SCOPUS | 0 | 0 | 7 | 0 | 0 | 7 |
| WoS | 0 | 0 | 15 | 0 | 0 | 15 |
| Total | 18 | 64 | 150 | 15 | 0 | 247 |

Nota. Esta tabla muestra los documentos encontrados en bruto, es decir, sin aplicar los criterios de exclusión previamente comentados.

Tabla 2.*Documentos Seleccionados por Base de Datos*

| Base de datos | Libros | Capítulos de libro | Artículos de revista | Tesis | Otros | Total |
|---------------|--------|--------------------|----------------------|-------|-------|-------|
| Dialnet | 10 | 34 | 23 | 7 | 0 | 74 |
| InDICES | 0 | 0 | 9 | 0 | 0 | 9 |
| SCOPUS | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| WoS | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Total | 10 | 34 | 33 | 7 | 0 | 84 |

Nota. Esta tabla refleja los documentos seleccionados tras aplicar los criterios previamente mencionados.

A continuación se detalla el proceso de categorización temática de los documentos seleccionados, que permitió facilitar su revisión y análisis. Una vez definidos los criterios de inclusión, se procedió a agrupar los trabajos en función de los siguientes ejes temáticos.

En primer lugar, se agruparon los trabajos centrados en el contexto histórico y social de la educación femenina, donde se analizan las condiciones educativas de la mujer en España a finales del siglo XIX y principios del XX, así como la influencia de corrientes pedagógicas como el krausismo y la Institución Libre de Enseñanza en la redefinición del acceso al conocimiento. Estos documentos ofrecen un marco esencial para comprender el surgimiento de iniciativas orientadas a ampliar las oportunidades educativas para la mujer.

Dentro del segundo bloque, se reunieron los estudios que abordan la evolución histórica de la Residencia de Señoritas, desde su fundación en 1915 hasta su consolidación como institución clave durante la Segunda República. Se examinan los factores que contribuyeron a su desarrollo, el impacto de la Guerra Civil y las consecuencias de su cierre en 1936. Este

apartado permite identificar los momentos cruciales que marcaron el crecimiento de la Residencia y su papel en la transformación del panorama educativo femenino.

El tercer bloque se centra en la dimensión pedagógica e institucional, donde se analizan los aspectos internos de la Residencia, incluyendo su modelo de enseñanza, las estrategias formativas aplicadas y el rol fundamental de María de Maeztu en la dirección del centro. También se examinan las actividades culturales y científicas promovidas, con el fin de contextualizar la metodología educativa que distinguió a la Residencia de otras instituciones de la época.

La influencia internacional constituye otro eje fundamental del estudio, lo que llevó a la agrupación de investigaciones que exploran la interacción entre la Residencia de Señoritas y el Instituto Internacional, así como el impacto del pensamiento pedagógico norteamericano en la evolución del modelo educativo implementado en España. Estos documentos permiten comprender la importancia de los intercambios académicos y las redes intelectuales que favorecieron la apertura y modernización de la enseñanza femenina.

Por último, se identificaron trabajos que aportan una perspectiva más personal y subjetiva, centrada en las voces y testimonios de antiguas residentes. A través de relatos y memorias, estas fuentes ofrecen una visión complementaria sobre la vida en la Residencia, el desarrollo de sus alumnas y el legado que esta experiencia dejó en su formación académica y profesional.

En cuanto a los trabajos que abarcan varias categorías, fueron incluidos en la categoría “general”.

Esta organización temática ha permitido establecer relaciones y cruces entre las distintas fuentes, facilitando un análisis estructurado y enriquecedor sobre el impacto de la Residencia de Señoritas en la educación femenina en España, así como su relevancia en la evolución histórica del sistema educativo.

A continuación, se presenta la tabla resumen que refleja la cantidad de documentos clasificados en cada una de las categorías temáticas mencionadas:

Tabla 3.*Distribución de Documentos Seleccionados por Categoría Temática*

| Categoría temática | Libros | Capítulos de libro | Artículos de revista | Tesis | Otros | Total |
|--------------------------------------|----------|--------------------|----------------------|----------|----------|-----------|
| Contexto histórico | 1 | 6 | 7 | 0 | 0 | 14 |
| Evolución histórica | 4 | 7 | 3 | 2 | 0 | 16 |
| Dimensión pedagógica e institucional | 0 | 9 | 6 | 0 | 0 | 15 |
| Influencia internacional | 0 | 6 | 2 | 0 | 0 | 8 |
| Testimonios de residentes | 2 | 2 | 3 | 0 | 0 | 7 |
| General | 13 | 8 | 3 | 0 | 0 | 24 |
| Total | 6 | 30 | 21 | 2 | 0 | 84 |

3.2.2 Análisis de contenido

A continuación, nos adentraremos en el análisis histórico y pedagógico de la Residencia de Señoritas, que representó un referente sin precedentes en la formación de la mujer en España durante el periodo comprendido entre 1915 y 1936. A partir de una investigación basada en el estudio de fuentes documentales y testimonios, el capítulo se estructura en torno a diferentes ejes temáticos que permiten comprender el papel transformador de la

Residencia en el ámbito educativo y social. Comenzamos analizando el contexto histórico y social en el que se gestó la necesidad de un cambio en la enseñanza para mujeres, situando la discusión a finales del siglo XIX y principios del XX, un periodo en el que las limitaciones tradicionales se veían contrarrestadas por emergentes ideas reformistas. En este ambiente se indagan las influencias krausistas y la aportación de la Institución Libre de Enseñanza, elementos que propiciaron un pensamiento renovador y abrieron paso a nuevas iniciativas académicas.

A partir de esta base, se examina el recorrido específico de La Residencia de Señoritas, comenzando con su fundación y los primeros años, donde la apuesta por un proyecto formativo innovador respondió a las demandas de una sociedad en transformación. Conforme avanza el análisis, se explora la etapa de consolidación y crecimiento que experimentó la institución durante la Segunda República, reflejo de los cambios políticos y culturales que impulsaron avances significativos en el ámbito educativo. El impacto de la Guerra Civil y el consecuente cierre de la Residencia evidencian, por otra parte, los desafíos y las tensiones inherentes a este proceso de cambio.

El estudio continúa adentrándose en la dimensión pedagógica e institucional, destacando el papel fundamental de figuras emblemáticas como María de Maeztu, cuyo liderazgo configuró un modelo educativo que integraba actividades académicas, culturales y científicas y que transformó la visión tradicional sobre la formación de la mujer. Asimismo, se pone de relieve la influencia y el intercambio de ideas con entornos internacionales, en particular mediante la colaboración con el Instituto Internacional, lo que enriqueció el proyecto y amplió sus horizontes.

Finalmente, se incorporan las voces y memorias de antiguas residentes, cuyos testimonios permiten reconstruir la experiencia vivencial y el legado duradero de la institución, ofreciendo una perspectiva íntima y humana sobre el impacto que La Residencia de Señoritas ha tenido en la transformación de la educación femenina en España.

3.2.2.1 Marco histórico y social de la educación femenina en España (finales del siglo XIX - primera mitad del siglo XX)

Para comprender la trascendencia de iniciativas como la Residencia de Señoritas, resulta imprescindible analizar el contexto histórico y social en el que se desarrolla la educación femenina en España entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Este periodo estuvo marcado por una lenta evolución desde una concepción tradicional de la mujer, limitada al ámbito doméstico, hacia una progresiva, aunque todavía restringida, apertura al mundo educativo y profesional.

a. La situación de la mujer en el ámbito educativo a finales del siglo XIX y principios del siglo XX.

A lo largo de la historia de España, la idea de la mujer como el “ángel del hogar” limitó significativamente su acceso a la educación, pues se consideraba que las mujeres solo estaban capacitadas para ser madres y esposas y que, por tanto, no necesitarían educación (García Prieto, 2021). A finales del siglo XIX, la educación superior de las mujeres en España había recibido pocas y esporádicas iniciativas por parte de los gobiernos. Antes de 1857, la Ley Moyano no establecía la obligatoriedad de la escolarización infantil para niños y niñas; es en dicho año en el que, por primera vez, se admitió oficialmente la importancia de educar a las mujeres, aunque su implementación práctica fue limitada (López Cobo & Basabe, 2010).

No obstante, pueden identificarse distintos esfuerzos tanto por gobiernos como por individuos que se preocupan por la educación superior de la mujer, especialmente tras la revolución de 1868 que destrona a Isabel II e implanta un gobierno liberal. En este nuevo escenario, los krausistas, liderados por Sanz del Río, son los que promueven la instrucción femenina, con figuras clave como Fernando de Castro y Francisco Giner de los Ríos (Zulueta & Moreno, 1993).

Con la Revolución de 1868, Castro y otros krausistas ocupan puestos importantes en la Universidad de Madrid, destacando el de Castro, que es nombrado rector (Zulueta & Moreno, 1993). Desde dicho puesto impulsa una serie de iniciativas específicas destinadas a paliar el abandono en el que se encontraba la educación de las mujeres, en particular en las enseñanzas con fines profesionales. Castro promueve la creación del Ateneo Artístico y Literario para Señoras en 1869 y organiza las Conferencias Dominicales para la Educación de la Mujer, cuyo primer ciclo se celebra ese mismo año (De la Cueva & Padorno, 2015). Aunque estas iniciativas representaron un avance, partían de una concepción que vinculaba la educación femenina principalmente a la mejora de su rol como esposa y madre (López Cobo & Basabe, 2010). Más adelante inaugura las Enseñanzas para Institutrices en la Escuela Normal de Maestras, que marca un hito en el progreso de la muy necesaria educación femenina en España. Dos años después funda la Asociación para la Enseñanza de la Mujer y, tras su muerte, aparece la Escuela de Comercio para Señoras. A lo largo de la década de 1880, la Asociación continuó expandiendo su labor educativa mediante la creación de nuevas instituciones formativas. En 1881 integró la Escuela de Institutrices, a la que se sumaron posteriormente una Escuela

de Correos y Telégrafos en 1883, y, un año más tarde, la Escuela Primaria y la de Párvulos (Zulueta & Moreno, 1993), además de ofrecer clases de Idiomas, Música, Artes Aplicadas, Corte y Confección y, ya en el siglo XX, incorporar una Escuela de Mecanógrafas y otra de Delineantes (De la Cueva & Padorno, 2015).

Todavía a finales del siglo XIX, son excepciones las mujeres matriculadas en la universidad debido a los todavía graves prejuicios que existían en la sociedad española. En esos años, las escasas primeras universitarias iban a la universidad acompañadas por un criado o por un familiar (de la Cueva Batanero, 2010), la alumna esperaba en la sala de los profesores hasta que llegaba el profesor que la acompañaba junto con un bedel al aula de la clase. En la tarima, al lado del profesor, se sentaba en una sillita y escuchaba la clase. Al terminar la lección, se repetía el mismo ritual y la estudiante volvía a la sala de profesores, donde una persona de su familia o un criado la acompañaba a su casa (Zulueta & Moreno, 1993).

Aunque figuras como Castro impulsaron ciertos avances, y Concepción Arenal dejó una huella significativa con sus obras y su audaz decisión de acceder a la universidad disfrazada de hombre, lo cierto es que muy pocas mujeres se animaron a dar el paso de matricularse en estudios superiores. No existía una normativa legal que lo impidiera expresamente, pero la sociedad española de esa época no lo toleraba (Zulueta & Moreno, 1993).

El primer tercio del siglo XX constituyó una etapa de especial relevancia en la historia contemporánea de España, caracterizada por una serie de transformaciones orientadas a reducir el desfase existente con respecto a los países más desarrollados del entorno europeo. Ya durante el reinado de Alfonso XIII se iniciaron diversos impulsos modernizadores, entre los cuales destacan los avances en el ámbito educativo, promovidos por los intelectuales de la Institución Libre de Enseñanza, cuyo ideario inspiró directamente la labor de la Junta para Ampliación de Estudios (Capel Martínez, 2006). El 11 de enero de 1907, se promulgó un Real Decreto firmado por el ministro de Instrucción Pública, Amalio Gimeno, mediante el cual se creó la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE). Su propósito fundamental era elevar el nivel cultural y científico de España para equiparlo al de otros países europeos (López Cobo & Basabe, 2007). Para lograrlo, se planteaban dos objetivos principales: fomentar el intercambio científico y pedagógico con el extranjero, y reunir en grupos de trabajo comprometido y serio a los recursos intelectuales disponibles dentro del país (Zulueta & Moreno, 1993).

Uno de sus primeros pasos fue la creación del Patronato de Pensiones, orientado a

la formación de futuros docentes. Este organismo se encargaba de enviar jóvenes españoles a estudiar en el extranjero con la intención de que, al regresar, formaran grupos de investigación capaces de asumir tareas docentes en instituciones como universidades, institutos y escuelas normales. Con el tiempo, los conocimientos adquiridos por estos pensionados se irían extendiendo gradualmente hasta llegar a los niveles educativos más básicos, como la educación infantil y primaria (Zulueta & Moreno, 1993).

En 1909 se funda la Escuela Superior de Magisterio, a la que accedieron numerosas mujeres, entre ellas María de Maeztu. Se promulga la Real Orden de 1910, que eliminó la norma -vigente desde 1888- que obligaba a las mujeres a obtener permiso de las autoridades para matricularse en centros oficiales (de la Cueva Batanero, 2010). Sin embargo, las mujeres que llegaban a Madrid para cursar estudios superiores (universitarios, magisterio, conservatorio, etc.) enfrentaban la falta de alojamientos adecuados y de un entorno propicio para su desarrollo (López Cobo & Basabe, 2007). Es en este contexto que la JAE, bajo la dirección de María de Maeztu, funda la Residencia de Señoritas en 1915, un centro que no solo ofreció alojamiento, sino un espacio de formación integral y apoyo (López Cobo & Basabe, 2007).

En paralelo, comenzaron a producirse modificaciones significativas en la posición social de las mujeres, que cristalizaron en el surgimiento del primer movimiento feminista español y en la articulación de demandas por la igualdad civil y educativa (Capel Martínez, 2006). Ambos procesos -la renovación pedagógica y la emergencia del feminismo ilustrado- estuvieron estrechamente vinculados entre sí, y hallaron una continuidad más visible durante la Segunda República. Este régimen representó un hito en cuanto a la ampliación de derechos y oportunidades para las mujeres, especialmente en el ámbito de la educación, si bien sus logros convivieron con resistencias estructurales y limitaciones que han sido objeto de amplio debate historiográfico (Capel Martínez, 2006).

b. Influencias pedagógicas: Institución Libre de Enseñanza y krausismo

Según García Prieto (2020) “la Residencia de Señoritas de Madrid fue una institución heredera de los principios krausistas e institucionistas y dirigida por María de Maeztu, creada en el seno de la Junta de Ampliación de Estudios (JAE) en 1915 con el propósito de facilitar a las mujeres, independientemente de su origen o incluso de su

posición social, el acceso a las enseñanzas universitarias, al mundo de la cultura y a una buena formación intelectual y moral.” (p. 11)

A mediados del siglo XIX el atraso del sistema educativo español generó en España un fuerte debate que dividió a políticos y pensadores. Por un lado, los liberales consideraban que la única solución a este problema era abrir las puertas del país a las influencias extranjeras, promoviendo la europeización defendida tanto por los krausistas como por los regeneracionistas. En contraste, el sector católico ortodoxo responsabiliza a esa influencia externa de todos los problemas del país, creen que lo que hay que hacer es cerrar las fronteras y no permitir que nadie salga a estudiar al extranjero (Zulueta & Moreno, 1993).

El krausismo, introducido en España por Julián Sanz del Río y adoptado con entusiasmo por Giner de los Ríos y otros reformistas, proponía una idea de educación como medio de perfeccionamiento moral e intelectual del individuo, en equilibrio con la comunidad. Esta visión, impregnada de espiritualismo laico, propugnaba una pedagogía centrada en la autonomía del educando, en la libertad de conciencia y en el cultivo armónico de todas las facultades humanas. En este marco, el saber no se concebía como mera acumulación de conocimientos, sino como medio de formación del carácter y de elevación moral. La educación debía formar personas libres, responsables y éticamente comprometidas con la mejora de la sociedad (Capel Martínez, 2006). El krausismo comenzó a influir decisivamente en la educación de la mujer a partir de la Revolución de 1868, cuando se instauró un gobierno liberal que favoreció la difusión de ideas pedagógicas reformistas (Zulueta & Moreno, 1993).

