

## EL ACTIVISMO POÉTICO Y EDUCATIVO DE CELIA VIÑAS Y MARILUZ ESCRIBANO: IDEARIO DE REFERENCIA<sup>1</sup>

María del Carmen Quiles Cabrera 

*Universidad de Almería*

**RESUMEN:** El presente artículo se aproxima a dos mujeres poetas, intelectuales y educadoras, que han de ser reconocidas como referentes del siglo XX en nuestro país: Celia Viñas y Mariluz Escribano. Más allá de destacar el papel de sus voces como creadoras literarias, nos ha interesado acercarnos a ellas desde una perspectiva diferente, visibilizando su claro activismo poético y educativo como fieles herederas de la Institución Libre de Enseñanza y la escuela de la República. Tras una introducción general, realizamos un estudio exploratorio y descriptivo de los principales ejes de su ideario, estableciendo las conexiones y vínculos encontrados entre ambas. Para ello, acudiremos a las fuentes documentales más precisas a la hora de conocer sus planteamientos: sus ensayos, entrevistas, cartas o declaraciones, de manera que establezcamos el perfil de un ideario pedagógico de dos avanzadas a su tiempo.

**PALABRAS CLAVE:** Activismo poético, ideario educativo, compromiso social, Celia Viñas, Mariluz Escribano.

## THE POETIC AND EDUCATIONAL ACTIVISM OF CELIA VIÑAS AND MARILUZ ESCRIBANO: PRINCIPLES OF REFERENCE

**ABSTRACT:** This article focuses on two women poets, intellectuals and educators, who must be recognized as references of the twentieth century in our country: Celia Viñas and Mariluz Escribano. In addition to highlighting the role of their voices as literary creators, we have been interested in approaching them from a different perspective, making visible their clear poetic and educational activism as faithful heirs of the Institución Libre de Enseñanza and the School of the Republic. After a general introduction, we have carried out an exploratory and descriptive study of the main axes of their ideology,

---

1. El presente artículo se enmarca en el proyecto I+D+I "Las olvidadas. Proyecto de recuperación digital de la poesía femenina andaluza aplicada al aula (1900-2000)" (B-HUM-440-RGR18).

establishing the connections and links found between both women. To achieve this goal we will look the most precise documentary sources up to know their approaches: their essays, interviews, letters or statements, so that we can establish the profile of a pedagogical ideology of two people ahead of their time.

**KEYWORDS:** Activism, poetry, socio-educational commitment, Celia Viñas, Mariluz Escribano.

*Recibido:* 28/01/2021

*Aceptado:* 11/03/2021

**Correspondencia:** María del Carmen Quiles Cabrera, Facultad de Educación, Carretera de Sacramento, s/n, La Cañada de San Urbano, 04120, Almería. Email: qcabrera@ual.es

## **1. INTRODUCCIÓN: POESÍA, ESCUELA Y COMPROMISO SOCIAL**

Cuando Antonio Machado escribe su elegía a don Francisco Giner de los Ríos, está recogiendo el testigo de una ideología firme, brotada al abrigo de los postulados krausistas basados en la honestidad, el trabajo y el compromiso con un futuro más justo: "(...) Hacedme un duelo de labores y esperanzas. / Sed buenos y no más, sed lo que he sido/ entre vosotros: alma". Y esa herencia recibida en el seno de la Institución Libre de Enseñanza es la que llevarán de la mano los y las poetas del 27, perseguidos por defender la libertad y la palabra como arma de combate; será una huella que seguirán también muchos de los escritores e intelectuales posteriores, que crecieron con las lecturas de Lorca y el propio Machado, que se educaron –o que compartieron– la misma línea de pensamiento. Es de vital importancia resaltar, en este sentido, la presencia de unas voces femeninas que luchaban por reivindicar su lugar en el ámbito de las letras, cuyo papel fue esencial a la hora de configurar el panorama poético del siglo XX en nuestro país, pese al silencio al que han estado abocadas durante tanto tiempo. El espíritu institucionista, que trató de dar su sitio a la mujer en los distintos ámbitos del saber, quedaría pronto apagado por un régimen dictatorial que, desde la Sección Femenina, retomaría para ella el papel de madre y esposa en el seno de la familia católica, recogiendo el modelo de Fray Luis de León (Bosch Fiol y Ferrer, 2004; Rabazas Romero y Ramos Zamora, 2006; Quiles Cabrera, 2009; Del Rincón, 2010; Narváez Alba, 2019). De ahí el éxito que alcanzaron durante la dictadura obras nacidas antes, pero recuperadas en ese momento, como *Flora o la educación de una niña* que, aunque escrito en 1881 –curiosamente por una mujer, Pilar Pascual de San Juan y por encargo– se siguió reeditando hasta mediados del siglo XX; o *La buena Juanita*, obra que adaptó al contexto de la niña española Saturnino Calleja a partir del texto de Pasquale Fornari (1876); o *La niña instruida* de Victoriano Ascarza (1927), que como las anteriores ofrecía un modelo de mujer educada para el ámbito del hogar y el recato propio de los valores morales de la época.

Recordemos que, además, en 1940, es cuando se crea dentro de la Sección Femenina el Departamento Central de Bibliotecas y Conferencias; en palabras de Del Rincón:

(...) la vinculación entre Bibliotecas y Conferencias ya demuestra el sentido que tienen las bibliotecas para la Sección Femenina, al ser un mero instrumento al servicio del adoctrinamiento (...) Desde sus inicios no hay interés alguno en la promoción de la lectura pública sin en el fomento de unas determinadas *lecturas adecuadas* a la formación de las mujeres, para las que se elaborarán unas guías de lectura determinadas. (Del Rincón, 2010: 74)

En este sentido, Christine Lavail (2018) escribe una interesante reflexión en la que pone de manifiesto el valor que a la lectura se le otorga en el período franquista, pero siempre al servicio de sus ideales en favor de un modelo de mujer marcado por el pensamiento nacional-católico:

A la política de control de lecturas se superpondría, en su caso, la política de género del franquismo. De esta forma, el concepto de “feminidad” tenía que vertebrar tanto su actitud frente a la lectura como el propio contenido de los libros que fueran a leer. Pero además, al ponerlas el régimen en el centro de la familia, era necesario que adquirieran mediante la lectura una moral intachable, relacionada en parte con la difundida por la Iglesia católica, aunque también inspirada en los principios falangistas. (Lavail, 2018: 60)

En este sentido, no es de extrañar que nos encontremos con un diseño de asignaturas diferenciado para hombres y mujeres, en función de una segregación por sexos en la que el papel de los niños y las niñas en la sociedad iba a ser totalmente diferente. Así, la mujer tenía que ser instruida, pero según en qué cosas, puesto que se le requería tener nociones de labores del hogar y economía doméstica, algo que no interesaba en absoluto a la hora de formar a los maestros varones (Scanlon, 1987). No perdamos de vista que *ellas* se ocuparían de educar a las niñas *de hoy* que serían las madres y esposas *del mañana*. De esta forma, todo encajaba en el engranaje social:

La Sección Femenina fue uno de los organismos que contribuyó a la formación del discurso ideológico de las mujeres españolas, reafirmando su posición de subordinación respecto al varón. Colaboró en la política educativa y natalista del régimen mediante la difusión de higiene y puericultura, junto con las orientaciones pedagógicas y enseñanzas femeninas necesarias para la formación de las futuras madres. (Rabazas Romero y Ramos Zamora, 2006: 47)

Aquella Sección Femenina vino a representar la antítesis del espíritu de las Residencias de Señoritas que en tiempos de la ILE habían defendido la formación de la mujer en todos los ámbitos del saber, como lo había hecho también Fernando de Castro al promover en su momento la Asociación de la Enseñanza de la Mujer. Para la Institución, las Residencias eran la cuna de las futuras investigadoras, intelectuales y artistas del país, en el sentido más académico de la palabra, lejos del adoctrinamiento nacional católico que se impondría de nuevo con el régimen dictatorial después de 1939.

Además, el espíritu de la ILE sería el que impulsara la renovación de las Escuelas Normales, nacidas mucho tiempo atrás, orientadas a la formación de los maestros y maestras. Los defensores del krausismo, en su enfrentamiento con el ministro Orove, quien acabó expulsando a muchos de ellos de la Universidad (Marco, 2012), vieron imprescindible promover un cambio que defendiera una universidad laica y, por ende, un sistema educativo por y para el pueblo desligado de matices religiosos (Ledesma Reyes, 1996; Ballesteros García, 2003; Vázquez Romero y Manzanero Fernández, 2013; Rueda Garrido, 2016). De ahí la renovación, también, de las Escuelas Normales.

Y en ese cambio, la educación que proponían los institucionistas para las mujeres tenía una perspectiva progresista, avanzada, a la par que la que promulgaban para el hombre. Tengamos en cuenta que, si bien la incorporación de estas a la universidad no se produjo hasta 1910, su formación como “maestra” sí se contempla ya en la Primera Ley de Instrucción Pública –Ley Moyano (1857)<sup>2</sup>; esta consideración se debía, claro está, al hecho de que el título de Magisterio no formaba parte todavía de los estudios universitarios, se impartía en las mencionadas Escuelas Normales. Y es que fue, precisamente, con esta ley cuando se aconseja –sin carácter obligatorio, eso sí– la creación de estos centros para formar a los educadores. Pensemos que la Escuela Normal Central había surgido en 1839 buscando

un método que sirviese para uniformar, regular y controlar la educación de las jóvenes generaciones. Este intento de intervención en la formación del Magisterio significaba la profesionalización del colectivo docente y la superación del modelo gremial heredado del Antiguo Régimen, que ya no tenía cabida en la renovada sociedad que se estaba gestando, en la que la organización estamental se veía abocada a la desaparición por el auge de una nueva clase social: La burguesía. (Del Pozo Andrés y Del Pozo Pardo, 1989: 51-52)

La ya citada Geraldine Scanlon afirmaba la importancia que tuvo el decreto de Albareda en 1882 en el impulso hacia la transformación de la educación femenina:

Las reformas de Albareda representan un avance muy importante en el concepto de lo que debía ser la cultura femenina y cuáles eran las responsabilidades del Estado en relación con ésta. Plantearon por primera vez la cuestión del derecho de la mujer a una instrucción superior y profesional. Mientras que la Ley Moyano, concebía a la mujer principalmente como miembro de la sociedad a la cual había que dar la educación mínima necesaria para que cumpliera su misión de esposa y madre, las reformas de Albareda la concebían no sólo como miembro de la sociedad, sino también como individuo al cual había que dar una educación que ensanchara sus horizontes intelectuales y la preparase para ocupar un lugar en el mundo del trabajo. (Scanlon, 1987: 198-199)

---

2. No podemos pasar por alto que esta Ley tiene un perfil decimonónico a la hora de entender la función social de hombres y mujeres, por lo que observamos distinciones entre el currículum dirigido a los “maestros” y el dirigido a las “maestras”. Esta idea se retomará con fuerza tras la Guerra Civil, que defenderá la educación segregada bajo la consigna de la moralidad y el papel designado a la mujer como madre y esposa, que le exige formarse para el cuidado del hogar.

De este modo, la semilla del ideario institucionista, que vinculaba el papel de la escuela con el compromiso social y el amor a las letras, resultó clave para quienes defendieron una educación avanzada, justa e igualitaria. Así, todos los herederos del krausismo, pese a la represión y la regresión que supuso la Guerra Civil y lo que vendría después, habían cimentado unos pilares sólidos de los que beben maestras, poetas e intelectuales como las que nos ocupan en este trabajo, a través de sus referentes pedagógicos y literarios. De ahí la necesidad de visibilizar la trayectoria y el ideario de estas voces femeninas que fueron cruciales para la renovación de la escuela y para la construcción del panorama poético en nuestro país. Porque, además, nombrarlas a ellas es sacar a la luz otros nombres de mujer cuyo compromiso con la Institución en puestos docentes y de representación quedó a la sombra de las figuras masculinas que pasaron a la historia; pongamos por caso a María de Maeztu, María Zambrano o Luisa Pueo y Costa, entre otras<sup>3</sup>.