Bajo la dirección de Sanz del Río, los krausistas, entre ellos Fernando de Castro y Francisco Giner de los Ríos, jugaron un papel esencial en la modernización del sistema educativo español (Zulueta & Moreno, 1993). Fernando de Castro fue una figura muy importante en la educación femenina española, su aparición en la escena universitaria y sus aportaciones, inspiradas en el krausismo, darían inicio a un largo camino que, con el tiempo, pondrá fin a la ausencia de la mujer en las aulas universitarias. Fernando de Castro (1814-1874) sacerdote, pedagogo, catedrático de literatura en la Universidad de Madrid y rector de la misma entre 1869 y 1874 estableció contacto en 1854 con Julián Sanz del Río, principal impulsor del krausismo en España. Este encuentro influyó decisivamente en su pensamiento, llevándole a adoptar una visión liberal de la política que intentó armonizar con sus propios convencimientos religiosos. Esta evolución lo condujo hacia una postura humanista y a un progresivo distanciamiento de la Iglesia. Ya como catedrático,

sufrió la primera cuestión universitaria en 1864, siendo depurado y separado de su cátedra junto a Julián Sanz del Río, Emilio Castelar y Nicolás Salmerón, por interpretar los términos en que estaba redactado el artículo 170 de la citada Ley Moyano como una clara amenaza a la libertad científica (López Cobo & Basabe, 2007).

Estas ideas fueron recogidas por la Institución Libre de Enseñanza (ILE) y traducidas a una práctica pedagógica que rompía con el autoritarismo, el dogmatismo y el memorismo propios del sistema educativo tradicional. La enseñanza debía desarrollarse en un clima de respeto, tolerancia y libertad, en contacto con la naturaleza, las artes y el pensamiento crítico. Esta herencia fue clave para la creación y desarrollo de instituciones como la Residencia de Señoritas, que adoptaron esta visión para aplicarla al contexto específico de la formación femenina (Capel Martínez, 2006). La ILE asumió la preocupación krausista por la educación femenina, pero sin romper de manera radical con el modelo tradicional de género. El krausismo defendía que la mujer debía educarse para ser mejor madre y esposa —papel que le asignaba la jerarquía de géneros de la época—, pero también porque la formación permitiría a mujeres solteras o con escasos recursos acceder a un empleo digno que garantizara su autonomía (García Prieto B, 2021). En sus orígenes, por tanto, esta defensa de la educación femenina se articulaba dentro de los límites del rol social tradicional, pero abría una vía de emancipación desde el conocimiento (Roldán García, 2018).

El origen de la ILE se remonta al debate de los conservadores en los primeros años de la Restauración monárquica, un punto clave fue el nombramiento de Manuel Orovio como ministro de Fomento, quien impulsó una política de fuerte intervención estatal en la educación, sin separar las esferas del Estado y la Iglesia. Esto desencadenó la llamada segunda cuestión universitaria, provocada por una circular ministerial de 1875 que obligaba a los profesores universitarios a declarar la confesionalidad del Estado, a jurar lealtad a la monarquía y a unir lo religioso con lo político, en abierta oposición a cualquier proceso de secularización. Como consecuencia, destacados catedráticos como Francisco Giner de los Ríos fueron sancionados, separados de sus cargos y excluidos del escalafón docente. Estos hechos provocaron una ola de solidaridad dentro del profesorado, que llevó a varios docentes a renunciar a sus cátedras en señal de protesta. Tras su expulsión de las aulas, los profesores afectados llevaron a cabo diversas iniciativas en el ámbito privado, que culminaron en 1876 cuando Francisco Giner de los Ríos redactó los estatutos de una nueva institución que, desde sus inicios, dejó claro su propósito de

mantenerse al margen de cualquier ideología política o religiosa. Para asegurar esa independencia, se recurrió al apoyo económico de particulares que adquirieron acciones nominales, lo que permitió la apertura de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) en octubre de 1876 (López Cobo & Basabe, 2007).

La ILE fue pionera en impulsar iniciativas para garantizar una enseñanza moderna, laica y accesible, especialmente para las mujeres. Además de promover centros de enseñanza progresistas, también ejerció presión sobre los gobiernos para que invirtieran en ciencia y educación, en un contexto en el que España se encontraba claramente rezagada respecto a otras naciones europeas (García Prieto B, 2021). La ILE, con un enfoque laico y científico, abogó por una modernización profunda basada en la libertad de cátedra, la conexión con corrientes europeas y la coeducación, aunque sus intentos iniciales en este último campo no prosperaron (López Cobo & Basabe, 2007).

Entre el 28 de mayo y el 5 de junio de 1882 se celebró el Primer Congreso Pedagógico, en el que Giner de los Ríos, Cossío y otros miembros de la Institución Libre de Enseñanza depositaron grandes expectativas. Consideraban que ese encuentro podía marcar un antes y un después en las políticas educativas del país y abrir el camino hacia una metodología renovadora, que incluyera, entre otros avances, la incorporación normalizada de la mujer en los niveles medio y superior de la enseñanza. De los seis temas tratados, el cuarto y el quinto estaban directamente relacionados con el papel que debía ocupar la mujer tanto como educadora como como estudiante. Desde la ILE se defendía abiertamente la coeducación en todas las etapas del sistema educativo, pero la mayoría de los especialistas asistentes mostraron que la sociedad no estaba aún preparada para adoptar ese enfoque. Las propuestas de los institucionistas contrastaron fuertemente con las conclusiones oficiales del congreso. Mientras ellos abogaban por una escuela que reflejara la vida real, con presencia conjunta de niños y niñas desde la infancia hasta los niveles más altos, el pensamiento predominante proponía separar a los sexos incluso antes de los siete años, argumentando que la convivencia era perjudicial (López Cobo & Basabe, 2007).

Sin embargo, sí hubo algunos puntos de acuerdo. Uno de ellos fue otorgar a las maestras la responsabilidad de dirigir las escuelas de párvulos, una medida que Cossío reconoció como influyente en la decisión posterior del ministro Albareda de implementarla. También se apoyó la igualdad salarial entre hombres y mujeres docentes. En cuanto al quinto tema, referido al acceso femenino a la educación superior y su participación en la coeducación en esos niveles, los avances fueron

mínimos. Las posturas conservadoras, lideradas por figuras como Pedro de Alcántara, seguían relegando la formación de la mujer a su papel doméstico y familiar. Alcántara expresaba con ironía su rechazo a la participación femenina en la vida pública, usando argumentos que reflejaban prejuicios arraigados desde décadas atrás (López Cobo & Basabe, 2007).

Lejos de ser un impulso para el cambio, el Congreso terminó por consolidar las posiciones más tradicionales respecto a la educación de la mujer. Esto llevó a Giner de los Ríos a reflexionar, años después, que las verdaderas reformas no podían imponerse desde las leyes o las instituciones políticas, sino que debían nacer del interior del espíritu humano, alimentadas por la experiencia, la prueba y el esfuerzo colectivo. El fracaso del Congreso, sumado a factores como la reincorporación de antiguos catedráticos a sus puestos oficiales, la escasez de alumnado y recursos para sostener los estudios superiores, y la voluntad de la ILE de construir una base sólida desde la educación primaria, marcaron el comienzo de una etapa difícil, un periodo de transición prolongado que se extendió durante aproximadamente veinticinco años. Sin embargo, en 1907 la labor de la ILE cobró nuevamente protagonismo con la creación de la Junta para Ampliación de Estudios (JAE), lo que permitió dar paso a nuevas oportunidades de renovación en el ámbito educativo (López Cobo & Basabe, 2007).

La Junta para Ampliación de Estudios (JAE), aunque no estaba formalmente vinculada a la Institución Libre de Enseñanza, se convirtió desde su creación en la expresión más visible y consolidada del ideario institucionista, no como un renacimiento de la ILE, sino como la manifestación madura de un proyecto que había echado raíces profundas. Gracias al fortalecimiento de los recursos internos y a las condiciones externas favorables, tanto sociales como políticas, fue posible pensar en espacios experimentales donde poner a prueba una nueva forma de entender la educación. Así nacieron distintos “laboratorios pedagógicos” para todos los niveles educativos. Al principio, se crearon centros diferenciados por sexo -como la Residencia de Estudiantes en 1910 para hombres y la Residencia de Señoritas en 1915 para mujeres-, y más adelante se avanzó hacia la coeducación con el Instituto-Escuela en 1918 (López Cobo & Basabe, 2007). La conexión entre la ILE y la JAE fue, por tanto, más que una afinidad ideológica. Constituyó una continuidad estructural en la que los principios educativos krausistas se adaptaron a nuevos contextos y objetivos. En la Residencia, esta influencia se manifestó en la vida cotidiana de las residentes, en la promoción de actividades culturales y científicas, en la convivencia democrática y en el estímulo constante al pensamiento independiente

(Capel Martínez, 2006).

La Residencia de Señoritas, fundada por la JAE en 1915, fue precisamente una de esas iniciativas orientadas a garantizar la igualdad de acceso de las mujeres a la educación superior. Compartía con la Residencia de Estudiantes el mismo proyecto ideológico y pedagógico, inspirado en los principios institucionistas, y actuaba principalmente en el ámbito de las clases medias, con el fin de elevar el nivel cultural y fomentar la independencia femenina. Su propuesta educativa combinaba una rigurosa formación académica con una intensa vida cultural, intelectual y deportiva, en un entorno que promovía la libertad y el desarrollo integral (Pérez-Villanueva Tovar, 2002). Además, la Residencia de Señoritas presentaba una diferencia significativa respecto a su homóloga masculina: su estrecha relación con el Instituto Internacional de Señoritas en España, una institución norteamericana que apoyó decididamente la formación profesional y científica de la mujer. Esta colaboración permitió consolidar una orientación pedagógica internacional, con una marcada influencia de los modelos educativos estadounidenses (Pérez-Villanueva Tovar, 2002).

Poner en marcha estos centros requería tiempo y la articulación de una estructura más amplia, por lo que la JAE inició su labor enviando a jóvenes licenciados y profesionales al extranjero para ampliar su formación. A su regreso, estos jóvenes se integraban en nuevas instituciones creadas para continuar su labor en beneficio de la sociedad, como el Centro de Estudios Históricos o el Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales, ambos fundados en 1910. Este ambicioso proyecto se fue completando con una red cada vez más amplia de vínculos entre España y el resto de Europa, abarcando distintos campos del conocimiento y del arte. Se promovió el intercambio de estudiantes, se atrajo a figuras internacionales destacadas para difundir su obra en el país, y, poco a poco pero de manera constante, se fue generando una necesidad colectiva de incorporar el espíritu renovador de estos centros al conjunto de la vida pública (López Cobo & Basabe, 2007).

La Residencia de Señoritas fue mucho más que un espacio residencial: fue el laboratorio pedagógico donde se concretaron, en clave femenina, los principios fundamentales del krausismo y del institucionismo español. Constituyó una experiencia pionera que, sin romper de forma abrupta con los roles sociales tradicionales, abrió una vía real de emancipación a través del saber y consolidó una nueva concepción del papel de la mujer en la sociedad moderna (Capel Martínez, 2006).

3.2.2.2 Evolución histórica de la Residencia de Señoritas (1915–1936)

a. Fundación y primeros años

La gestación de la Residencia de Señoritas en 1915 se enmarca en un contexto de profundos cambios en la educación y en la posición social de la mujer en España. Durante el siglo XIX, se instauraron normativas como la Ley Moyano de 1857, la cual permitió el acceso de las mujeres a la instrucción primaria, aunque con un currículo que enfatizaba las tareas domésticas y relegaba a la mujer a un papel secundario (Roldán García, 2018). Sin embargo, algunos movimientos y asociaciones surgieron para contrarrestar esta visión, entre ellas la Asociación para la Enseñanza de la Mujer (AEM), fundada en 1870, que impulsó nuevas formas de educación más integrales y liberales (Capel Martínez, 2009).

La Institución Libre de Enseñanza (ILE), con su ideario krausista, promovió la idea de que la educación debía ser un instrumento para la emancipación y el desarrollo integral del individuo. Este pensamiento abrió la posibilidad de una coeducación y de ampliar el acceso de las mujeres a niveles educativos superiores, situación que poco a poco fue ganando terreno en la sociedad española (De la Cueva Batanero, 2021).

A inicios del siglo XX, la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE) se constituyó como uno de los principales motores de la modernización educativa en el país. La JAE se orientó hacia el impulso de la cultura a través de acciones que incluyeran también la formación femenina, en virtud de que el acceso a la educación superior para las mujeres se percibía como un factor clave de modernización social (Vázquez Ramil, 2015).

En este marco, destaca la figura de María de Maeztu, quien asumió la dirección del proyecto de la Residencia. Maeztu, con su formación en la ILE, entendía que la emancipación femenina se basaba en la igualdad de oportunidades educativas, proponiendo un espacio en el que las mujeres pudieran desarrollarse tanto en el ámbito académico como cultural (De la Cueva Batanero, 2021; Vázquez Ramil, 2012). Su visión fue clave para articular no solo el alojamiento sino también las actividades de formación complementaria que se impusieron en la Residencia.

Otro factor determinante en la gestación del proyecto fue la influencia de modelos pedagógicos extranjeros. Desde principios del siglo XX, el Instituto Internacional comenzó a operar en Madrid, importando prácticas de los colleges femeninos estadounidenses, donde las mujeres ya gozaban de espacios académicos propios

(De la Cueva Batanero, 2021). Este intercambio de ideas permitió que la Residencia de Señoritas adoptara un modelo que combinaba estudios universitarios tradicionales con cursos complementarios en idiomas, ciencias y humanidades.

El Laboratorio Foster, fundado por Mary Louise Foster, es un ejemplo paradigmático de esta influencia. La instalación de este laboratorio en la Residencia permitió introducir métodos prácticos en el estudio de la química, proporcionando a las estudiantes habilidades experimentales que eran pioneras en su momento (Magallón Portolés, 2004). Dicho espacio se transformó en un símbolo de la apuesta por una educación científica que trascendiera la mera teoría, acercándose a los estándares de centros internacionales (De la Cueva Batanero, 2021).

La estructura inicial de la Residencia de Señoritas fue diseñada para ser mucho más que un mero alojamiento. Instalada en edificios de la madrileña calle Fortuny, la Residencia se adaptó para responder a las necesidades académicas y de convivencia de las mujeres. Se establecieron áreas destinadas al estudio, bibliotecas, laboratorios y espacios para actividades deportivas y culturales. Los primeros registros indican que la vida cotidiana en la Residencia estaba organizada en torno a una rutina que incluía desayunos colectivos al amanecer, clases estructuradas durante la mañana y actividades extracurriculares por la tarde (Curros Ferro, 2016).

Este ambiente de trabajo intensivo se complementó con actividades de tutoría y acompañamiento académico. Por ejemplo, se organizaban reuniones periódicas para que las residentes compartieran sus avances, resolvieran dudas y reforzaran la importancia del esfuerzo personal, lo que contribuyó a la formación de una red de solidaridad y colaboración entre ellas (Capel Martínez, 2009). Además, la Residencia promovía la participación en conferencias y eventos culturales, lo que ofrecía a las estudiantes la oportunidad de interactuar con destacados intelectuales y figuras públicas de la época (De la Cueva Batanero, 2021).

Desde sus inicios, la Residencia de Señoritas se proyectó como un espacio de innovación y emancipación. La esperanza era que, al ofrecer una “habitación propia” en el campo académico, las mujeres no solo tuvieran acceso a la universidad sino que también pudieran aspirar a una vida profesional plena y a romper con los estereotipos tradicionales. El modelo institucionista, en el que la educación se consideraba la vía para alcanzar la igualdad de derechos, se plasmó en cada aspecto del funcionamiento de la Residencia (Vázquez Ramil, 2012).

Las expectativas depositadas en este proyecto no se limitaban únicamente a mejorar la formación académica. También se buscaba fomentar la creación de una identidad femenina fuerte y crítica, que permitiera a las alumnas enfrentarse con éxito a las barreras sociales y culturales impuestas a las mujeres. Así, la Residencia se erigió en un laboratorio social y pedagógico, en el que las primeras generaciones de mujeres universitarias pudieron experimentar y construir modelos de existencia basados en autónomas decisiones y en el ejercicio pleno de sus derechos (De la Cueva Batanero, 2021; Vázquez Ramil, 2015).

b. Consolidación y crecimiento durante la Segunda República

La proclamación de la Segunda República en 1931 supuso un cambio radical en el panorama político y educativo de España. Este nuevo régimen abrió la puerta a reformas estructurales que buscaban modernizar el sistema educativo y, de forma especial, ampliar el acceso a la educación en niveles superiores para todos los ciudadanos, incluidas las mujeres. El ambiente republicano se caracterizó por ser propicio a la discusión liberal y al impulso de políticas progresistas en materia educativa, rompiendo con tradiciones conservadoras vigentes desde tiempos anteriores (Vázquez Ramil, 2015; De la Cueva Batanero, 2021).

Dentro de este ambiente se aceleró la discusión en torno a la igualdad de oportunidades para la mujer. Los discursos en el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano de 1892 ya habían anticipado la necesidad de reconocer el "destino propio" de la mujer y su derecho fundamental a la educación (Pardo Bazán, 1892; Roldán García, 2018). Durante la Segunda República, estos debates quedaron plasmados en decretos y reformas que facilitaron la incorporación de las mujeres a la universidad y permitieron la consolidación de iniciativas pioneras como la Residencia de Señoritas.

Durante esta etapa, el número de mujeres que accedieron a la educación superior experimentó un notable incremento. Mientras que a principios de la década apenas se disponía de unos pocos cientos de alumnas, para mediados de los años 30 la matrícula femenina en instituciones como la Universidad Central se disparó, reflejando la favorable coyuntura estatal. Así, se estima que en el grupo femenino de la Residencia, la cifra de estudiantes pasó de cifras iniciales modestas a superar los 297 inscritos en 1935 (Vázquez Ramil, 2015). Este crecimiento no fue exclusivo del número total, sino que también se evidenció en el aumento de la calidad y diversidad de la oferta académica.

El ambiente formativo de la Residencia se complementó con actividades extracurriculares y cursos de perfeccionamiento en áreas complementarias. Además de las asignaturas obligatorias, se impartían cursos de idiomas, talleres de discusión, conferencias y actividades culturales que formaban parte del proyecto pedagógico. La incorporación de modalidades como la práctica en el Laboratorio Foster fue fundamental para preparar a las estudiantes en el campo científico, especialmente en química, y fortaleció el vínculo con metodologías extranjeras (Magallón Portolés, 2004; De la Cueva Batanero, 2021).

La influencia del modelo de los *colleges* femeninos norteamericanos se hizo cada vez más patente durante la Segunda República. La colaboración entre la JAE y el Instituto Internacional trajo en la Residencia de Señoritas la incorporación de técnicas educativas modernas. Por un lado, se adoptó un currículo ampliado que incluía asignaturas no tradicionales para las mujeres y que permitía desarrollar capacidades técnicas, científicas y humanísticas. Por otro lado, la modalidad de clases complementarias y talleres prácticos, inspirados en la enseñanza de la *Universidad de Cambridge* y en *colleges* como *Somerville* o *Newnham*, se institucionalizó gradualmente en el centro (De la Cueva Batanero, 2021; Vázquez Ramil, 2012).

La Residencia comenzó a organizar excursiones a museos, visitas a centros de investigación y actividades artísticas, lo que fortalecía la vinculación entre lo académico y lo cultural. La apertura al ámbito internacional se reflejaba en el intercambio de ideas y la participación de conferencistas foráneos; por ejemplo, la presencia en conferencias de personalidades como Gabriela Mistral y María Montessori contribuyó al dinamismo cultural del centro (De la Cueva Batanero, 2021).

Estos esfuerzos se vieron reflejados en la ampliación de la infraestructura: se realizó la modernización de bibliotecas y la creación de un entorno propicio para el estudio. Documentos procedentes del archivo de la Residencia indican que se adaptaron espacios previamente destinados solo al alojamiento para incluir aulas de estudio, áreas de práctica en laboratorios y zonas de reunión que favorecían el trabajo colaborativo. Esta integración de la infraestructura física con un plan formativo innovador consolidó el proyecto residencial (Curros Ferro, 2016; Vázquez Ramil, 2015).

El crecimiento de la matrícula y la diversificación de la oferta académica impulsaron cambios en la organización interna de la Residencia. Bajo la dirección de María de Maeztu, se estableció desde el inicio una estructura organizativa que combinaba el

alojamiento con una agenda educativa y cultural intensiva. Se crearon horarios fijos para las clases y se instauraron reuniones periódicas de tutoría en las que se evaluaba el rendimiento académico, un factor crucial para generar una red de apoyo entre las residentes (Capel Martínez, 2009).

La vida cotidiana en la Residencia se organizaba de manera que se fomentase tanto la disciplina como la autonomía. Los diarios de la época y memorias recogidas en el Archivo de la Residencia de Señoritas muestran que –además de recibir clases teóricas– las estudiantes participaban activamente en actividades extracurriculares, como excursiones, reuniones literarias y talleres prácticos, lo que las preparaba para enfrentar los desafíos del mundo profesional (De la Cueva Batanero, 2021). Estos detalles sobre la rutina diaria no solo reflejaban una meticulosa organización, sino que también constituían el fundamento para que la institución se afanzara como un proyecto innovador que iba más allá del mero alojamiento.

La consolidación y el crecimiento de la Residencia de Señoritas durante la Segunda República marcaron un antes y un después en la educación de la mujer en España. El acceso a un espacio de formación superior y la posibilidad de experimentar una vida académica plena contribuyeron a modificar las percepciones sociales acerca del papel de la mujer. Este cambio fue acompañado por una ampliación de los derechos civiles y un creciente reconocimiento de la capacidad de las mujeres para contribuir a la vida política y cultural del país (Vázquez Ramil, 2012).

Entre las residentes de esta etapa se destacan nombres que luego serían pilares en distintos ámbitos: algunas se convirtieron en pioneras en la docencia, la investigación científica y las artes. La experiencia educativa vivida en la Residencia proporcionó a muchas la confianza para emprender carreras en campos anteriormente reservados al género masculino, consolidando así un modelo de mujer moderna que desafiaba los estereotipos tradicionales (De la Cueva Batanero, 2021).

Por otra parte, el ambiente de debates y foros organizados en la Residencia, donde se discutían temas de política, ciencia y cultura, se convirtió en un espacio propicio para el surgimiento de ideas vanguardistas y la formación de redes de colaboración que perdurarían más allá de la propia institución. Este legado contribuyó a la transformación social, ya que muchas de las exalumnas ocuparon puestos de relevancia en la vida universitaria y en la administración pública, impulsando una educación y una cultura basadas en la igualdad de oportunidades (Vázquez Ramil, 2015; Capel Martínez, 2009).

Durante el periodo de la Segunda República, la Residencia de Señoritas experimentó una fase de consolidación y crecimiento que la situó como un instrumento fundamental en la promoción de la educación superior para la mujer en España. La combinación de innovaciones pedagógicas, el incremento de alumnas, la integración de modelos internacionales y el compromiso de la JAE de impulsar reformas transformadoras fueron elementos esenciales para que este proyecto se afanzara. La experiencia del centro no solo facilitó la formación académica de numerosas mujeres, sino que también contribuyó a la transformación cultural y social de la época, abriendo puertas a nuevas oportunidades y marcando el inicio de un cambio duradero en la forma de concebir el papel de la mujer en la sociedad española (De la Cueva Batanero, 2021; Vázquez Ramil, 2012).

c. La Guerra Civil y el cierre de la Residencia

El estallido de la Guerra Civil en 1936 supuso un quiebre abrupto en el proyecto educativo que, durante la fase republicana, había impulsado el crecimiento y la consolidación de la Residencia de Señoritas. La situación política se polarizó profundamente, lo que llevó a que las iniciativas reformistas y progresistas fueran objeto de críticas y represalias en ambos bandos. De inmediato, la violencia, el ambiente de incertidumbre y el cambio en la organización del Estado generaron una situación en la que la continuidad de proyectos “institucionistas” se volvió insostenible (Vázquez Ramil, 2015; De la Cueva Batanero, 2021).

Durante los primeros meses de conflicto, se registró una rápida evacuación de muchas residentes en busca de refugio. La comunidad académica de la Residencia se vio dispersa: algunas estudiantes se exiliaron, otras fueron detenidas o sufrieron represalias por su vinculación a instituciones consideradas modernizadoras, como la JAE y la ILE. Testimonios recogidos en archivos –como las memorias documentadas en el Archivo de la Residencia de Señoritas– evidencian que se vivieron días de tensión extrema, en los que la seguridad se convirtió en prioridad y las actividades académicas quedaron interrumpidas (Capel Martínez, 2009).

Asimismo, la infraestructura misma de la Residencia comenzó a sufrir la influencia directa de la guerra. Edificios que durante la República se destinaban a ser espacios de convivencia y formación integral fueron rápidamente aprovechados para fines militares. Algunos pabellones se convirtieron en hospitales de campaña o centros de evacuación para niños y otros colectivos vulnerables, mientras el personal

administrativo se vio obligado a redistribuir recursos con fines bélicos (Núñez Nadal, 2022).

Uno de los episodios más críticos fue el éxodo y la dispersión de la comunidad asociada a la Residencia. Figuras clave como María de Maeztu tuvieron que exiliarse para salvar su vida y continuar su obra en el exterior; la directora, que había impulsado el proyecto con firmeza, se vio forzada a abandonar España en 1937. Este éxodo no solo implicó la pérdida de un fuerte liderazgo, sino también la dispersión de una red de profesoras y colaboradoras que habían cimentado el proyecto desde sus inicios (Capel Martínez, 2009; Vázquez Ramil, 2015).

La correspondencia y los testimonios recogidos en el archivo muestran cómo muchas de las residentes, en circunstancias de violencia y desplazamiento, se vieron obligadas a abandonar la ciudad. Durante esta etapa –según documentos del Archivo de la Residencia– se documentó el incrementado número de solicitudes de baja y rescate de bienes, lo que evidenció la urgencia de adaptar la infraestructura a un contexto de emergencia. Este éxodo, en parte, dejó también huellas imborrables en aquellas que consiguieron sobrevivir y que, posteriormente, se convirtieron en testimonio vivo de la transformación social y educativa ocurrida en la época (De la Cueva Batanero, 2021).

A medida que la guerra se prolongaba, la continuidad del proyecto formativo resultó cada vez más comprometida. La inestabilidad y la urgente reasignación de recursos por parte del Gobierno republicano implicaron que la Residencia dejase de funcionar con normalidad para poder atender las necesidades del frente y de la población desplazada. La república, en su afán por movilizar todos los recursos disponibles, destinó temporalmente las instalaciones de la Residencia para otros fines, como la atención de heridos y la reubicación de familias en riesgo (Núñez Nadal, 2022).

El curso de 1936-1937 marcó el proceso de cierre de la Residencia como proyecto educativo autónomo. Con la consolidación del conflicto y la pérdida de gran parte de su comunidad docente y estudiantil, los proyectos de extensión académica y de actividades culturales se vieron paralizados. La infraestructura, diseñada para promover la independencia intelectual y la formación integral, se quedó inhabitable ante la falta de mantenimiento y la escasez de recursos (Vázquez Ramil, 2015).

Paralelamente, el cambio de la visión política de la nación –con la victoria de las fuerzas sublevadas y el establecimiento del régimen franquista– propició una reconfiguración completa de las iniciativas educativas. Las ideas afines al institucionismo y a la modernización de la educación femenina fueron consideradas

subversivas, lo que aceleró el cierre definitivo de la Residencia tal y como se conocía durante la República (Núñez Nadal, 2022; Capel Martínez, 2009).

Una vez finalizado el conflicto, el nuevo régimen franquista disolvió la JAE y reestructuró casi en su totalidad el sistema educativo. La Residencia de Señoritas fue absorbida en el proceso de “reeducación” y reorganización institucional, pasando a formar parte de una nueva estructura: los Colegios Mayores, en este caso, el Colegio Mayor Santa Teresa de Jesús. Esta transformación no fue fruto de una evolución natural del proyecto, sino el resultado de decisiones políticas que buscaban reprimir la influencia de las ideas progresistas y modernizadoras que habían caracterizado la Residencia durante la República (Núñez Nadal, 2022).

La conversión de la Residencia en Colegio Mayor implicó la eliminación de muchas de las innovaciones pedagógicas y culturales que habían permitido su consolidación y su rol como laboratorio de cambio social. Bajo el nuevo modelo, las ideas de coeducación, de formación integral y de pensamiento crítico fueron sustituidas por una educación estrictamente orientada a la formación moral, religiosa y familiar, acorde con el nuevo orden impuesto por el régimen (Vázquez Ramil, 2012).

A pesar de este cierre forzado, el legado de la Residencia de Señoritas se mantuvo vivo en las trayectorias de las mujeres que estudiaron y trabajaron allí. Muchas se convirtieron en pioneras en campos como la docencia, la investigación científica y en otros ámbitos profesionales, jugando un papel decisivo en la posterior transformación de la sociedad española. Además, la recuperación de su archivo durante los años ochenta y posteriores ha permitido revalorizar su contribución en la modernización de la educación femenina en España (De la Cueva Batanero, 2021; Capel Martínez, 2009).

La Guerra Civil representó tanto un cisma como el fin abrupto de una etapa prometedora en la educación de la mujer en España. La consolidación de la Residencia durante la Segunda República se vio irreversible interrumpida por la violencia y las consecuencias del conflicto. El éxodo de líderes como María de Maeztu, la disposición de las instalaciones para fines militares y la posterior transformación del proyecto en el Colegio Mayor Santa Teresa de Jesús son testimonios de la magnitud de dicho cambio. A pesar de este cierre, el legado formativo y el espíritu de emancipación que caracterizó a la Residencia de Señoritas perduraron en la memoria de las exalumnas y en los estudios que, en décadas posteriores, han permitido rescatar y valorar su trascendencia en el camino hacia la igualdad de género en la educación (Vázquez Ramil, 2015; Núñez Nadal, 2022).

3.2.2.3 La Residencia de Señoritas como proyecto educativo

a. María de Maeztu y su papel como directora

María de Maeztu Whitney (1882-1948) fue una figura fundamental en el impulso de la educación femenina en España durante las primeras décadas del siglo XX (Rodrigo, 1978). Nacida en Vitoria el 18 de julio de 1881, en el seno de una familia de espíritu progresista y liberal, su vida estuvo marcada por un entorno culturalmente inquieto y cosmopolita, impulsado por la fuerte personalidad de su madre, Juana Whitney (Alcalá Cortijo et al., 2009).

Formada inicialmente como maestra en Bilbao, María de Maeztu amplió su formación académica de manera extraordinaria: fue maestra de Grado Elemental, de Primera Enseñanza Superior, bachiller, titulada por la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio en Madrid y licenciada en Filosofía y Letras (Alcalá Cortijo et al., 2009). Posteriormente, gracias a una beca de la Junta para Ampliación de Estudios, profundizó en la pedagogía moderna en universidades de Alemania, Inglaterra y Estados Unidos, como *Marburgo*, *King's College de Oxford*, *Columbia*, *Smith* y *Wellesley* (Rodrigo, 1978). Su pensamiento se vio profundamente influido por el krausismo, la Institución Libre de Enseñanza y las figuras de Miguel de Unamuno y Ortega y Gasset, de quienes fue discípula (Rodrigo, 1978; Alcalá Cortijo et al., 2009).

Desde sus primeros años como maestra en Bilbao, se distinguió por su vocación reformista, introduciendo innovaciones como las clases al aire libre, las cantinas escolares y las colonias escolares (Rodrigo, 1978). Defendió apasionadamente la igualdad entre hombres y mujeres, combatiendo los prejuicios sobre la supuesta inferioridad intelectual femenina y reivindicando el derecho de la mujer a la educación, el trabajo y el matrimonio en condiciones de igualdad (Rodrigo, 1978). Ya en 1904, su intervención en la sociedad bilbaína *El Sitio* defendía que el cerebro femenino era igual al masculino, generando un clamoroso apoyo del público (Alcalá Cortijo et al., 2009).

En 1915, la Junta para Ampliación de Estudios (JAE) le encomendó la dirección de la Residencia de Señoritas de Madrid, la primera institución española destinada a albergar a mujeres universitarias (Rodrigo, 1978) que, gracias al empeño de su directora, constituyó una plataforma pionera para la educación superior femenina en España (Alcalá Cortijo et al., 2009). Aunque su creación solo puede entenderse

dentro del marco institucional trazado por la Junta, el prestigio y el talento personal de María de Maeztu fueron factores decisivos para su éxito. Ella misma recordaría que la Residencia no era un negocio oportunista, sino un sacrificio para animar a las mujeres españolas a seguir el ejemplo de otros países (Alcalá Cortijo et al., 2009).