## 2. CELIA VIÑAS Y MARILUZ ESCRIBANO: LA CONFLUENCIA DE DOS PERFILES

Celia Viñas y Mariluz Escribano, nacidas en la primera mitad del siglo XX, son dos modelos intelectuales esenciales a los que mirar para construir una educación literaria basada en tres ejes centrales: el valor de la poesía, la función de la escuela y el compromiso social. Son conceptos que confluyen en el ideario de ambas poetas, que defenderán durante toda su trayectoria personal y cultural a través de su forma de vida y su labor pedagógica. Celia Viñas y Mariluz Escribano son dos ejemplos claros del calado que los postulados de todo el círculo intelectual de la ILE dejaron en sus discípulos, porque al referirnos a ambas autoras estamos hablando de dos generaciones muy próximas de mujeres que, si bien no se formaron en la Residencia de Señoritas de María de Maeztu, sí fueron herederas de lo que allí se gestaba porque recibieron el legado a través de sus formadores o, como en estos dos casos, en el propio seno familiar. Y es que, entre todas las coincidencias y puntos en común que encontramos en ellas dos, hay uno muy significativo: el hecho de que fueron hijas de profesores de la Escuela Normal. El padre de Celia Viñas, desde muy pequeña, la hizo partícipe de sus clases para maestros y maestras, trasladándole así su talante liberal, renovador y progresista, el cual le procuró muchos problemas con el poder dominante, que manifestó poca simpatía hacia su hija; de ahí que, una vez licenciada en Filosofía y Letras se marchara a Almería para ocupar su cátedra en el instituto que ahora lleva su nombre. Los padres de Mariluz Escribano fueron también profesores en la Escuela Normal de Granada y tuvieron una participación totalmente activa en la traslación del ideario institucionista a la ciudad, con la creación y dirección de la Escuela de Señoritas Normalistas de Granada:

Esta insigne institución tuvo poco recorrido en Granada, solamente dos años muy intensos en actividades, siendo suprimida, en el inicio de la Guerra Civil por el gobernador golpista José Valdés en 1936, tras ser asesinado –y posteriormente cesado, en ese orden– Agustín Escribano director de la Escuela Normal de Magisterio de Granada en ese momento y desterrada a Palencia

---

3. A propósito de las mujeres que pasaron por las residencias femeninas y destacaron en los distintos ámbitos de la ciencia, puede consultarse el interesante trabajo de Encarnación Lemus (2017).

la directora de la Residencia, Luisa Pueo y Costa, sobrina del insigne filósofo reformista. (Sánchez García y Álvarez Rodríguez, 2017: 27)

En Mariluz Escribano la influencia del padre –fusilado en 1936, recordemos– traspasa tanto su ideario como su obra, como refleja en su poema “Los ojos de mi padre”, incluido en *Umbrales de otoño* (2013), poemario que supone una completa reivindicación de la memoria histórica, de la dignidad de aquellos cuya vida fue usurpada injustamente en ese “tiempo de cunas / mecidas por el viento”. En este sentido es muy interesante el trabajo de Álvarez Rodríguez y Álvarez Ferrandis (2021).

Así, con veinte años de distancia –atendiendo a la fecha de nacimiento de ambas– y en partes opuestas del mapa, se forjaron dos perfiles intelectuales con ideario convergente. Cuando Celia Viñas se traslada a Almería, se produce una aproximación a lo que sería después el círculo de amistades de Mariluz Escribano, de manera que la una y la otra significaron para sus ciudades un mismo estilo pedagógico y una misma estela literaria en la que los poetas *proscritos* serían reivindicados en sus aulas (Federico García Lorca y Miguel Hernández, entre otros).

## 2.1. La actualidad de sus postulados pedagógicos

Centrémonos en el primero de esos pilares: sus postulados pedagógicos. Cuando Celia Viñas llega a Almería se encuentra una ciudad de provincias muy castigada por la guerra, sumida en el desamparo económico posterior, donde el espíritu cultural estaba dormido. Este panorama contrastaba con el dinamismo intelectual del que procedía y vio la necesidad de impulsar un cambio que la llevaría a trasladar las ideas del krausismo y a la reivindicación de la formación como un derecho social. Así, desde su cátedra de lengua y literatura comenzó a perfilar un modelo educativo que empezaría en las aulas, pero se extendería a otros ámbitos de la vida pública, al modo en que lo habían entendido los institucionistas y los maestros (y maestras) de la República (Sánchez de Madariaga, 2012; Ortega, 2019).

Viñas trasladó aquellos postulados que hicieron apuestas como las siguientes: la cercanía del profesor con el estudiante, la extensión de los pupitres a los espacios naturales, la implicación activa del alumnado en el proceso de aprendizaje, el rechazo de las prácticas memorísticas, entre otras; y se convirtió en el referente educativo por excelencia en este rincón del levante andaluz (Quiles Cabrera y Campos, 2022). Su dedicación plena a la tarea de enseñar, desde la vocación y la convicción, fueron siempre su seña de identidad. Así lo reconocía ella misma en las entrevistas que concedió y así se lo reconocen quienes fueron alumnos suyos en el entonces instituto Nicolás Salmerón, que acabó recibiendo su nombre. Uno de los mejores ejemplos nos lo da el pintor Dionisio Godoy, que afirma:

Desde siempre, Celia Viñas es recuerdo. Llevamos sus alumnos tatuada en nuestro interior su efigie de irresistible atracción. Su enorme categoría humana, avalancha, torrente... se adentró en el espíritu de la juventud de aquella época a la que comunicó sus ansias y sus aficiones. Y a mí hasta me cambió el nombre artístico. (Godoy, 2015: 60)

Pero el mejor de los testimonios son sus propias afirmaciones, cuando declaraba lo siguiente:

Jamás me ha interesado sacar, en mi labor docente, investigadores, catedráticos, abogados o médicos. Eso es importante, claro, pero secundario. Me interesa mucho más forjar hombres. Me interesan mucho más las espaldas moralmente anchas y los corazones fuertes. Y una sonrisa de felicidad en los ojos más que en la boca. Yo soy maestra, y, para mí, no hay clase, sino alumnos. (Celia Viñas a Fausto Romero en Quirosa, 2015: 47)

Si recordamos las lecciones que Don Gregorio, en *La lengua de las mariposas*, aprovecha para impartir en el propio medio natural para enseñar botánica, nos estaremos situando en el mismo escenario ideológico sobre el que Celia Viñas construyó la formación lingüística, literaria y artística: convertir todos los lugares cercanos al estudiante en espacios de aprendizaje y sus propias experiencias en peldaños sobre los que edificar el conocimiento. De ahí la necesidad de abrir puertas y ventanas, superar los muros de la escuela para educar por y para la sociedad. Ella es el mejor ejemplo del logro de este propósito gracias a su inquieto activismo cultural vinculado siempre a la poesía, al arte y a la implicación de su alumnado, en quienes sembraría una forma avanzada de entender la literatura, la pedagogía y la vida intelectual. Así, sería conocida como “la Señorita Celia”, entendida como un referente en el ámbito educativo almeriense desde que marcara, con su llegada a Almería, un antes y un después (Naranjo, 2001). La promoción de certámenes literarios y del cine estudiantil, así como la valentía de incorporar a sus aulas los textos de quienes todavía eran perseguidos por su ideología contraria al régimen franquista, la situaba como una abanderada a su tiempo y la convirtió en un ejemplo para quienes pasaron por sus clases:

De entre los “señores” alumnos, algunos venían diariamente en bicicleta desde Viator, Pechina o Gádor con la fiambra en la que llevaban la comida que sus madres les habían preparado. Y entre tortilla y tocino (a veces no había para más) aprendíamos literatura y gramática. Neruda, Alberti, Machado o García Lorca se fijaban en nuestra memoria cuando casi nadie en España se atrevía a nombrarlos. Hay que tener en cuenta que fue el Consejo de Ministros (creo que en 1953) el que dio luz verde para que la editorial Aguilar publicara las obras completas de este último, a quien la Srta. Celia sólo llamaba por su nombre: Federico. (Granados Goya, 2004: 39)

Su apoyo a Perceval y al movimiento Indaliano, cuyo I Congreso se celebró en Almería en 1947 gracias al “Grupo de los siete”, es otro ejemplo claro de su implicación en las iniciativas culturales en la ciudad, a través de lo cual establecería un modelo pedagógico que traspasaba el tiempo y el espacio del aula y que creó escuela. Muchos de sus estudiantes destacaron después en el mundo del arte y continuaron con su labor de difundir las letras –la literatura– a una sociedad necesitada de conocimiento y de progreso. Ella se sintió enormemente orgullosa de su alumnado. Así hablaba de ello en una carta dirigida a su madre el 6 de mayo de 1950:

Queridísima mamá:

(...) Me siento orgullosa de mis chicos. El cursillo universitario que dieron los antiguos alumnos en la Villaespesa fue una cosa seria. Los de Letras fueron: Gabriel con Garcilaso; Cano con Herrera; Elvirín con Lope; Tadea con Gón-gora. Tadea, como siempre, dio el golpe. Una conferencia asombrosa. De lo mejor que he oído en mi vida. (...) (Viñas, 2019: 37)

Fue muy destacable la participación de sus exalumnos en programas de radio, como el “Poesía almeriense contemporánea”, en recitales o grupos de teatro; otros continuarían la estela de su modelo de enseñanza, vinculado a la literatura y el compromiso, desde su posición como educadores: pongamos por caso a Mari Luz López Fenoy, autora del poemario *Desvelos* y miembro del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular; recordamos también la participación Eusebio Moreno, Agustín Gómez Arcos o Faura Soriano en “Alforjas para la poesía”, un evento organizado al modelo de las tertulias de Conrado Blanco en la capital de España<sup>4</sup>.

La estela de esas *alforjas* iniciadas por Conrado Blanco en Madrid, nos llevan al título de una necesaria antología que Mariluz Escribano edita junto a su discípula Remedios Sánchez, que viene a recoger el sentido primero de las tertulias: llevar la poesía a todos los lugares. En la alforja, el jinete, reúne sus bienes más preciados y necesarios para hacer el camino; por eso el término adquiere un valor simbólico muy importante, tanto que se ha ido retomando a lo largo del tiempo. La publicación de esa antología para niños y niñas bajo el mismo título que las tertulias (Escribano y Sánchez, 2011) manifiesta la visión que la poeta granadina tiene de dos cosas: la esencia de la literatura como motor de cambio y la importancia de la tarea de educar en valores poéticos.

Subyace en ambas el poso de la Institución Libre de Enseñanza, que habían recibido, como comentábamos, a través de su legado familiar. Es cierto que las circunstancias vitales de una y otra autora fueron bien distintas, pero las dos tuvieron ejemplos de activismo pedagógico en su propia casa y sufrieron las consecuencias, aunque de forma distinta, de manera directa. Ahora bien: no les importó seguir con ese legado, pese a todo fueron fieles al compromiso y a la verdad. Ya hemos visto cómo Viñas revolucionó la vida intelectual y académica en Almería; de la misma forma lo haría Mariluz Escribano en su ciudad natal. Además, es conveniente resaltar ese nexo de unión que existió entre ambas a través de la figura de Tadea Fuentes, quien sería discípula de Celia Viñas y que, al llegar a Granada para desarrollar allí su carrera profesional –en la Escuela Normal–, se convertiría a su vez en maestra de la autora de *Umbrales de otoño*. Entre ellas prosperaría una profunda amistad, unida a dos