La Residencia abrió modestamente con solo tres alumnas, y creció gracias al esfuerzo colectivo, enfrentándose a resistencias culturales profundas. Definida por su directora como “una casa de muchachas aplicadas al estudio” y no como un “casino de intelectuales” ni un “plantel de sufragistas”, el proyecto buscaba combinar la formación intelectual con la preservación de las virtudes morales tradicionales en un ambiente de libertad vigilada, similar a una “familia española bien organizada” (Alcalá Cortijo et al., 2009).

Las residentes disfrutaban de una libertad de movimientos inusual para la época, pero bajo una reglamentación interna más estricta que la de la Residencia de Estudiantes masculina: horarios, permisos para asistir a fiestas y normas colectivamente aceptadas reforzaban la autoridad de la dirección (Alcalá Cortijo et al., 2009). Era difícil encontrar familias dispuestas a enviar a sus hijas solas a Madrid a estudiar y, mucho menos, a la universidad. La Residencia de Señoritas pretende ofrecer un hogar semejante al del grupo universitario y el nuevo proyecto se entiende como un ensayo que pretende formar un núcleo de cultura superior para la educación de la mujer española. Esta institución se basó en una suposición, no era un negocio que se montase para aprovechar las circunstancias favorables, sino un sacrificio que hacía la JAE para animar a las mujeres españolas a seguir el camino que habían iniciado las de otros países (de la Cueva Batanero, 2010).

Uno de los pilares fundamentales del proyecto de Maeztu fue su concepción integral del acompañamiento educativo. No ejercía una autoridad distante, sino que se implicaba activamente en la orientación personal y académica de las residentes. Inspirado en modelos internacionales, este espacio no se limitaba a ofrecer alojamiento, sino que proponía una experiencia educativa completa, en la que aprender a pensar, actuar y convivir eran pilares fundamentales del proceso formativo (Rodrigo, 1978; Sánchez & García, 2017). El objetivo era promover no sólo el saber académico, sino también la integración de la mujer en la vida pública y profesional, adelantándose al modelo universitario moderno en España (Alcalá Cortijo et al., 2009).

En coherencia con esta perspectiva, María de Maeztu diseñó un entorno en el que se promovía el desarrollo intelectual, físico y emocional. La Residencia organizaba actividades deportivas, conferencias científicas, tertulias literarias, conciertos y otras iniciativas culturales que buscaban fomentar la autodisciplina, la cooperación y la autonomía personal. (Sánchez & García, 2017). Por ella pasaron figuras intelectuales de la talla de Ortega y Gasset, Juan Ramón Jiménez, Gregorio Marañón, Azorín o Gabriela Mistral (Rodrigo, 1978).

Además, Maeztu supo vincular el proyecto con redes internacionales de apoyo a la educación femenina. Gracias a la colaboración con el Instituto Internacional de Señoritas, de origen norteamericano, la Residencia adquirió un perfil moderno, cosmopolita y profesionalizante. María de Maeztu valoraba profundamente el modelo educativo estadounidense, especialmente por su enfoque práctico, su impulso al acceso femenino a la universidad y su visión igualitaria del conocimiento. Esta apertura internacional fue decisiva en la configuración de un nuevo modelo de mujer universitaria: culta, autónoma, comprometida y físicamente activa (Martínez Rodríguez, 2007; Porto Ucha & Vázquez Ramil, 2012).

El principal objetivo de la Residencia de Señoritas fue, por tanto, contribuir a la formación de «formadoras», captando para ello alumnas de la Escuela Superior del Magisterio. Este propósito se hizo realidad gracias a la entrega de María de Maeztu, quien diseñó un programa integral de formación previa y complementaria (Porto Ucha & Vázquez Ramil, 2012). La Residencia no era un refugio para mujeres ya universitarias, sino uno de los principales motores que permitió su acceso y permanencia en la universidad. En el curso 1915-1916, sólo una residente estaba matriculada en la universidad; en 1933, eran ya 145, con predominio en carreras como Farmacia, Ciencias, Medicina, Filosofía y Letras, Derecho y, posteriormente, Arquitectura (Alcalá Cortijo et al., 2009). La Residencia no fue una consecuencia del aumento de mujeres universitarias, sino una de sus principales causas (Alcalá Cortijo et al., 2009).

En 1934 reorienta la obra, ofreciendo formación a todas aquellas mujeres que desearan ampliar su cultura general o adquirir unos conocimientos útiles para ganarse la vida; ya no sólo era un centro de universitarias. Se organizó un nuevo y completo esquema de clases: gramática y literatura, historia y geografía, aritmética y geometría, ciencias físico-naturales, historia del arte y de la cultura, historia de la música, dibujo... específicamente destinadas a quienes querían completar su cultura.

En este año se ofrecen también clases de corte y confección y de taquigrafía, que indican una orientación profesional claramente práctica. La interrupción de la enseñanza provocada por la Guerra Civil nos impide ver cómo habría evolucionado el nuevo proyecto de formación profesional y cultura general de la Residencia de Señoritas (Porto Ucha & Vázquez Ramil, 2012). Su aspiración explícita era evitar que la Residencia se redujera a una simple academia preparatoria para el Magisterio, abogando por la diversificación de estudios superiores para las mujeres (de la Cueva Batanero, 2010).

Otro de los aspectos que revelan sus capacidades como gestora fue el esfuerzo por mantener unas tasas asequibles —más bajas incluso que las de la Residencia masculina—, así como la creación de becas de colaboración y de un grupo cooperativo en el que las residentes contribuían a las tareas domésticas a cambio de una pensión reducida. Los esfuerzos por mantener precios asequibles vienen dados porque el sector potencial al que atrae la Residencia es el de familias de clase media, cuyos padres frecuentemente se dedican a profesiones liberales (médicos, abogados, comerciantes...). Son estas las jóvenes que, habiendo vivido en un ambiente medianamente culto y progresista, se plantean estudiar e incluso ejercer su profesión (de la Cueva Batanero, 2010).

La labor de María de Maeztu trascendió la Residencia. En 1926 fundó el Lyceum Club Femenino, un espacio de activismo intelectual y político en el que se debatieron temas como el sufragio, la igualdad de derechos o la reforma educativa (Rodrigo, 1978). Durante la Segunda República, presidió la Asociación Española de Mujeres Universitarias y defendió activamente las reformas educativas. Además, fue una reconocida conferenciante internacional, invitada en universidades de América y Europa como Columbia o Montevideo, y abordó una amplia gama de temas en sus charlas y escritos, desde filosofía hasta literatura o historia (Alcalá Cortijo et al., 2009).

La Guerra Civil supuso un dramático punto de inflexión en su trayectoria. El asesinato de su hermano Ramiro de Maeztu y la desaparición de las instituciones que había impulsado la llevaron al exilio en Argentina. Allí continuó su actividad como profesora y escritora (Rodrigo, 1978; Alcalá Cortijo et al., 2009), publicó su obra *Antología. Siglo XX. Proscritas españolas* (1943) y escribió introducciones y prólogos a libros de su hermano, adoptando una postura ideológica más conservadora y

católica en consonancia con el pensamiento final de Ramiro (Alcalá Cortijo et al., 2009).

María de Maeztu falleció en Mar del Plata en 1948, alejada de su país pero fiel a sus principios. Su testamento, lleno de afirmaciones monárquicas y religiosas, refleja su evolución ideológica final. A pesar de todo, su vida sigue siendo un ejemplo de pasión por la educación, de defensa incansable de la igualdad y de compromiso con la modernización cultural de España. Como señaló Ortega y Gasset, María de Maeztu fue "la mujer más capaz de intelecto y corazón" de cuantas había conocido (Alcalá Cortijo et al., 2009).

El legado pedagógico de María de Maeztu no se limita, por tanto, a su labor como gestora o educadora institucional. Representa un momento clave en la evolución de la educación de las mujeres en España, porque supo conjugar los ideales del krausismo español con las nuevas corrientes pedagógicas europeas, adaptándolas a un contexto concreto y desarrollando una propuesta educativa dinámica, aplicada con coherencia y compromiso. Su proyecto en la Residencia de Señoritas fue, ante todo, un espacio de transformación social a través del conocimiento, donde la mujer no solo accedía al saber, sino que encontraba las condiciones para construir una identidad intelectual y ética plena (Martínez Rodríguez, 2007; Sánchez & García, 2017).

b. Objetivos y actividades educativas, culturales y científicas

La Residencia de Señoritas fue concebida desde sus orígenes como un espacio integral para la formación de mujeres universitarias, en el que la educación no se limitaba a la instrucción formal, sino que abarcaba una amplia oferta de actividades culturales, científicas y sociales orientadas tanto al desarrollo personal como a la plena inserción en la vida profesional y pública (Varela, 2015; Rodrigo, 1978; Alcalá Cortijo et al., 2009).

El objetivo fundamental del proyecto era facilitar el acceso de la mujer a los estudios superiores y fomentar su integración en la esfera pública en condiciones de igualdad con los hombres. Inspirada en modelos internacionales –especialmente en las residencias de Inglaterra y Estados Unidos–, María de Maeztu impulsó una cultura de excelencia intelectual, ética y social. En este sentido, la Residencia ofrecía a sus estudiantes una formación complementaria que incluía clases de idiomas, literatura, filosofía, pedagogía y ciencias (como física y fisiología), complementadas con

asignaturas artísticas (música y dibujo) y actividades deportivas, contribuyendo así a una preparación integral (Rodrigo, 1978; Varela, 2015).

En el ámbito deportivo y en actividades extracurriculares, el deporte y el movimiento se constituyeron como prácticas habituales y especialmente innovadoras, en contraste con otros centros educativos femeninos de España. Los primeros deportes introducidos fueron el tenis y el croquet; posteriormente, se integraron disciplinas como el baloncesto, el remo y la natación. Además, se organizaron excursiones de carácter artístico y deportivo: durante el curso 1932-1933 se efectuó un intercambio con la Residencia Internacional de Señoritas de Barcelona; en otro período se realizó un viaje a Andalucía dirigido por María de Maeztu –en el que numerosas residentes visitaron ciudades como Córdoba, Sevilla y Granada–; y en la primavera de 1933 se llevó a cabo una excursión a Marruecos con paradas en varias ciudades. Estas actividades, que también se alternaron con visitas culturales a localidades próximas a Madrid, fueron impulsadas en gran medida por la iniciativa de las propias residentes (Pérez-Villanueva Tovar, 1988; de la Cueva Batanero, 2010).

Uno de los pilares esenciales del proyecto fue la implantación del Laboratorio Foster en 1920, promovido por Mary Louise Foster (profesora del *Smith College*) en colaboración con el Instituto Internacional. Este laboratorio, pionero en España al estar dedicado exclusivamente a la formación científica de mujeres, respondió a la necesidad de disponer de instalaciones adecuadas para la enseñanza práctica. Las prácticas –inicialmente centradas en la química cualitativa y cuantitativa y, posteriormente, ampliadas a la química orgánica– fueron avaladas por las facultades y contribuyeron a consolidar la autonomía intelectual y la iniciativa científica entre las alumnas (Zulueta & Moreno, 1993; Magallón Portolés, 2010).

El programa científico se fortaleció mediante la creación de una biblioteca avanzada nutrida con fondos del Instituto Internacional. La instauración de la Biblioteca fue concebida para estimular la afición a la lectura –un deseo expresado con vehemencia por María de Maeztu– y recibió donativos de académicos franceses que la consolidaron como un espacio central de la vida intelectual en la Institución. A este proyecto se sumó la publicación de la obra *Charlas regionales* (1930), que recopiló conferencias organizadas por la Sociedad de Juegos y firmadas por diversas autoras, erigiéndose además como un tributo patriótico a la fundadora (Pérez-Villanueva Tovar, 1988).

La organización curricular reflejaba una orientación distintiva en el ciclo formativo. Según los documentos analizados, el ciclo se desarrollaba en dos cursos que

comprendían desde comienzos de octubre hasta finales de abril, con un marcado énfasis práctico y orientado al “servicio al lector”. La sistematización de las enseñanzas en áreas como el Bachillerato y la Cultura General se estructuraba siguiendo criterios internos –por ejemplo, la necesidad de contar con un número mínimo de estudiantes para garantizar la continuidad de la clase–, lo que evidenciaba una rigurosa planificación (Alcalá Cortijo et al., 2009; Pérez-Villanueva Tovar, 1988).

Adicionalmente, se implementaron normativas que regulaban el funcionamiento del grupo residencial. Al inscribirse, cada alumna recibía un resguardo de matrícula que debía entregarse al finalizar cada curso para obtener el certificado de asistencia y aprovechamiento –requisito indispensable para la nueva matrícula; al concluir el ciclo formativo, tras realizar una prueba establecida, se otorgaba el Diploma de suficiencia. En cuanto a la especialidad de Biblioteconomía, se regulaban también las clases particulares, las cuales se impartían únicamente por profesorado autorizado y se organizaban en el edificio de Miguel Ángel, 8, administrándose los gastos de luz y calefacción y fijándose los honorarios mediante la Secretaría para garantizar la estabilidad de los precios (Pérez-Villanueva Tovar, 1988).

El claustro docente reflejaba el espíritu colaborativo de la Institución, estando mayoritariamente conformado por mujeres. Numerosas profesoras, como Pura García Arias y María Luz Navarro, fueron residentes o exalumnas, lo que evidenció el retorno y el fortalecimiento de la experiencia formativa. Asimismo, figuras como Nieves González Barrio y Felisa Martín recibieron becas para estudiar en el extranjero, perfeccionándose en sus áreas y contribuyendo a la modernización de la enseñanza; la docencia ejercida por exresidentes consolidó un modelo educativo basado en la solidaridad y en el intercambio de saberes (Alcalá Cortijo et al., 2009; Pérez-Villanueva Tovar, 1988).

El sistema de tutoría individual fue otro elemento determinante en la organización del proyecto educativo. La comunicación permanente y personalizada con la directora, María de Maeztu, permitía un seguimiento estrecho de las actividades docentes y culturales, compensando las limitaciones presupuestarias y organizativas. La colaboración con escritores, catedráticos y la asistencia directa del Instituto Internacional reforzaban, asimismo, un modelo cooperativo que atraía apoyos privados e internacionales, consolidando así el enfoque innovador de la Residencia (Pérez-Villanueva Tovar, 1988).

Asimismo, se impartieron conferencias y charlas especializadas centradas en la condición femenina y el papel de la mujer en ámbitos como la literatura, la psicología y el derecho. En estas sesiones intervinieron reconocidas figuras académicas y culturales –entre las que se destacan María de Maeztu, Elena Royo, María Antonia Suau, Enrique Carrasco Cadenas y Clara Campoamor–, abordándose temas como la igualdad de género en la legislación y el reconocimiento de las contribuciones femeninas, lo que generó un entorno de reflexión crítica y de renovación intelectual (de la Cueva Batanero, 2010; Pérez-Villanueva Tovar, 1988).

En el ámbito cultural, la Residencia de Señoritas destacó por su dinamismo en la organización de eventos y actos solemnes. Se ofrecieron conciertos y sesiones musicales, exhibiciones de danza y representaciones teatrales –esta última actividad, impulsada directamente por la Asociación de las estudiantes, contó también con la colaboración de Federico García Lorca para los ensayos del grupo teatral “La Barraca”. Las actividades culturales se desarrollaron en modalidades diversas, con actos públicos abiertos a invitados externos y sesiones privadas reservadas exclusivamente para las residentes, quienes se reunían semanalmente (Alcalá Cortijo et al., 2009; Pérez-Villanueva Tovar, 1988).

La experiencia de la Residencia de Señoritas se inscribe en el marco general de la Renovación Educativa promovida por la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, compartiendo fundamentos y horizontes formativos con el Grupo Universitario, pero presentando además particularidades –como una mayor rigidez normativa y una disciplina interna definida– propias de una época en la que la condición femenina se encontraba sujeta a estrictas prescripciones sociales. Este modelo, marcado tanto por su carácter pionero como por el fomento de una formación integral –que abarca el rigor científico, la afición a la lectura, la práctica deportiva, la participación cultural y el fortalecimiento de la vida comunitaria–, permitió transformar el panorama educativo y ampliar las oportunidades de inserción para la mujer en ámbitos históricamente dominados por los varones (Rodrigo, 1978; Alcalá Cortijo et al., 2009; Pérez-Villanueva Tovar, 1988; Varela, 2015).

3.2.2.4 El Instituto Internacional y la influencia pedagógica norteamericana

a. Fundación y objetivos del Instituto Internacional en España

El *International Institute for Girls in Spain* (IIGS) fue fundado en 1892 por Alice Gordon Gulick, una educadora y misionera protestante estadounidense formada en Mount Holyoke College, el primer *college* femenino de la costa este de Estados Unidos.