---

4. Conrado Blanco organizó estas tertulias literarias en el Teatro Lara cada domingo para dar voz a los poetas de la época y conseguir fondos para ayudar a los autores con escasos recursos. Su idea era crear una “ciudad de los poetas” y es una muestra palpable de activismo *pro lectura*. No es de extrañar que, como venía siendo habitual, ese foro de tertulia fuera eminentemente masculino. La obra de óleo sobre lienzo de José Luis Morán titulada “Alforjas para la poesía”, que ha podido visitarse en el Edificio Metropolitano de Madrid, nos ofrece una estampa muy significativa del grupo de asistentes y participantes –dieciséis poetas–, todos hombres, en estas sesiones. En Almería, ya en la primera edición de Alforjas, también estuvieron invitadas dos mujeres: Isabel Ferry y Julita Estevan. Otra cuestión es que la prensa recogiera el hecho desde una perspectiva androcéntrica y meramente anecdótica, lejos de destacar la valía intelectual de las autoras.



acciones principales. Por un lado, la creación de una universidad paralela que diera entidad a la formación de los maestros y maestras, lo cual sería la antesala hasta la incorporación del Magisterio a los estudios universitarios. Por otro, su vocación de maestras y la admiración por la infancia, enraizada en ellas de la misma forma que lo estuvo en Celia Viñas. Así se refería Escribano a la niñez en una de las reflexiones que fueron publicadas en *Escuela en libertad* (2010), una obra que resumiría su argumento vital y su concepción del mundo y la pedagogía:

Estos días de festivos y domingo, cuando la luz parece detenerse en todas las cosas y se demora, sobre todo, en el verdor apenas apuntado de los jardines, he bajado a la ciudad para ver jugar a los niños. Me gusta la esperanza que encierran sus voces, la inquietud permanente en sus manos, su incansable manera de contemplar el mundo que les rodea para entenderlo, los gestos espontáneos y ágiles de sus pies, sus ojos escrutadores y minuciosos (...) (Escribano, 2010: 26)

De ahí que reclame una “escuela en libertad”, un elemento básico tanto para los escolares como para los docentes que tienen en sus manos un material tan vulnerable como el futuro de varias generaciones. Su espíritu crítico contra la burocracia y los corsés normativos también se manifiesta en el libro previamente mencionado:

A veces, la escuela de la calle es tan buena o más que la oficial llena de normativas asfixiantes, absurdas disciplinas, dictámenes coercitivos e imposiciones poco razonables. La enseñanza en las escuelas significa, hoy día, atravesar un camino pedregoso y lleno de dificultades administrativas y oficialistas que dificultan enormemente la indispensable creatividad de los maestros que dedican más tiempo a rellenar cuestionarios y seguir normativas sobre programaciones, que a los propios alumnos. (Escribano, 2010: 3)

La lectura de sus reflexiones en torno a sus años de juventud nos desvela su rechazo a la pedagogía tradicional, al sistema educativo que había venido a silenciar el modelo de las escuelas de la República. Así lo refleja en *Memoria de azúcar*, cuando se refiere a sus antiguos maestros del Ángel Ganivet:

Ninguno de los aquí nombrado, si exceptuamos a Domínguez Ortiz, dejó en mí huella alguna. Ninguno fue un verdadero maestro. Me enfrenté a ellos y a sus textos con indiferencia y sin ambición. En general estudié muy poco, sobre todo en las materias de ciencias que me resultaban difíciles de entender. No digo que el problema no estuviera en mí, pero lo cierto es que, cuando algún profesor particular, generalmente un maestro procedente del Plan de Estudios Profesional que implantó la República en las Escuelas Normales, me ayudaba en clases de urgencia, conseguí solventar las dificultades que me planteaban la Geometría, la Trigonometría y la Física. (Escribano, 2002: 91-92)

## 2.2. Otro punto de unión: el activismo cultural

Ya hemos mencionado en el apartado anterior el modo en que Celia Viñas transformó el modelo educativo en una ciudad que, a su llegada, permanecía dormida tras

la desolación de la guerra y el miedo. Pero, además, su llegada supuso una revolución en toda regla en la vida cultural almeriense, para lo que no tuvo las cosas fáciles; si entrar en el mundo intelectual siendo una mujer ya era complicado, pensemos en lo que supondría ser la precursora en un contexto prácticamente inexistente. Su vinculación con la radio, su participación en los actos organizados en la Biblioteca Francisco Villaespesa y en municipios de la provincia o la mencionada promoción del cine estudiantil, fueron muestras de su implicación en el mundo cultural almeriense, un mundo en el que pronto se ganaría el respeto y la admiración de quienes la conocieron<sup>5</sup>. Es importante resaltar su amistad con Carmen Conde, otra mujer avanzada a su tiempo, con quien tuvo oportunidad de compartir actos culturales en Almería y a la que profesaba gran admiración, una admiración que era mutua.

El interés de Celia Viñas por el teatro también era evidente, realizó adaptaciones para sus estudiantes y las llevaba a la radio, en la que también recitaba versos. Así mostraba su entusiasmo a su familia y amigos a través de algunas de sus cartas. Veamos el siguiente ejemplo, enviado el 10 de marzo de 1952:

Queridísimo Pepe Llompart:

También te escribo a vuela pluma y sin tiempo, en vísperas de nuestra gran representación de Sto. Tomás. Este año 1952, "La Importancia de llamarse Ernesto", con Arturo de reverendo Ascot y la señorita Celia de miss Prims (...). Ayer representé "El Cartero del Rey" y quedó delicadísimo. Ahora nos falta en el Cervantes, nuestro primer coliseo, "La importancia de llamarse... Formal (...)" (Viñas, 2019: 135)

Otra muestra de ello es la carta de fecha 19 de febrero de 1953:

Estimados papás y Encarnota:

(...) Tenemos ya ultimada la expedición artística a Berja. Si el tiempo no lo impide –Berja es casi alpujarreña y allá nieva– el día 25 vamos en un Al-sina unos 18 alumnos y dos o tres profesores a representar "El Caballero de Olmedo. Tenemos proyecto, si no nos descalabran en la primera salida –ay, don Quijote!– de ir a Huércal y quizá a Gádor. En cada pueblo nos hemos buscado un clac, en Gádor y en Berja tenemos academias preparadoras y en Huércal-Overa, el Instituto que, por su profesorado, es casi una filial (...)" (Viñas, 2019: 214)

Escribió, junto a Tadea Fuentes, la comedia *Plaza de la Virgen del Mar*, obra que llegó a estrenarse en el Teatro Apolo de Almería. Nuestra autora, de manera inconsciente, estaba reinterpretando el espíritu entusiasta y de cambio que había abandonado en su tiempo otra mujer esencial en el panorama intelectual almeriense: Carmen de Burgos. Sería precisamente en un homenaje realizado a Celia Viñas en la capital el 22 de junio de 1974 donde Carmen Conde reivindicara por primera vez la figura de "La Colombine" como abanderada del cambio educativo y la defensa de la mujer.