Inspirada en los modelos pioneros de los *colleges* femeninos norteamericanos, Gulick impulsó en España una propuesta educativa innovadora y accesible para la mujer. Desde su llegada al país en 1872, Gulick trabajó en la creación de centros educativos para niñas, iniciando en Santander y extendiéndose posteriormente a San Sebastián, hasta que finalmente consolidó su proyecto en Madrid a principios del siglo XX. En un contexto en el que la educación femenina aún se encontraba mayoritariamente relegada al ámbito doméstico y moral, el Instituto se erigió como la primera institución en ofrecer una formación integral basada en la ciencia, las humanidades y la lengua inglesa, sustentada en una metodología pedagógica orientada hacia la autonomía y el pensamiento crítico (de la Cueva Batanero, 2010; Zulueta & Moreno, 1933).

El establecimiento definitivo del IIGS en Madrid se materializó en 1903 con la adquisición de una finca en Fortuny 53 y un solar en Miguel Ángel 8, espacios que se transformaron en una infraestructura moderna capaz de albergar aulas amplias, bibliotecas especializadas, laboratorios y áreas destinadas a actividades culturales. Dichas instalaciones, diseñadas para reforzar la identidad académica y pedagógica del Instituto, permitieron que su modelo educativo se mantuviera a la altura de los estándares internacionales. Este proceso de consolidación fue posible gracias al respaldo de la Corporación de Boston, conformada por educadores y filántropos norteamericanos comprometidos con la promoción de la enseñanza femenina, lo que facilitó su integración en el panorama nacional e internacional (Zulueta & Moreno, 1933).

El *International Institute for Girls in Spain* nació con la misión de proporcionar a las mujeres españolas una educación superior de calidad, fundamentada en un enfoque interdisciplinario y en los principios pedagógicos modernos. En este sentido, el Instituto se distinguió por la incorporación de metodologías anglosajonas que favorecían un aprendizaje basado en el pensamiento crítico y el aprendizaje activo, lo que representaba una ruptura con la memorización mecánica típica de la educación tradicional en España. Asimismo, la institución pretendía ser un agente de cambio cultural, impulsando el acceso de la mujer a disciplinas científicas hasta entonces limitadas. En un momento en el que las universitarias disponían de escasos recursos para abordar materias como las matemáticas, la química o la física, el Instituto integró laboratorios y prácticas experimentales en su currículo, marcando un avance decisivo en la formación de futuras científicas (Magallón, 2007).

Un componente esencial del proyecto educativo del IIGS fue la adopción del inglés como lengua vehicular. Desde sus inicios, esta elección permitió que las alumnas

interactuaron con redes académicas internacionales y aprovecharan oportunidades en Estados Unidos y Europa, lo que no solo contribuía a la adquisición de conocimientos, sino que también facilitaba la integración en una comunidad académica global.

Además de las clases teóricas, el Instituto creó un entorno educativo completo que incluía bibliotecas, laboratorios científicos y programas de intercambio, asegurando que la mujer se desarrollara en un espacio profesionalizado y acorde con las tendencias pedagógicas internacionales (Pérez-Villanueva Tovar, 2011).

La llegada de Susan D. Huntington en 1910 supuso un punto de inflexión en la organización y el rumbo del Instituto. Bajo su dirección se implementaron profundas reformas que reafirmaron el carácter aconfesional del centro, distanciándolo de sus orígenes vinculados a misiones protestantes. Con una visión renovada, Huntington fortaleció los lazos con el mundo académico español y potenció la colaboración con la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAEIC). Esta sinergia fue vital para que, en 1917, se formalizara un convenio que garantizara el uso continuado de las instalaciones en Fortuny 53 y Miguel Ángel 8 para la educación de mujeres, permitiendo además la incorporación de profesoras estadounidenses que impartieran clases de inglés y de disciplinas científicas. Dicho acuerdo salvó al Instituto de las inclemencias económicas derivadas de la Primera Guerra Mundial y consolidó su presencia en el sistema educativo español (de la Cueva Batanero, 2010; Zulueta & Moreno, 1933).

La consolidación del *International Institute for Girls in Spain* durante las primeras décadas del siglo XX constituyó un hito en la historia de la educación de la mujer en España. El modelo pedagógico implementado, que combinaba la formación interdisciplinaria, el acceso a la enseñanza científica y el dominio del inglés, no solo rompió con las estructuras tradicionales, sino que también sentó las bases para futuras reformas que ampliaron el acceso de las mujeres a estudios superiores y a la vida profesional. El legado del Instituto se refleja en la transformación de las percepciones respecto a la educación femenina, promoviendo la igualdad de oportunidades y creando un ambiente de libertad intelectual en el que las alumnas podían desarrollarse como maestras, científicas, artistas e intelectuales. En definitiva, el *International Institute for Girls in Spain* no solo ofreció una educación de calidad, sino que también impulsó una visión transformadora que preparó a generaciones de mujeres para enfrentar un mundo en constante cambio y contribuyó, de manera decisiva, a la modernización del sistema educativo en España (Pérez-Villanueva Tovar, 2011).

b. Colaboración con la Residencia de Señoritas

La colaboración entre el *International Institute for Girls in Spain* (IIGS) y la Residencia de Señoritas se constituyó en una alianza estratégica y multifacética que marcó un antes y un después en la educación femenina madrileña durante las primeras décadas del siglo XX. Ambas instituciones compartían una visión común: crear un entorno formativo integral en el que la excelencia académica se combinara con una convivencia residencial que promoviera el intercambio cultural, la movilidad internacional y el desarrollo personal de las mujeres. Esta sinergia permitía no solo ofrecer una educación de calidad, sino también transformar la experiencia de vida de las alumnas, propiciando una educación que superaba las limitaciones del modelo tradicional (de la Cueva Batanero, 2010; Pérez-Villanueva Tovar, 2011).

Desde sus inicios, la Residencia de Señoritas fue diseñada para ser más que un simple alojamiento; se concibió como un “hogar académico” en el que convergieran diversas miradas y experiencias. Los folletos e informes documentales del curso 1920-1921 evidencian que la institución se organizaba en dos secciones diferenciadas: una destinada a la orientación general y otra especialmente orientada a la formación universitaria. Esta doble división respondía a la necesidad de atender tanto a estudiantes con aspiraciones académicas avanzadas como a aquellas que buscaban una formación integral que abarcara tanto aspectos culturales como académicos. De esta manera, se creó un espacio propicio para el diálogo entre tradiciones localmente arraigadas y corrientes pedagógicas internacionales, permitiendo que las estudiantes compartieran y enriquecieran sus perspectivas (Pérez-Villanueva Tovar, 2011).

La puesta en marcha de este modelo integral no fue fortuita, sino que respondió a una estrategia coordinada entre el IIGS y la Residencia. Uno de los elementos clave fue la incorporación de profesoras internacionales, muchas de las cuales procedían de prestigiosos *colleges* estadounidenses, como *Smith College*. Estas docentes, remitidas tanto por el IIGS como por redes académicas asociadas a la Residencia, impartían clases de inglés y otras asignaturas científicas. Su intervención fue fundamental para romper con los métodos pedagógicos tradicionales, ofreciendo ejemplos vivos de profesionalidad e independencia que resultaron inspiradores para las jóvenes. La presencia de estas profesoras contribuyó a que el currículo fuese conformado bajo un paradigma moderno y transversal, ampliando significativamente las expectativas sobre el rol profesional de la mujer (de la Cueva Batanero, 2010).

La promoción de la movilidad y el intercambio académico fue otro pilar de esta colaboración. Se pusieron en marcha programas destinados a abrir las fronteras del

conocimiento, entre los que destaca el *Junior Year Abroad*. Esta iniciativa permitía la llegada de alumnas de universidades norteamericanas, quienes se integraban en la vida diaria de la Residencia y, a su vez, facilitaba que las estudiantes españolas se relacionaran con perspectivas y métodos educativos extranjeros. Esta movilidad no solo se reflejaba en el aprendizaje del idioma inglés –elemento central en el enfoque del IIGS–, sino que también favorecía un “saludable contacto” intercultural, en el que el intercambio de prácticas, valores y métodos pedagógicos enriquecía la experiencia académica de todas las involucradas (Pérez-Villanueva Tovar, 2011).

La dinámica colaborativa se extendía también al ámbito extracurricular. La Residencia organizaba, de forma periódica, una variedad de actividades –conferencias, seminarios, talleres y encuentros culturales– que complementaban la formación teórica impartida en el IIGS. Estas actividades estaban orientadas a difundir las metodologías anglosajonas y a fomentar debates sobre las nuevas corrientes educativas. Tales iniciativas facilitaban un ambiente de discusión crítica y de experimentación metodológica, lo que contribuyó a la transformación de los roles tradicionales asociados a la educación de la mujer en España (de la Cueva Batanero, 2010).

Otro aspecto fundamental de esta colaboración se evidenció en el compromiso institucional con la internacionalización. Durante la década de 1930, la Residencia tomó importantes medidas para consolidar su carácter cosmopolita, llegando a reservar hasta cincuenta habitaciones individuales para estudiantes extranjeras en ciertos periodos. Este hecho, registrado en diversos informes de la época, demostraba el esfuerzo por crear un entorno de convivencia intensiva que facilitara el intercambio cultural y promoviera la integración de diferentes perspectivas. Tales acciones fortalecían la idea de que la educación femenina debía ser global, orientada a formar ciudadanas capaces de afrontar los desafíos de un mundo interconectado (Pérez-Villanueva Tovar, 2011).

La colaboración entre el IIGS y la Residencia de Señoritas fue conceptualizada y llevada a la práctica como una estrategia para romper barreras y ampliar horizontes en la educación de la mujer. Este proyecto conjunto sirvió como modelo de implementación de políticas educativas innovadoras en España, y dejó un legado que trascendió la mera oferta académica: revolucionó la manera en que se concibió el acceso a la educación femenina, abriendo caminos hacia la profesionalización y la integración internacional. Así, ambas instituciones no sólo compartieron recursos y metodologías, sino que también establecieron un vínculo inquebrantable que impulsó la modernización del sistema educativo femenino en un momento crucial para el país (de la Cueva Batanero, 2010; Pérez-Villanueva Tovar, 2011).

c. Intercambios académicos y conexión con colleges femeninos

Durante las primeras décadas del siglo XX, la educación femenina experimentó una transformación radical caracterizada por su creciente internacionalización. El surgimiento de redes académicas y la creación de programas de movilidad permitieron que la formación de las mujeres trascendiera fronteras y se integrara en una comunidad global en la que el intercambio de conocimientos se convirtió en un motor del cambio social. En este contexto, instituciones pioneras como el *International Institute for Girls in Spain* (IIGS), la *American Association of University Women* (ACA) y la *International Federation of University Women* (IFUW) desempeñaron un papel esencial en la promoción de la cooperación y la apertura internacional (Varela, 2016; Vázquez Ramil, 2023).

El IIGS se inspiró en los modelos pedagógicos de *colleges* femeninos estadounidenses, entre los que destacan instituciones como *Smith*, *Wellesley*, *Mount Holyoke* y *Bryn Mawr*, para establecer un enfoque educativo innovador centrado en la enseñanza del inglés y en la formación interdisciplinaria. Esta institución no solo integró metodologías modernas en su currículo, sino que también promovió el contacto intercultural a través de iniciativas de movilidad, como el programa *Junior Year Abroad*. Dicho programa permitía que estudiantes norteamericanas estudiaran durante un año en Madrid, convivieran en la Residencia de Señoritas y compartieran experiencias con sus contrapartes españolas, fomentando así tanto el intercambio de valores como de prácticas pedagógicas (Pérez-Villanueva Tovar, 2011). Este tipo de iniciativas supuso un precedente en la forma de organizar la enseñanza, al romper con modelos tradicionales y abrir espacios para la discusión y el aprendizaje colaborativo.

Los efectos de estos programas no se limitaron a la movilidad estudiantil; también se tradujeron en el envío de profesoras y expertas que aportaron nuevas metodologías. Por ejemplo, docentes remitidas desde el *Smith College* introdujeron enfoques participativos y promovieron el pensamiento crítico y la investigación, elementos que hasta entonces eran poco frecuentes en el sistema educativo español (de la Cueva Batanero, 2010; Magallón, 2007). Así, la conexión con los *colleges* femeninos funcionó a doble vía, potenciando tanto la capacitación de las alumnas como la actualización del currículo local, lo que permitió el surgimiento de una educación femenina más dinámica y acorde con las exigencias del siglo.

Desde 1890, la ACA se destacó por ofrecer becas a sus asociadas, abordando las limitaciones existentes en la educación de las mujeres. A comienzos del siglo XX, la ACA planteó la ambiciosa meta de reunir un millón de dólares para financiar treinta

becas que permitieran estancias en el extranjero y el desarrollo de la investigación avanzada (Varela, 2016, p. 383; Vázquez Ramil, 2023). La estrategia se justificaba en la necesidad de pertenecer a un entorno de investigación internacional, ya que en países pequeños la especialización a menudo implicaba trabajos solitarios y menos recursos. Además, la ACA argumentaba que el establecimiento de una red internacional de mujeres universitarias era fundamental para garantizar igualdad de oportunidades en las carreras académicas y para aumentar el número de mujeres que pudieran acceder a cátedras, puestos ejecutivos y recursos investigativos (Varela, 2016).

El discurso de la ACA también hacía hincapié en la importancia de contrarrestar las influencias católicas reaccionarias, las cuales contribuían a la confusión y desvalorización de los títulos y diplomas de las mujeres. Se sostenía que, para transformar el panorama educativo, las futuras líderes debían ser seleccionadas cuidadosamente, discriminando entre las que pudieron contribuir de forma significativa al ideal internacional de cooperación y paz (Varela, 2016, p. 358). Aunque el fondo internacional no logró alcanzar la meta del millón de dólares, la ACA financió 45 ayudas durante el periodo de entreguerras. Estas becas fueron la base para programas de movilidad que, además de facilitar la formación de estudiantes, incentivaron el intercambio de profesores visitantes en instituciones estadounidenses, lo que colaboró en la actualización del conocimiento y en la creación de redes de cooperación (Varela, 2016; Piñón Varela, 2015).

La creación en 1919 de la International Federation of University Women (IFUW) representó un hito en el proceso de internacionalización de la educación femenina. El principal objetivo de la IFUW era promover el entendimiento entre naciones y avanzar en la educación de las mujeres, utilizando la creación de centros nacionales en cada país miembro como herramienta para difundir información sobre cursos, universidades y programas académicos (Varela, 2016). Estos centros no sólo facilitaban el intercambio de formación, sino que también integraban a las mujeres en redes de comunicación que trascendían los límites geográficos.

En España, la incorporación a la IFUW se materializó a través de la creación de la Juventud Universitaria Femenina (JUF) en 1920, surgida a partir de la Asociación Nacional de Mujeres Españolas (ANME). Con la dirección de figuras clave como la Dra. Elisa Soriano y la participación de María de Maeztu como vicepresidenta, la JUF estableció una red que, aunque de números reducidos (en 1936 se reportaron 83 miembros), permitió a las universitarias españolas formar parte de la creciente

comunidad internacional y luchar por la igualdad de oportunidades en el ámbito académico (Varela, 2016).

La IFUW también impulsó eventos internacionales que consolidaron estos lazos. La celebración del XII Consejo de la IFUW en septiembre de 1928 en Barcelona es un claro ejemplo, pues reunió delegadas de 45 países. Dicho encuentro no sólo evidenció el avance de las mujeres en España en términos de derechos legales y sociales tras el advenimiento de la Dictadura, sino que también reforzó el “espíritu internacional” que unía a las académicas, destacando la importancia de conservar “el encanto, la dulzura y la poesía femenina” como valores esenciales para la transformación educativa y social (Varela, 2016).

La visita de Martha Carey Thomas a España en 1919 ejemplifica de manera especial el compromiso internacional de las mujeres universitarias. Como presidenta de *Bryn Mawr College* y representante de la ACA, Thomas viajó por diversos países—incluyendo España, el norte de África, India, Egipto y el Reino Unido—con el objetivo de inspeccionar centros educativos femeninos y evaluar si estaban en condiciones de preparar a sus alumnas para estudios en los Estados Unidos, siempre que se contara con el apoyo de becas adecuadas (Varela, 2016; Vázquez Ramil, 2023).

Los itinerarios de Thomas evidenciaron un esfuerzo meticuloso por integrar a las instituciones extranjeras en un modelo de cooperación que trascendiera la geografía. Su viaje, organizado en secciones geográficas, permitió identificar centros idóneos y facilitar el envío de estudiantes y profesoras, abriendo paso a la contratación de becas internacionales. Además, la experiencia visitó lugares emblemáticos y reunió contactos con dirigentes de organizaciones internacionales, lo que fortaleció las bases para la creación de federaciones y filiales, tales como la filial de la AAUW en Madrid, creada en 1926 por Helen Phipps (Varela, 2016; Vázquez Ramil, 2023).

Un componente crítico dentro de estos procesos fue el financiamiento mediante becas internacionales. El proyecto de la ACA, que pretendía reunir un millón de dólares para financiar becas, aunque en última instancia no alcanzó su meta, logró proporcionar 45 ayudas durante el periodo de entreguerras, lo que permitió que numerosas estudiantes pudieran realizar estancias formativas en el extranjero. Este esfuerzo se complementó con la iniciativa de distintos *colleges* norteamericanos, como *Barnard College*, que diseñaron programas de profesores visitantes para consolidar el intercambio pedagógico y asegurar que la movilidad estudiantil se tradujera en un enriquecedor proceso de actualización académica (Varela, 2016; Piñón Varela, 2015).

La importancia del financiamiento se extendió también a la creación de un fondo internacional dentro de la IFUW. Este fondo, que apoyó becas para la investigación y el intercambio de conocimientos, se configuró como una herramienta fundamental para garantizar el acceso a la educación superior en condiciones abiertas y competitivas, contribuyendo a la formación de una élite académica femenina a nivel global.

En síntesis, la estrategia de internacionalización de la educación femenina, impulsada por el IIGS, la ACA y la IFUW, transformó radicalmente el panorama académico al abrir nuevas vías de movilidad, intercambio y cooperación entre mujeres de diversas naciones. La creación de programas de becas, la instalación de redes transatlánticas y la visita de líderes como Martha Carey Thomas contribuyeron a la formación de una comunidad académica que, a pesar de las dificultades impuestas por un entorno adverso, logró modernizar los métodos de enseñanza y aumentar la presencia profesional de la mujer en el ámbito universitario. Este proceso no solo facilitó el acceso a cátedras y la participación en importantes espacios de investigación, sino que también estableció fundamentos sólidos para que las mujeres pudieran competir en igualdad de condiciones y trabajar por la paz y el entendimiento internacional (Vázquez Ramil, 2023; Varela, 2016; Piñón Varela, 2015).

La internacionalización de la educación femenina del siglo XX dejó un legado significativo que se tradujo en el fortalecimiento de redes, en la ampliación de los horizontes investigativos y en el establecimiento de conexiones duraderas entre instituciones españolas y extranjeras. Este movimiento pionero se erige hoy como un antecedente fundamental para la modernización de la educación superior y el empoderamiento de la mujer, abriendo las puertas a un futuro de cooperación global y de enriquecimiento cultural constante.

3.2.2.5. Voces, memorias y legado educativo

a. Testimonios de antiguas residentes: vivencias, impresiones, desarrollo personal.

El universo personal de las mujeres que transitaron por la Residencia de Señoritas ofrece una mirada privilegiada a su impacto educativo y social. Más allá de los datos institucionales, son los testimonios individuales los que permiten comprender la profunda transformación que supuso para muchas de sus residentes.

La historia de Conchita Zamacona es un reflejo de esta experiencia. Originaria de Las Arenas (Guecho), creció en un entorno que, a pesar de contar con escuelas municipales, le proporcionó una educación basada en la enseñanza religiosa, propia de los colegios de monjas. Su madre, considerada una mujer adelantada a su tiempo, impulsó la formación académica de sus hijas, motivándolas a aprender idiomas y a perseguir estudios superiores. Conchita, destinada a la docencia, llegó a Madrid en septiembre de 1935, estableciéndose en el pabellón de Fortuny 53 de la Residencia de Señoritas (Alcalá Cortijo et al., 2009).

Para Zamacona, la vida cotidiana en la Residencia se caracterizaba por una estructura disciplinada pero enriquecedora. La organización del día incluía desayunos compartidos, el traslado en autobús a la Facultad, el regreso para la comida, las horas de estudio en la biblioteca y la reunión social de la tarde en torno al tradicional té, un espacio que fomentaba la integración entre las residentes de distintos pabellones a través de actividades como música, baile y conversaciones. La asignación de los puestos en las mesas de comida se realizaba por sorteo y cambiaba periódicamente, promoviendo el contacto entre residentes españolas y extranjeras, en su mayoría procedentes de Estados Unidos (Alcalá Cortijo et al., 2009).

El ambiente académico y cultural de la Residencia era de gran prestigio y favorecía la inmersión intelectual de sus estudiantes. Conchita, matriculada en la Facultad de Filosofía y Letras y especializada en Latín, recibió el consejo de María de Maeztu para considerar una carrera en Derecho, aunque finalmente decidió seguir el programa de José Ortega y Gasset y García Morente. La Residencia brindaba acceso a conferencias, conciertos y recitales, consolidándose como un núcleo cultural reconocido por su dinamismo y profundidad intelectual (Alcalá Cortijo et al., 2009; Lemus, 2020; Vázquez Ramil, 2015).

Su admiración por María de Maeztu era indiscutible, describiéndola como un "personaje excepcional" que conocía a cada residente individualmente y mantenía charlas animadas y oportunas. Su liderazgo se reflejaba en su capacidad de gestionar conflictos y en las charlas nocturnas en el Paraninfo, donde defendía la convivencia y la tolerancia en tiempos políticamente convulsos. Inspirada en el pensamiento de Erasmo de Róterdam, Maeztu promovía un modelo antidogmático basado en la comprensión y el respeto mutuo, además de llevar a cabo entrevistas personales para asegurarse del bienestar de las residentes (Alcalá Cortijo et al., 2009).

El impacto de la Guerra Civil y la posterior reestructuración de la Residencia bajo la dirección falangista supuso una transformación radical que Conchita percibió como una ruptura con el espíritu original del proyecto educativo. En esta nueva etapa, la destitución de figuras clave como Carmen Corrons y María Rosa Urabayen, junto con la conversión del salón de té en una capilla, reflejó el cambio de orientación institucional (Alcalá Cortijo et al., 2009).

A nivel personal, la Residencia representó para Conchita un símbolo de su desarrollo académico y humano, convirtiéndose en su "otra casa en Madrid" durante más de siete décadas. El edificio de Miguel Ángel 8, sede del Paraninfo y de espacios fundamentales para su formación, mantuvo su relevancia en su vida incluso después de la desaparición de la Residencia como tal, acogiendo instituciones educativas y culturales con las que siguió vinculada (Alcalá Cortijo et al., 2009; Lemus, 2020).

Otro valioso testimonio es el de María Luz Navarro, que nos permite comprender la profundidad del vínculo que las residentes mantenían con la institución y cómo la Residencia de Señoritas no solo representaba un espacio de formación académica, sino también un entorno de desarrollo profesional y personal. Mencionada también como Luz Navarro Miegimolle, su trayectoria muestra una doble vinculación con la Residencia: primero como estudiante y posteriormente como profesora de Ciencias y ayudante en el Laboratorio Foster, participando activamente en el ámbito docente y en la investigación científica (López-Ocón & Ribagorda, 2022; Núñez Nadal, 2022).

Su actividad académica se extendió más allá del contexto de la Residencia. En 1925 comenzó a trabajar en el Laboratorio de la Facultad de Farmacia y en 1931 defendió su tesis doctoral en esta disciplina, un proyecto que había iniciado años antes. En una carta dirigida a María de Maeztu en septiembre de 1924, Navarro expresó su determinación de completar el trabajo y su necesidad de apoyo económico, lo que evidencia el estrecho vínculo que mantenía con la directora y la relevancia de la Residencia en su formación científica y profesional (López-Ocón & Ribagorda, 2022).

El impacto de la Guerra Civil supuso una transformación radical para la Residencia de Señoritas, que en ese momento pasó a convertirse en el Colegio Mayor Teresa de Jesús. En 1940, en plena etapa de transición, María Luz Navarro escribió a Eulalia Lapresta, quien había asumido temporalmente la dirección del centro tras la dimisión de María de Maeztu en 1936 y antes del nombramiento oficial de Matilde Marquina en enero de 1940. En su carta, Navarro expresa una mezcla de ilusión y temor ante la posibilidad de regresar al que consideraba su hogar académico. Aunque manifestaba su deseo de volver a "nuestra antigua y querida Residencia", también

reconocía su inquietud por encontrarse con un lugar "completamente distinto", reflejando el desasosiego de quienes habían vivido la etapa fundacional y observaban con preocupación los cambios estructurales que estaban teniendo lugar (Núñez Nadal, 2022).

Este testimonio encapsula el sentimiento de quienes fueron testigos de la transición de la Residencia en un contexto político y social profundamente alterado. La referencia a su transformación en un espacio que "vislumbra gris" permite entrever la percepción de una pérdida de identidad institucional, un cambio que distanció a la Residencia de su modelo original. En ese sentido, la memoria de María Luz Navarro no solo rescata el afecto por la institución, sino que también documenta la sensación de incertidumbre compartida por muchas de sus residentes y colaboradoras ante la reconfiguración del proyecto educativo que había sido un pilar fundamental para la formación de varias generaciones de mujeres (Núñez Nadal, 2022).

El testimonio de María Goyri es clave para comprender los desafíos y logros de las mujeres pioneras en el ámbito académico en España. Fue una de las primeras mujeres en asistir regularmente a clases en la universidad, lo que supuso enfrentarse a prejuicios y obstáculos que, en su momento, limitaban el acceso femenino a la educación superior. En entrevistas y relatos publicados en *La Gaceta Literaria* en 1927 y en la revista *Estampa* en 1929, describió cómo un bedel la escoltaba celosamente desde la clase hasta el Decanato, reflejando la cautela institucional ante la presencia femenina en el espacio universitario. A pesar de ello, recuerda que los catedráticos mostraron siempre una actitud favorable hacia su participación (Sánchez, 2016; de la Cueva Batanero, 2021).

Su experiencia universitaria fue determinante en la ruptura de barreras de género en la educación. En una carta de 1954, evocando sus años como estudiante, afirmó que pudo atravesar los claustros entre sus "turbulentos condiscípulos" con total naturalidad, ya que estos le guardaron "siempre el máximo respeto". A través de su propia trayectoria, demostró que la convivencia de personas de diferente sexo en las aulas era perfectamente viable, desmantelando así un "viejo tabú" sobre la separación de los espacios educativos según el género (Sánchez, 2016; de la Cueva Batanero, 2021).

Desde sus primeros años de formación, María Goyri mantuvo un profundo afecto por la Asociación para la Enseñanza de la Mujer, institución que describió como su "primera y única escuela" y el lugar donde pasó "los ratos más felices de su vida" (Sánchez, 2016). Este vínculo con la educación se reflejó posteriormente en su

colaboración con la Residencia de Señoritas y otras iniciativas promovidas por la Junta para Ampliación de Estudios (JAE). María Goyri tenía una estrecha relación con la institución, tanto en la formación de universitarias españolas como en la enseñanza de español para las estudiantes americanas del Instituto Internacional (Sánchez, 2016; de la Cueva Batanero, 2021).

Su labor en la educación se amplió con su participación en el Instituto-Escuela, donde tuvo un papel fundamental en la concepción de los programas de Lengua y Literatura Española, enfatizando la educación del gusto a través de la lectura de obras selectas. Asimismo, impulsó la creación de la Biblioteca del Estudiante, una colección de volúmenes diseñada para complementar el aprendizaje de la literatura y fomentar el hábito de lectura crítica en los estudiantes (Sánchez, 2016; de la Cueva Batanero, 2021).

El trabajo intelectual fue un pilar esencial en su vida y en los momentos difíciles, como tras la muerte de su hijo pequeño, encontró refugio en la actividad académica. Su compromiso con la investigación se mantuvo constante, consolidando su figura como una intelectual profundamente implicada con el progreso educativo (Sánchez, 2016; de la Cueva Batanero, 2021).

Los últimos años de su vida, entre 1940 y 1954, fueron descritos como un "ocaso brillante", aunque estuvieron marcados por el impacto de la Guerra Civil. La contienda supuso un "corte, un cambio de dirección y un freno en sus actividades públicas", dejando una "huella imborrable" en su trayectoria. Sin embargo, su actividad personal e intelectual no se vio afectada; se retiró a su casa familiar, donde continuó dedicándose al trabajo y la investigación (Sánchez, 2016).

María Goyri es recordada como una mujer con un "carácter introvertido" pero con un fuerte sentido de la amistad y una marcada "inquietud social". Creía firmemente en la educación como herramienta de transformación y colaboró en diversas iniciativas sociales, entre ellas el Protectorado del Niño Delincuente, además de apoyar la labor educativa de la orden salesiana. Su capacidad de "orden y organización" fue clave en su trabajo, y su vida estuvo estrechamente vinculada a la de Menéndez Pidal, a quien admiraba profundamente y con quien compartió no solo su trayectoria académica, sino también la educación de sus hijos (Sánchez, 2016).

En conjunto, su testimonio refleja la figura de una mujer de vanguardia, cuya vocación académica y pedagógica le permitió superar barreras y consolidar su papel en la enseñanza y la investigación. Sus experiencias en instituciones como la Asociación para la Enseñanza de la Mujer, la Universidad y su participación en los

proyectos de la JAE, incluida la Residencia de Señoritas, permiten comprender mejor la lucha de su generación por la igualdad en el acceso al conocimiento. A través de sus cartas y entrevistas, se visibiliza su dedicación, su afecto por las instituciones educativas y su resiliencia ante las adversidades, consolidando su legado como un referente intelectual y social (Sánchez, 2016).

Matilde Marquina fue residente y estudiante en la Residencia de Señoritas antes de la Guerra Civil. Le tenía un gran aprecio a la Residencia, considerándola un lugar donde había dejado personas muy buenas y de quien guardaba buenos recuerdos. A principios de la década de 1930, regresó a Madrid y a la Residencia para seguir cursos de Biblioteconomía impartidos por Enriqueta Martín y Ortiz de la Tabla. Matilde Marquina representa una figura clave en la transición institucional de la Residencia de Señoritas, que, a partir de enero de 1940, fue renombrada como Colegio Mayor Femenino Teresa de Jesús. Su nombramiento como directora se produjo tras un breve periodo en el que Eulalia Lapresta había asumido el cargo de manera provisional, tras la dimisión de María de Maeztu en septiembre de 1936 (Núñez Nadal, 2022).

Su perfil estuvo marcado por su estrecha afiliación a la Sección Femenina de Falange Española, donde se la consideraba una de sus miembros más destacadas. Durante la Guerra Civil Española, colaboró activamente con el bando sublevado en diversas tareas asistenciales y propagandísticas, consolidando su posición dentro del nuevo régimen franquista (Núñez Nadal, 2022).

A pesar de no haber obtenido un título universitario, su interés por el arte y la cultura la llevó a conectar con diversos círculos intelectuales madrileños. Entre sus amistades se mencionan figuras destacadas como la escritora Elisabeth Mulder, la pintora Ángeles Santos Torroella, la historiadora Matilde López Serrano, la poeta Carmen Conde y la condesa de Campo Alange, lo que evidencia su participación en espacios culturales relevantes de la época (Núñez Nadal, 2022).

En 1943, ya como directora del Colegio Mayor Teresa de Jesús, Marquina intervino en favor de la periodista y traductora Consuelo Berges, evitando su ingreso en prisión tras su repatriación a España. Para ello, contó con el apoyo de Luis de la Serna, lo que muestra su capacidad de mediación en un contexto político restrictivo (Núñez Nadal, 2022).

Tras su cese como directora, continuó su actividad dentro del aparato educativo del régimen franquista, siendo nombrada vocal de la Junta Central de Formación

Profesional, desde donde contribuyó a la orientación y regulación de la educación en la posguerra (Núñez Nadal, 2022).

En conjunto, Matilde Marquina fue una figura estrechamente vinculada a la institucionalización del nuevo sistema educativo en el franquismo. Su trayectoria refleja un apoyo activo al bando sublevado, una notable afiliación en la Sección Femenina y una red de conexiones con la intelectualidad de la época, a pesar de su falta de formación universitaria. Su papel como directora del Colegio Mayor Teresa de Jesús simboliza la transformación de la antigua Residencia de Señoritas, evidenciando las tensiones entre el legado educativo previo y la nueva estructura impuesta por el régimen (Núñez Nadal, 2022).