5. La apertura de esta biblioteca municipal fue esencial para la época y así lo había referido la autora en algunas de sus declaraciones. Sobre la función de estos espacios en Almería resulta de gran interés el trabajo de Aldehuela Serra (2011).

Tadea Fuentes fue testigo de este activismo literario y así ella lo transmitiría a su amiga Mariluz Escribano en Granada. Maestra y discípula, juntas, escribieron diversos trabajos que fueron desde la recuperación de los textos tradicionales más cercanos a los lectores infantiles, hasta la investigación en educación lingüística y literaria, convirtiéndose en referentes esenciales para las siguientes generaciones de docentes. Escribano vería imprescindible la publicación de las lecciones de su admirada amiga para mantenerlas vivas en el tiempo, para ofrecerlas como hoja de ruta a los docentes de hoy; sería el manual *Lecciones de invierno* (Fuentes, 2006), que ella misma prologó y al que le unió un estudio preliminar de Remedios Sánchez. Fiel al legado de su maestra, Escribano manifiesta su activismo y compromiso poético y social en toda su andadura intelectual. Es ella quien funda en plena dictadura el colectivo “Mujeres Universitarias” y en los años noventa el movimiento “Mujeres por Granada”, a lo que se suma el hecho de ser una de las primeras mujeres columnistas de opinión en la prensa cuando en 1958 comienza en el periódico *Patria* y que continuó hasta el año 2019, colaborando con *El Ideal* de Granada. Hemos de reconocer el profundo alegato que realiza sobre la importancia de los libros y la necesidad de acercarlos a la gente de a pie, de mostrarlos al mundo como un bien necesario para el día a día cotidiano, en “El papel en la calle”, incluido en *Escuela en libertad*. Y lo hace al referirse a la Feria del Libro de Granada:

Con la primavera, como si fueran flores, los libros ocupan las calles, escapan de sus prisiones habituales, que no son otra cosa que las librerías, y añaden un olor extendido a papel y tinta de imprenta por las aceras (...) La ciudad –la nuestra– respira mejor cuando la cultura, en forma de libro, invade los espacios peatonales, los circuitos andariegos de los paseos matutinos o vespertinos y nos obliga a mirar, con una cierta seducción, los escaparates improvisados de las casetas. (Escribano, 2010: 20)

Así como Celia Viñas tuvo una relación muy estrecha con los artistas almerienses, promocionando a los estudiantes que despuntaban, y con el mencionado movimiento Indaliano, Mariluz Escribano también se manifestó inquieta en este sentido y especialmente a la hora de apoyar a las creadoras femeninas. Recordemos sus declaraciones en torno al *Grupo Q*:

El nacimiento del *Grupo Q*, colectivo surgido en torno a la investigación en el campo de la pintura y el grabado, es uno de esos acontecimientos que nos sumergen en la felicidad que rompe lo cotidiano en donde no abundan semejantes acontecimientos y que a mí me ha permitido, afortunadamente, compartir momentos de amistad solidaria con un proyecto lleno de ilusionantes perspectivas. (Escribano, 2004: 83)

Asumió la responsabilidad que conllevaba la dirección *Extramuros* en 1999 y dirigió también desde su creación en 2004 la revista *EntreRíos. Revista de Arte y Letras*, una publicación que fue una apuesta incondicional por llevar la poesía fuera de las instituciones y acercarla al pueblo, a la gente corriente y a la infancia. De ahí el profundo homenaje que esta publicación le dedica, mediante un monográfico, en el triste momento de su partida para ensalzar la figura de quien sería galardonada con el *X Premio de las Letras Andaluzas Elio Antonio de Nebrija* (2019), la *Bandera de An-*

*dalucía o la Medalla de Oro al Mérito por la Ciudad de Granada* y nombrada *Autora Andaluza Clásica del Año* en 2020. De ese número, resaltamos el trabajo de Martínez Ezquerro (2020). La poeta también sería homenajeada en otras revistas, como *Álabe*, donde se resaltaría su condición de *maestra* en la amplia extensión de la palabra:

Y ahora, tal que hace unos meses, el veinte de julio se nos fue una Maestra, de las de sonrisa paciente y manos capaces de construir un universo con esas monedillas de oro que son las palabras. Se llamaba Mariluz Escribano Pueo y todo el mundo ha ido conociéndola en los últimos años como la gran poeta de la memoria y de la concordia civil, un referente literario inexcusable de la poesía de los últimos treinta años que ha tenido al final de su vida el reconocimiento que durante demasiados años se le hurtó. (Sánchez García, 2020: 3)

### 2.3. Pacifismo y apego a la tierra

Otro de los puntos en común entre las dos autoras que nos ocupan es el sentimiento de pacifismo, sus valores en *pro* de la convivencia. En este sentido, conviene recordar el poema de Celia Viñas recogido en *Canción tonta en el sur*, que lleva por título “Alfombra mágica”:

(...)

A la guerra en bicicleta

O en caballo de cartón,

Dispararemos con naranjas

Mi cañón,

Con confites mi escopeta. (Viñas, 1985: 47)

Mariluz Escribano, por su parte, ha sido reconocida como la poeta de la paz y la concordia; tanto es así que el último homenaje recibido después de su muerte se ha realizado en torno al *I Congreso Internacional de Recuperación de la Literatura Escrita por Mujeres. Tiempo de paz y de memoria: Mariluz Escribano, poeta de la memoria y de la concordia civil*, celebrado en Granada en diciembre de 2021. Se trata de un sentimiento que aflora en su poética, como refleja el hondo poema “Pido la paz”, recogido en *El corazón de la gacela*, con el que concluye otorgando el perdón y pidiendo la paz del mundo incluso para aquellos que tanto daño le hicieron.