Por otro lado, Leonor Serrano de Pablo (1890-1941), cuya biografía fue recopilada por Teresa Marín Eced (2009), nació en Hinojosa de Calatrava en el seno de una familia humilde. Gracias a su extraordinaria inteligencia, fue reconocida en un certamen infantil y recibió el privilegio de ser educada en un colegio de monjas en Madrid bajo el patrocinio de la Reina-Regente María Cristina. Su trayectoria, que la llevó a optar por oposiciones a partir de estudios en la Escuela Superior del Magisterio y a conseguir cargos como Inspectora de Primera Enseñanza en Barcelona, se vio marcada por episodios dolorosos –como su sanción y, posteriormente, su respuesta en el servicio – que reflejan las vicisitudes del contexto político de la época (Marín, 2009).

Matilde Huici Navaz fue abogada y pedagoga. Su trayectoria profesional incluyó ser profesora de Psicología en el Instituto-Escuela y la Residencia de Señoritas. También ejerció como profesora en la Escuela de Criminología, creada en 1932. En 1933, se incorporó como auxiliar de cátedra en la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras (Melián, 2007). Fue socia fundadora de la Asociación de Universitarias Españolas y del Lyceum Club. Con Victoria Kent, representó a esta última institución en un pleito contra organizaciones católicas. Durante la República, se afilió al PSOE (Melián, 2007). Es destacable que fue la única mujer que formó parte de la comisión jurídica asesora encargada del anteproyecto de la Constitución de 1931 (Melián, 2007).

Durante la Guerra Civil, se afilió a la Agrupación de Mujeres Antifascistas. Fue delegada de España ante la Comisión Consultiva de Cuestiones Sociales y Humanitarias de la Sociedad de Naciones, cargo para el que fue designada en 1935, pero que no ejerció a tiempo completo hasta 1937 (Melián, 2007).

Tuvo una dedicación especial a la infancia con necesidades (Alcalá Cortijo et al., 2009). Fue la auténtica impulsora de la Asociación Auxiliar del Niño (Melián, 2007). Ella intervino también a favor de aquella obra, siendo directiva de la Asociación Auxiliar del Niño. El modelo psicopedagógico que implantó y difundió "abrió para la infancia y la adolescencia vías alternativas a los callejones sin salida que conducían sin remedio y desde antiguo o a la opción jurídico-penal o a la benéfico-asistencial" (Alcalá Cortijo et al., 2009).

Tras la contienda civil, se exilió en Chile donde continuó su labor docente y educativa. Su figura, como la de otras contemporáneas que decidieron no volver a España, ha sido en ocasiones menos visible que la de otras exiliadas como Victoria Kent o Margarita Nelken. Matilde, por ejemplo, tuvo una gran amistad con Josefina Carabias, antigua alumna, a la que guió en sus inicios profesionales. Más tarde, también jugó un papel, que creo interesante, de nexo entre aquella generación de mujeres ligadas a la Residencia, al Instituto-Escuela y a todo lo que giraba en torno a la Institución, y lo que fue lentamente surgiendo después de la posguerra (Melián, 2007). En una ocasión, Matilde se opuso rotundamente a que se diera un té en la Biblioteca del Instituto Internacional (Portolés, 2010).

Regina Lago García nació en Palencia el 7 de septiembre de 1897. Estudió magisterio elemental y superior en Palencia. Posteriormente, se trasladó a Madrid e ingresó en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, formando parte de la décima promoción (1918 a 1921), en la sección de Ciencias (Alcalá Cortijo et al., 2009).

Durante su tiempo en Madrid, se alojó en la Residencia de Señoritas y es probable que realizara sus prácticas en el laboratorio Foster, que ya estaba instalado en el centro por esas fechas. En la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio conoció a Juan Comas, quien fue su primer marido, y con quien trabajó y publicó varias obras. Juntos publicaron en 1933 una obra sobre la aplicación de diferentes tests psicológicos titulada *La práctica de las pruebas mentales y de instrucción* (Alcalá Cortijo et al., 2009).

Regina Lago tuvo una dedicación especial a la infancia con problemas. Impulsó y difundió un modelo psicopedagógico que "abrió para la infancia y la adolescencia vías alternativas a los callejones sin salida que conducían sin remedio y desde antiguo o a la opción jurídico-penal o a la benéfico-asistencial". Realizó prácticas en los laboratorios del Instituto Rousseau y en la Maison des Petits, y visitó la Casa dei Bambini, creada por María Montessori en Italia. También escribió sobre la

coeducación, señalando que la pedagogía moderna la considera uno de sus postulados fundamentales para la adaptación del niño al mundo, incluida la adaptación psico-sexual al sexo opuesto (Alcalá Cortijo et al., 2009).

En julio de 1936, fue nombrada responsable del Centro de Niñas Difíciles de Carabanchel. Al mismo tiempo, se ocupó de la dirección de la Residencia de Señoritas tras la dimisión de María de Maeztu. El Ministerio de Instrucción Pública designó un comité de dirección a su cargo, con la participación de siete vocales, que eran antiguas alumnas y matriculadas en ese año. En noviembre de ese mismo año, la Residencia fue desmantelada y trasladada a Valencia. Aurora Arnáiz, miembro de la directiva, relató las dificultades de este viaje, y fue compañera de Regina Lago en el exilio mexicano (Alcalá Cortijo et al., 2009).

Durante la Guerra Civil y el exilio, estuvo vinculada al Consejo Nacional de la Infancia Evacuada, ejerció como delegada de Propaganda en París y formó parte del *Office International pour l'Enfance*. Regresó a España al final de la guerra para facilitar la evacuación de civiles desde Cataluña. No regresó a España de forma permanente hasta 1963 (Núñez Nadal, 2022).

Finalmente, el testimonio de Teresa Andrés Zamora (1907-1946), cuyo recorrido abarca desde su paso por la Residencia hasta su implicación política y su trágico exilio, demuestra cómo la formación recibida en la institución fue el primer escalón para desarrollar una carrera que trascendió lo académico para abrazar el compromiso social y la militancia política (Frances, 2010). Teresa Andrés Zamora nació en Villalba de los Alcores, Valladolid, el 7 de septiembre de 1907. Fue la primogénita de seis hermanos. Su padre, Diógenes Andrés, era médico, y su madre, Pilar Zamora, era maestra. La familia se trasladó a Cevico de la Torre, Palencia, cuando Teresa tenía tres años, donde sus padres ejercieron sus profesiones hasta 1936 (Alcalá Cortijo et al., 2009; Seguí, 2010).

Estudió el bachillerato en Palencia, obteniendo matrícula de honor en todas las asignaturas y premio extraordinario en reválida. Posteriormente, estudió Filosofía y Letras (sección Historia) en Valladolid entre 1923 y 1927, obteniendo el premio extraordinario. También estudió Magisterio por libre en Palencia, consiguiendo el título. En ese momento, solo alrededor del 10% de los estudiantes de Bachillerato en España eran mujeres, una proporción aún menor en Palencia y Valladolid para los estudios universitarios (Alcalá Cortijo et al., 2009; Seguí, 2010).

Una vez finalizada la licenciatura, se trasladó a Madrid con el propósito de obtener el grado de doctor. Se instaló en la Residencia de Señoritas, dirigida por María de

Maeztu. En la Residencia, se ofrecían cursos de lenguas extranjeras (alemán, inglés y francés). Teresa Andrés llegó a dominar los tres idiomas, aunque solo consta que se matriculó en inglés durante los cursos 1929-1930 y 1930-1931. También se organizaban ciclos de conferencias con intelectuales de renombre para fomentar la cultura general de las matriculadas. En el curso 1928-1929, Clara Campoamor dio una conferencia titulada *Cómo crea la mujer el Derecho*, siendo el tema de la mujer un continuo en estos ciclos. En septiembre de 1928, el Congreso Internacional de Mujeres Universitarias se celebró en Madrid, y varias representantes se alojaron en el pabellón donde residía Teresa Andrés. Su paso por la Residencia debió afianzar los ideales de la Institución Libre de Enseñanza, con su fe en la formación, y el discurso feminista (Alcalá Cortijo et al., 2009; Seguí, 2010; Curros Ferro, 2016).

Desde el curso 1928-1929, trabajó como profesora auxiliar interina en la sección preparatoria del Instituto-Escuela de Madrid. Fue destinada a dar clases de dictado a alumnos de tercer y cuarto curso. También realizó tareas en la secretaría del Instituto-Escuela. En 1931, ingresó en el Cuerpo de Facultativos de Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos. En abril de 1935, se le concedió permiso para realizar un viaje de estudios para investigar sobre la rejería española para su tesis doctoral en las catedrales de Cuenca, Valencia, Barcelona y Zaragoza (Seguí, 2010).

El levantamiento de julio de 1936 la sorprendió en Madrid junto a su hermano Troadio. Gran parte de su familia estaba en Cevico de la Torre, zona controlada por los sublevados. Su padre y su hermano Dionisio fueron fusilados el 2 de septiembre de 1936. Conoció esta noticia en 1937. Se casó con Emili Gómez Nadal en Madrid en octubre de 1936 y tuvieron un hijo (Alcalá Cortijo et al., 2009; Seguí, 2010).

Durante los primeros meses de la Guerra Civil, organizó la Sección de Bibliotecas de Cultura Popular junto a Juan Vicéns de la Llave. Cultura Popular era una organización afín al PCE. Desarrolló una actividad intensa, creando bibliotecas en hospitales, batallones y hogares del soldado. Formó parte de la Comisión Gestora del Cuerpo de Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos, presidida por Tomás Navarro Tomás. En este periodo, sobrepasó su condición de bibliotecaria, y el compromiso político se convirtió en su opción vital (Alcalá Cortijo et al., 2009; Seguí, 2010; Lemus, 2020).

Con la derrota, marchó al exilio en Francia. En la efervescencia política tras la liberación de París, participó en la fundación y desarrollo de la Unión de Intelectuales Españoles. Publicó varios artículos en el boletín de esta organización en 1945. Abandonó su trabajo como bibliotecaria ese mismo año para dedicarse a preparar el

primer Congreso Mundial de la Mujer, celebrado en París en diciembre de 1945. En marzo de 1946, viajó a Londres para presentar una ponencia sobre la lucha de la mujer española contra el franquismo. Su hermano Victoriano se alarmó por su delgadez al recibir fotos; ella lo atribuyó al trabajo, pero le diagnosticaron leucemia. Falleció en julio de 1946 en el Hospital Cochin de París, a los treinta y nueve años (Alcalá Cortijo et al., 2009; Seguí, 2010).

En conjunto, estos testimonios permiten descifrar un panorama en el que la Residencia de Señoritas actuó como un laboratorio de transformación. Las residencias impulsaron la adquisición de conocimientos técnicos y culturales, promovieron la coeducación y la emancipación, y sirvieron de base para que sus alumnas se convirtieran en pioneras en sus campos. El legado de estas mujeres constituye una fuente inestimable para comprender la evolución de la educación femenina en España y el papel transformador que desempeñó esta institución (García Prieto, 2020; Marín Eced, 2009; López Giráldez, 2009; Melián, 2018).

b. Legado educativo.

El impacto de la Residencia de Señoritas en la transformación del panorama educativo español es innegable. Como centro pionero en la formación universitaria de mujeres, su modelo formativo basó su legitimidad en la combinación de una sólida educación técnica y humanística y en el fomento de costumbres y convicciones que pretendían regenerar no solo la práctica académica, sino también la identidad social y afectiva de las jóvenes (Pérez-Villanueva Tovar, 1988; Rodrigo, 1978; Alcalá Cortijo et al., 2009).

Desde sus inicios, la Institución se diseñó con el doble objetivo de ofrecer una formación académica de excelencia y de instaurar un ambiente de convivencia intercultural. En ese sentido, la Residencia se erigió como un verdadero laboratorio pedagógico que permitía a sus residentes no solo adquirir conocimientos –por ejemplo, en los cursos de Biblioteconomía, donde se abordaban prácticas de catalogación y gestión de bibliotecas–, sino también desarrollar habilidades fundamentales para la vida profesional, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el trabajo en equipo (Piñón Varela, 2015). Dicho enfoque contribuyó a transformar a mujeres, en muchos casos provenientes de provincias, en ciudadanas de alta cultura y modales refinados, dotadas de una sólida formación cultural que las acercaba a los estándares de la burguesía madrileña (Betrisey Nadali, 2016).

El legado de la Residencia de Señoritas se manifestó también a través de su influencia en la inserción laboral de sus egresadas y en la creación de redes de cooperación académica internacional. Los estudios de fichas de ingreso y de trayectorias profesionales destacan altos índices de inserción en áreas tradicionalmente reservadas al hombre, como la docencia, la administración pública y la propia biblioteconomía (Vázquez Ramil, 2023). Además, la instauración del Laboratorio Foster en 1920 marcó un antes y un después en la presencia de la mujer en la ciencia, al ofrecer instalaciones exclusivas para la práctica académica y científica, en consonancia con el empeño por democratizar el acceso a la educación superior femenina (Zulueta & Moreno, 1993; Magallón Portolés, 2010).

La dimensión pedagógica y regeneracionista del proyecto se reforzó mediante el establecimiento de una fuerte cultura de convivencia y de dispositivos rituales. La Residencia no solo ofrecía alojamiento y estudios, sino que consolidaba un “laboratorio” de formación del espíritu femenino. A través de actividades como cursos de cultura general, el hábito de la biblioteca, reuniones formales y hasta costumbres específicas –como el ritual del té de las cinco de la tarde– se contribuía a moldear a las residentes en mujeres urbanas y refinadas, capaces de integrarse en círculos de alta cultura (López Cobo & Basabe, 2010). Aunque algunos trabajos han debatido la posible continuidad entre la Residencia y el Colegio Mayor Santa Teresa de Jesús, la mayoría de los análisis concluyen que la transformación sufrida durante la dictadura franquista implicó un quiebre profundo: si bien ciertos lazos formales se intentaron retomar, el espíritu regeneracionista original, personificado por María de Maeztu, no se transmitió de forma íntegra a la nueva institución (López Cobo & Basabe, 2007; Betrisey, 2016).

Finalmente, la proyección internacional de la Residencia –reflejada en sus programas de intercambio con *colleges* femeninos norteamericanos y en la vinculación con organismos como la *American Association of University Women* (AAUW) y la *International Federation of University Women* (IFUW)– instauró la posibilidad de un continuo diálogo cultural y académico que permitió a las residentes ampliar sus horizontes y consolidar modelos pedagógicos provenientes de otras naciones. Este componente cosmopolita fue, además, un motor para promover espacios de diálogo entre culturas, consolidando redes de cooperación con organismos internacionales como la AAUW y la IFUW (Varela, 2016). Este dinamismo interfirió positivamente en la formación de una generación de mujeres intelectuales comprometidas con la modernización de la sociedad española, marcando una diferencia sustancial con

respecto a la educación tradicional (Varela, 2015; Varela, 2016; Vázquez Ramil, 2023).

En definitiva, el legado educativo de la Residencia de Señoritas se mantiene como un referente fundamental en la historia de la educación femenina en España. Su modelo integral –basado en la excelencia académica, la regeneración cultural y la apertura internacional– dejó una huella imborrable, tanto en la inserción profesional de sus egresadas como en la manera en que contribuyó a definir la identidad de la mujer moderna. Aunque el debate sobre su continuidad institucional con el Colegio Mayor Santa Teresa de Jesús ha sido intenso, la mayoría de la investigación sostiene que la transformación política y social de la posguerra marcó un recorte radical, resaltando el carácter único e intransferible del proyecto original de la Residencia (Pérez-Villanueva Tovar, 1988; Rodrigo, 1978; Alcalá Cortijo et al., 2009; Betrisey Nadali, 2016; López Cobo & Basabe, 2007; Varela, 2015).

4. REFLEXIÓN CRÍTICA

4.1. Grado de alcance de los objetivos y competencias

El presente trabajo ha cumplido su propósito de abordar de manera exhaustiva el impacto de la Residencia de Señoritas en la modernización de la educación femenina en España durante la primera mitad del siglo XX. A través de un riguroso análisis bibliográfico, se ha logrado reconstruir el contexto histórico en el que surgió esta institución, así como el papel que desempeñó en la transformación del acceso de la mujer a la educación superior.

Uno de los objetivos clave de la investigación ha sido contextualizar la evolución de la enseñanza femenina en España desde finales del siglo XIX, poniendo énfasis en la influencia de la Institución Libre de Enseñanza y el pensamiento krausista. La revisión documental ha permitido demostrar que la Residencia de Señoritas no fue una iniciativa aislada, sino que se enmarcó dentro de un movimiento más amplio de modernización pedagógica, promoviendo valores como la independencia intelectual, el pensamiento crítico y la igualdad educativa.