Y por otro lado, la tierra. Es curioso como la autora leridana llega a Almería y se mimetiza con la ciudad de tal forma que la siente suya y se convierte en una almeriense más. Ella así lo deja claro en numerosas ocasiones, tanto en entrevistas como en sus cartas. Sírvanos de ejemplo la que recoge Arturo Medina, escrita en febrero de 1952 a un amigo, en la que dice: “Querido amigo que vives lejos del mar: Voy a explicarte ¿sabes? Sí, voy a explicarte de mi ciudad y de su vida” (Viñas, 1995: 30). Y en otra de ellas, afirmaba: “Almería es una ciudad que hay que auscultar. Que hay que calar. Hay que llegar al fondo del alma (...)” (Viñas, 1995: 32).

Así como Granada aparece en cada esquina de la obra de Mariluz Escribano, también Almería estará presente en su poesía. Así diría: “¡Almería, Almería! / Sobre la blanca azotea / la brisa cuaja en espumas / de cristal. / Ventolina marinera, / sol y cal”. Y un hermoso homenaje a su paisaje es su “Zéjel a la uva de Almería”, a quien le puso la música Manuel del Águila: “(...) Quien quiera saber del cielo / véngase acá sin recelo / y trague bien el anzuelo /de Almería”. Ella buscaba un árbol para el descanso eterno: “(...) Si hay un árbol, / sabrán todos/ que debajo está mi cuerpo (...)”; también Escribano nos diría “yo quiero ser un árbol”. Aflora en las dos ese sentir ecocrítico que las convierte en autoras imprescindibles para la formación de lectores en el siglo XXI.

### 3. CONCLUSIONES

Con todo lo expuesto ha quedado patente la necesidad de reconocer en Celia Viñas y Mariluz Escribano dos grandes referentes femeninos para la educación actual, en tanto que poetas y pedagogas abanderadas del activismo cultural, herederas de una vertiente educativa representada por el espíritu de la ILE, el modelo republicano de escuela y el compromiso con la poesía como motor de cambio, de progreso y de convivencia. Dos mujeres de épocas distintas y en ciudades cercanas presentan, de manera inconsciente, un ideario muy similar que viene marcado por unos hitos paralelos que han quedado resaltados a lo largo del trabajo. En cierta manera, Mariluz Escribano –sin conocerla– bebe también de las enseñanzas de Celia Viñas a través de la ya mencionada Tadea Fuentes –primero discípula, maestra después–, que sería un nexo de unión entre ambas. Podemos decir que asistimos a la presencia de dos mujeres que aúnan todo lo siguiente:

- Vinculadas a los ideales de la ILE a través de la figura paterna/materna
- Precursoras de un cambio en los paradigmas escolares: la estela de la escuela republicana frente al adoctrinamiento del Régimen.
- Promotoras de un modelo educativo basado en el activismo cultural: prensa, radio, teatro, conferencias, asociacionismo, etc.
- Comprometidas con el estudiantado y su papel en el proceso de aprendizaje para educar más allá de la escuela: formar alumnos y alumnas libres, en sociedad.
- Defensoras de la poesía –de la literatura– como bien patrimonial esencial para entender el mundo y construir ciudadanos críticos: no solo fueron poetas, sino también educadoras literarias.
- Pacifistas, marcadas por el apego a la memoria y a la tierra que las acoge.

Todos estos rasgos intrínsecos a la personalidad y el proceder de Celia Viñas y Mariluz Escribano las convierten en referentes inexcusables para quienes se mueven dentro de una didáctica específica como es la *didáctica de la lengua y la literatura*, una disciplina que desde los años ochenta avanza en favor de un enfoque funcional en el que la comunicación y el sentir literario sean el eje cen-

tral. En el momento actual, cuando hablamos de transferencia del conocimiento, de emprendimiento o de la importancia de alcanzar los objetivos marcados por la Agenda 2030, hemos de ser conscientes de que la verdadera inversión –más allá de lo económico– se encuentra en la educación de las nuevas generaciones. Esto es algo fundamental, sobre todo en el momento presente, cuando asistimos a un nuevo escenario para la lectura, la escritura y un nuevo modelo de lectores (Martínez Ezquerro y Martos, 2019; Martínez Ezquerro y Campos, 2020; Campos Fernández-Fígares, 2021). Tanto Celia Viñas como Mariluz Escribano fueron adelantadas a su tiempo, al convertirse en modelos de acción educativa recuperando la estela de Giner de los Ríos y María de Maeztu, entendiendo la lectura como un derecho para todos y todas según hoy día venimos defendiendo (Ocampo González y López-Aranda, 2020); en esa esencia subyace la mayor *transferencia* porque sus planteamientos educativos salían de las aulas, dotaban de herramientas útiles al alumnado para ser librepensador, crítico y autónomo, convirtiéndose así en motor de cambio<sup>6</sup>. Ambas autoras fueron líderes que crearon escuela, que dejaron un poso ideológico que transformó una realidad cultural y educativa; no olvidemos la importancia que el liderazgo adquiere en estos ámbitos (González, Palomares, López y Gento, 2019) De igual forma sucede con el pensamiento ecocrítico, heredado también del valor que la Institución le otorgaría a los espacios naturales; unos y otras, ajenos a la dimensión de un término como este, que no se extendería hasta mucho más tarde, estaban reivindicando el valor de lo intangible desde la literatura (Campos Fernández-Fígares y García Rivera, 2017). De ahí la importancia que adquieren sus obras en este sentido y de ahí la necesidad de recuperar su lectura dentro y fuera de las aulas de todos los niveles educativos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldehuela Serra, M<sup>a</sup>. C. (2011). La lectura y las bibliotecas públicas en Almería durante la II República. En J. L. Casas y F. Durán (Coords.), *España ante la República: el amanecer de una nueva era, 1931*. Córdoba: Diputación de Córdoba: Patronato “Niceto-Alcalá Zamora y Torres”, 717-733.
- Álvarez Rodríguez, J. y Álvarez Ferrandis, D. (2021). Pedagogía y memoria histórica en la construcción de la identidad poética de Mariluz Escribano. Influencia de la figura del padre. *Tonos Digital*, 40. <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/2706>
- Ballesteros García, R. M.<sup>a</sup> (2003). El krausismo y la educación femenina en España: Carmen de Burgos y Dolores Cebrián, maestras de la Normal de Toledo. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 28(13), 7-36.
- Bosch Fiol, E. y Ferrer, V. A. (2004). Sumisión y obediencia al marido: el ideario de la Sección Femenina. *Arenal: Revista de Historia de las Mujeres*, 11(1), 175-195.