Otro de los aspectos abordados ha sido el análisis detallado de la estructura interna de la Residencia y del papel central de María de Maeztu en la consolidación del proyecto. A partir de los documentos consultados, se ha examinado cómo su visión reformadora combinó una formación teórica de alto nivel con la participación en actividades extracurriculares y el acceso a redes académicas internacionales. La colaboración con el Instituto Internacional y los *colleges* femeninos norteamericanos ha sido un punto clave en este estudio,

evidenciando que la Residencia no solo funcionaba como un centro educativo, sino como un espacio de proyección internacional para sus alumnas.

La recuperación de testimonios personales ha sido otro de los grandes logros de esta investigación. A través del análisis de cartas, diarios y documentos institucionales, se han recopilado experiencias de exresidentes que reflejan la singularidad de la formación recibida. Estas narraciones han permitido reconstruir el impacto emocional y académico de la Residencia, resaltando la dualidad de la experiencia: por un lado, el entusiasmo por formar parte de un proyecto transformador; y, por otro, los sacrificios personales derivados de la separación familiar y de la lucha por obtener reconocimiento en el ámbito universitario.

En cuanto al análisis del legado educativo de la Residencia, el trabajo ha identificado múltiples formas en las que sus principios pedagógicos han influido en la evolución de la enseñanza y en la consolidación de redes académicas posteriores. Si bien el cierre de la Residencia en 1936 supuso una interrupción forzada, su modelo de educación femenina dejó una huella que ha sido recuperada a través de la investigación histórica, los movimientos culturales como Las sinsombrero y la reivindicación de su memoria en estudios académicos y congresos educativos.

A nivel metodológico, el desarrollo de esta investigación ha favorecido la adquisición de competencias analíticas y críticas en la interpretación de fuentes primarias y secundarias. La estructuración del trabajo ha permitido articular una narrativa coherente que combina el análisis historiográfico con la evaluación de testimonios personales, lo que ha facilitado una comprensión integral del impacto de la Residencia de Señoritas en el sistema educativo español.

En definitiva, la revisión bibliográfica ha alcanzado los objetivos planteados, proporcionando una visión completa sobre el contexto, el desarrollo y el legado de la Residencia de Señoritas. La recopilación y análisis de documentos, el examen de testimonios y la reflexión sobre el impacto social han permitido consolidar un trabajo riguroso que reivindica la importancia de esta institución en la transformación de la educación femenina.

4.2. Limitaciones y propuestas de mejora

A lo largo de este trabajo, han surgido diversas dificultades que han condicionado el proceso de investigación. Una de las principales limitaciones ha sido la escasez de fuentes que aborden el legado de la Residencia de Señoritas después de su cierre en 1936. Si bien existen estudios que documentan su importancia en el periodo republicano, es complejo rastrear investigaciones que analicen la continuidad de su modelo educativo y su influencia

en la educación femenina posterior. La falta de testimonios directos y de documentación sobre cómo sus principios pedagógicos han sido recuperados en décadas más recientes impide establecer una línea clara entre la Residencia y las iniciativas educativas contemporáneas.

Otro desafío ha sido la dificultad para acceder a archivos inéditos o correspondencias personales de las residentes. Aunque se han consultado diversas fuentes documentales, los registros autobiográficos y epistolarios son limitados, lo que restringe la posibilidad de reconstruir en profundidad las experiencias individuales de las alumnas. Contar con relatos más detallados permitiría una visión más íntima de la vida cotidiana en la Residencia, así como una mayor comprensión de sus aspiraciones, inquietudes y percepciones sobre el entorno formativo.

Además, el estudio podría beneficiarse de una mayor comparación con otros centros educativos femeninos en España y Europa. La incorporación de análisis sobre instituciones como el Lyceum Club o modelos pedagógicos similares en otros países aportaría una visión más amplia sobre el impacto de la Residencia y su lugar dentro de un proceso global de modernización educativa. Este enfoque permitiría establecer paralelismos que ayuden a entender mejor su singularidad y su influencia en el desarrollo de proyectos formativos dirigidos a mujeres.

Otro aspecto que merece atención es la evaluación del impacto actual de la Residencia. Aunque se ha analizado su papel en la formación de pioneras en distintas áreas del conocimiento, aún falta profundizar en la manera en que sus principios pedagógicos han influido en las políticas de igualdad de género y en el acceso femenino a la educación superior. Un estudio que relacione la Residencia con programas actuales de formación académica y profesional para mujeres podría aportar claves sobre la vigencia de sus ideas en el siglo XXI.

Para futuras investigaciones, sería conveniente ampliar la búsqueda de fuentes en archivos nacionales e internacionales que puedan proporcionar documentación más detallada sobre la Residencia y su legado. La recopilación de nuevos testimonios y la comparación con otros modelos educativos contribuirían a consolidar un estudio aún más completo, permitiendo una comprensión más matizada de la Residencia de Señoritas como proyecto educativo y cultural.

4.3. Conclusiones

La Residencia de Señoritas marcó un punto de inflexión en la educación femenina en España, consolidándose como un espacio de formación académica, cultural y social que promovió el acceso de la mujer a la universidad y contribuyó a su integración en el ámbito profesional. A lo largo de esta revisión bibliográfica, se ha reconstruido el impacto que tuvo la institución desde sus inicios hasta su cierre en 1936, analizando su papel dentro de los procesos de modernización educativa y su influencia en el desarrollo del pensamiento feminista en el país.

El estudio ha permitido evidenciar cómo la Residencia no solo respondió a la necesidad de ofrecer alojamiento a mujeres universitarias, sino que se convirtió en un modelo de formación integral basado en la excelencia académica, la autonomía intelectual y el acceso a redes internacionales. A través de la dirección de María de Maeztu, la institución logró consolidar un entorno en el que sus alumnas no solo recibían una educación rigurosa, sino que también participaban activamente en conferencias, intercambios y actividades extracurriculares que fomentaban el pensamiento crítico y la construcción de una identidad profesional.

La recopilación de testimonios y la revisión de documentos históricos han puesto de manifiesto cómo la Residencia impactó en la trayectoria de sus alumnas, muchas de las cuales lograron abrirse camino en disciplinas científicas, pedagógicas y culturales que hasta entonces habían estado limitadas para las mujeres. La conexión con instituciones extranjeras, como el Instituto Internacional y los *colleges* femeninos norteamericanos, permitió consolidar un modelo educativo basado en el intercambio y la movilidad académica, sentando las bases para futuras iniciativas formativas en España.

A pesar de su cierre durante la Guerra Civil, el legado de la Residencia de Señoritas sigue siendo un referente en la historia de la educación femenina. Su modelo pedagógico, aunque interrumpido por la reestructuración del sistema educativo bajo el régimen franquista, dejó una huella en la reivindicación del acceso de la mujer a la educación superior y en la consolidación de redes académicas que han mantenido viva su memoria. La influencia de sus principios formativos se refleja en la recuperación de estudios sobre sus alumnas y en movimientos culturales como Las Sinsombrero, que han contribuido a rescatar la historia de las mujeres que participaron en la transformación educativa y social del país.

Este trabajo ha permitido analizar la Residencia desde una perspectiva amplia, integrando el contexto histórico, la evolución del proyecto y su impacto en la vida de sus estudiantes. Si bien han surgido dificultades para acceder a documentación inédita sobre su legado

posterior, se ha logrado presentar una visión completa de su funcionamiento y de la relevancia que tuvo en la consolidación de la educación femenina en España.

En definitiva, la Residencia de Señoritas representa un episodio fundamental en la historia del acceso de la mujer a la educación, no solo por el conocimiento que transmitió, sino por la actitud crítica y emancipadora que fomentó entre sus alumnas. Su modelo de formación, basado en la excelencia académica y el compromiso con la modernización educativa, sigue siendo una fuente de inspiración para estudios sobre el feminismo y la pedagogía en España, consolidándose como un referente en la lucha por la igualdad educativa.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcalá Cortijo, P., Corrales Rodríguez, C., López Giráldez, J., & Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología. (2009). *Ni tontas ni locas : las intelectuales en el Madrid del primer tercio del siglo XX*. FECYT.

Basabe, N. (2010). La vida en la Residencia de Señoritas a través de los expedientes de sus alumnas. En *100 JAE: la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas en su centenario. Actas del II Congreso Internacional, celebrado los días 4, 5 y 6 de febrero de 2008* (pp. 550-575).

Betrissey, D. (2016). La Residencia de Señoritas: formas de contar y re-contar la historia. En J. Cuesta, M.J. Turrión, R.M. Merino (Eds.), *La residencia de señoritas y otras redes culturales femeninas* (nº 2., pp. 267-286.). Ediciones Universidad de Salamanca.

Capel Martínez, R. (2006). Estudiar e investigar: la enseñanza de la mujer en la política educativa de la Junta para Ampliación de Estudios. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 63, 127-152.

Capel Martínez, R. M. (2009). El archivo de la Residencia de Señoritas. *Participación educativa*.

Cuesta, J., Turrión, M. J., & Merino, R. M. (2015). *La Residencia de Señoritas y otras redes culturales femeninas*. Universidad de Salamanca.

Curros Ferro, M. (2016). Pioneras y literatura en la Residencia de Señoritas. En *Nuevas perspectivas literarias y culturales (I CIJIELC)* (pp. 166-176). Universidade de Vigo.

De la Cueva Batanero, A. (2010). La Residencia de Señoritas y la educación superior de la mujer. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, (78), 217–230.

De la Cueva, A., & Padorno, M. M. (2015). La Residencia de Señoritas (1915-1936). Una habitación propia para las españolas. En *Mujeres en vanguardia: la Residencia de*

Señoritas en su centenario (1915-1936): [del 1 de diciembre de 2015 al 27 de marzo de 2016, Residencia de Estudiantes] (p. 1). Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.

De la Cueva Batanero, A. (2021). Una habitación propia para las mujeres españolas. El proyecto institucionista para la educación de la mujer en la exposición *Mujeres en vanguardia*.

García Prieto, B. (2021). Mujeres adelantadas a su tiempo: Las leonesas en la Residencia de Señoritas (1915–1936) = Ahead of their time: Leonese women in the Residence for Young Ladies (1915–1936). *Añada: Revista d'Estudios Llioneses*, (2), 11–36. <https://doi.org/10.18002/ana.v0i2.7008>

Lemus, E. (2020). Cultura y libros en la Residencia de Señoritas. La biblioteca durante la Segunda República. *Cultura de la República. Revista de Análisis Crítico (CRRAC)*, (4), 113-132.

López Cobo A., & Basabe, N. (2007). La Residencia de Señoritas. La contribución de la JAE a la educación de la mujer. *Revista de Ciencias Sociales del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset*, 4.

Magallón Portolés, C. (2007). El laboratorio Foster de la Residencia de Señoritas. Las relaciones de la JAE con el *International Institute for Girls in Spain*, y la formación de las jóvenes científicas españolas. *Asclepio*, 59(2), 37–62. <https://doi.org/10.3989/asclepio.2007.v59.i2.155>

Magallón Portolés, C. (2010). *El Laboratorio Foster de la Residencia de Señoritas y sus directoras. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, (78), 231–244.

Márquez Padorno, M., & Cueva, A. D. L. (2015). *Mujeres en vanguardia: la Residencia de Señoritas en su centenario (1915-1936): [Del 1 de diciembre de 2015 al 27 de marzo de 2016, Residencia de Estudiantes]*. Residencia de Estudiantes.

Melián Pérez, E. M. (2018). Elena Fortún y el grupo de alumnas de biblioteconomía de la Residencia de Señoritas (1930-1936). *Historia y Memoria de la Educación*, (7), 615–644.

Melián, E. M. (2007). María de Maeztu Withney y Sofía Novoa Ortiz (1919-1936), cultivar la salud, cultivar el espíritu, cultivar la lealtad. *Circunstancia: revista de ciencias sociales del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset*, (14), 7.

Núñez Nadal, C. (2022). *Mismos nombres para otra Institución: de la Residencia de Señoritas al Colegio Mayor Santa Teresa de Jesús (1939-1945)*. CIAN: revista de historia de las universidades: 25, 2, 2022, 86–113.

Seguí i Francés, R. (2010). Teresa Andrés Zamora (1907-1946): *El compromiso social y político como arma de cultura*. *Métodos De información*, 1(1), 35–58. <https://doi.org/10.5557/IIMEI1-N1-035058>

Pérez-Villanueva Tovar, I. (1988). *La Residencia de Estudiantes: grupos universitarios y de señoritas, 1910-1936* (Tesis doctoral, UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia).

Pérez-Villanueva Tovar, I. (2002). La Residencia de Señoritas. En *Enciclopedia Madrid s. XX* (p. 266).

Pérez-Villanueva Tovar, I. (2011). *La Residencia de Estudiantes, 1910-1936: grupo universitario y residencia de señoritas*. Acción Cultural Española.

Pérez-Villanueva Tovar, I. (2015). La residencia de señoritas. Mujeres y Universidad. In *La Residencia de Señoritas y otras redes culturales femeninas* (pp. 131-160). Ediciones Universidad de Salamanca.

Pérez-Villanueva Tovar, I. (2015). María de Maeztu en la Residencia de Señoritas. Educación y feminismo. In *Mujeres en vanguardia: la Residencia de Señoritas en su*

centenario (1915-1936): [del 1 de diciembre de 2015 al 27 de marzo de 2016, Residencia de Estudiantes] (p. 9). Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.

Piñón Varela P. (2015). El Instituto Internacional en España y la Residencia de Señoritas. En *Mujeres en vanguardia: la Residencia de Señoritas en su centenario (1915-1936): [Del 1 de diciembre de 2015 al 27 de marzo de 2016, Residencia de Estudiantes]* (p. 11). Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.

Piñón Varela, P. (2016). *Go West Young Woman! Redes transatlánticas e internacionalismo cultural: Las mujeres como protagonistas del intercambio académico entre España y los Estados Unidos (1919–1939)* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)]. Repositorio UNED.

Portolés, C. M. (2010). El Laboratorio Foster de la Residencia de Señoritas y sus directoras. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, (78), 231-244.

Porto Ucha Á. S., & Vázquez Ramil, R. (2012). La Residencia de Señoritas de Madrid: un proyecto de educación superior para mujeres en España. En *Formación de élites y educación superior en Iberoamérica: (ss. XVI-XXI)* (pp. 603–614). Hergar Ediciones Antema.

Vázquez Ramil, V. (2010). La Residencia de Señoritas dentro del esquema de la Junta para Ampliación de Estudios. En *100 JAE: la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas en su centenario. Actas del II Congreso Internacional, celebrado los días 4, 5 y 6 de febrero de 2008* (pp. 506–529).

Vázquez Ramil, R. (2015). *A Thoroughfare of Freedom: intercambios de becarias entre colleges femeninos norteamericanos y la Residencia de Señoritas de Madrid (1919-1936)*. En Márquez Padorno & A. de la Cueva (Eds.), *Mujeres en vanguardia: La Residencia de Señoritas en su centenario (1915–1936): [Del 1 de diciembre de 2015 al 27 de marzo de 2016, Residencia de Estudiantes]* (p. 12). Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.

Vázquez Ramil, R. (2015). La Residencia de Señoritas de Madrid durante la II República: entre la alta cultura y el brillo social. *Espacio, tiempo y educación*, 2(1), 323–346.

Roldán García, E. (2018). Pioneras del siglo XX: Un relato singular: María Paz García del Valle, de San Esteban de Gormaz a Harvard: Una trayectoria por la Residencia de Señoritas, el Instituto-Escuela y el Instituto Nacional de Física y Química. Pioneras del siglo XX: Un relato singular: *María Paz García del Valle, de San Esteban de Gormaz a Harvard: Una trayectoria por la Residencia de Señoritas, el Instituto-Escuela y el Instituto Nacional de Física y Química*.

Rodrigo, A. (1978). *La pedagoga María de Maeztu*.

Vázquez Ramil, M. R. (2023). The first university women exchanges between Spain and the United States through the Residencia de Señoritas de Madrid (1917-1936). *Espacio, Tiempo y Educación*, 10(1), 7–26.

Zulueta, C., & Moreno, A. (1993). *Ni convento ni college: La Residencia de Señoritas*. Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.

6. OTROS ÍNDICES

6.1. índice de tablas

| | |
|---|----|
| Tabla 1. Documentos Encontrados por Base de Datos..... | 14 |
| Tabla 2. Documentos Seleccionados por Base de Datos..... | 15 |
| Tabla 3. Documentos Seleccionados por Categoría Temática..... | 16 |

7. ANEXOS