6. Sobre este concepto en el ámbito educativo, resulta de gran interés el trabajo de Touriñán López (2020).

- Campos F.-Fígares, M. y García-Rivera, G. (2017). Aproximación a la ecocrítica y la ecoliteratura: literatura juvenil clásica e imaginarios del agua. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 16(2), 95-106. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2017.16.2.1511](https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1511)
- Campos F.-Fígares, M. (2021). Creación poética en nuevos contextos: poesía en red y ciberpoesía. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 20(3). [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2021.20.3.2547](https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2547)
- Del Pozo Andrés, M.<sup>a</sup> M. y Del Pozo Pardo, A. (1989). La creación de la Escuela Normal Central y la reglamentación administrativa de un modelo institucional para la formación del Magisterio español (primera etapa: 1806-1839). *Revista Española de Pedagogía*, 47(182), 49-80.
- Del Rincón, M.<sup>a</sup> F. (2010). *Mujeres azules de la Sección Femenina: formación, libros y bibliotecas para el adoctrinamiento político en España. MÉI: Métodos de Información*, 1(1), 59-81.
- Escribano, M. (2002). *Memoria de azúcar*. Granada: Alhulia.
- Escribano, M. (2004). *El ojo de cristal*. Granada: Dauro.
- Escribano, M. (2010). *Escuela en libertad*. Granada: Zumaya.
- Escribano, M. y Sánchez, R. (2011). *Alforjas para la poesía. Antología poética para niños y niñas*. Madrid: Visor.
- Escribano, M. (2015). *El corazón de la gacela*. Granada: Valparaíso.
- Godoy, D. (2015). Cuando Celia Viñas estuvo en mi casa. En P. Quirosa (Ed.), *Una tarde con Celia* (pp. 59-60). Almería: IEA.
- González, R., Palomares, A., López, E. y Gento, S. (2019). Explorando el liderazgo pedagógico del docente: su dimensión formativa. *Contextos Educativos*, 24. <https://doi.org/10.18172/con.3936>
- Lavail, Ch. (2018). "Lee mucho, camarada, pero lee bien": la Sección Femenina de Falange y la lectura como servicio nacional (1939-1950). En V. Rodríguez y R. Viguera (Coords.), *Lectura y lectores* (pp. 59-72). PILAR (Asociación Presse, Imprimé, Lecture dans l'Aire Romane).
- Ledesma Reyes, M. (1996). El krausismo, el sexenio democrático y los orígenes de la educación de la mujer en España. *Témpora. 1ª Época: Pasado y presente de la educación*, 21-22, 197-227.
- Lemus, E. (2017). *Llegar a la Universidad y a la gran ciudad 'en femenino'. Las estudiantes andaluzas en la Residencia de Señoritas*. Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Marco, J. M. (2012). Francisco Giner de los Ríos. Estética, pedagogía y poder. *Biblioteca Online*. <https://www.josemariamarco.com/historia/origen-la-institucion-libre-ensenanza-1/>

- Martínez Ezquerro, A. y Martos, A. (2019). La lectura en los actuales contextos de educación social: claves desde la formación literaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 33, 19-30.
- Martínez Ezquerro, A. (2020). Los versos son mi vida. A Mariluz Escribano "in memoriam". *EntreRíos. Revista de Arte y Letras*, 21, 181-187.
- Martínez Ezquerro, A. y Campos, M. (Eds.) (2020). Formación lectora en el mundo digital: LIJ, redes y entornos virtuales. Número monográfico. *Contextos educativos*, 25. <https://doi.org/10.18172/con.num25>
- Narváez Alba, V. (2009). La sección femenina: modelo de mujer en el franquismo. En L. Triviño Cabrera (Coord.), *Mujeres desde contextos espaciales y temporales dispares: una visión interdisciplinar sobre el género y la condición femenina* (pp. 140-153). Cádiz: Diputación Provincial de Cádiz.
- Ocampo González, A. y López-Aranda, C. (2020). Acontecimientos de lectura: experiencia política y compromiso ético. *Álabe*, 21. <http://doi.org/10.15645/Alabe20>
- Ortega, F. (2019). Maestros y maestras en la República. *Primer Acto: Cuadernos de Investigación Teatral*, 357, 138-139.
- Quiles Cabrera, M.<sup>a</sup> C. (2009). De como Alicia, o Celia, pudieron salir del Espejo (y del libro). En E. Jaime (Coord.), *Identidades femeninas en un mundo plural* (pp. 605-610). Sevilla: Arcibel.
- Quiles Cabrera, M.<sup>a</sup> C. y Campos, M. (2022). La poesía infantil de Celia Viñas y Ana María Romero Yebra: un legado para la escuela. En R. Sánchez-García y J. Álvarez-Rodríguez (Eds.), *Las olvidadas. Reflexiones en torno a treinta poetisas andaluzas imprescindibles (1900-2022)* (pp. 55-72). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Rabazas Romero, T. y Ramos Zamora, S. (2006). La construcción del género en el franquismo y los discursos educativos de la Sección Femenina. *Encuentros sobre Educación*, 7, 43-70.
- Rueda Garrido, D. (2016). *El ideal y la teoría de la acción en el krausismo español (1868-1936): la educación activa y la literatura de formación*. Tesis Doctoral. Madrid: UNED.
- Sánchez de Madariaga, E. (Coord.) (2012). *Las maestras de la República*. Los Libros de la Catarata.
- Sánchez García, R. y Álvarez Rodríguez, J. (2017). Estudio del proyecto pedagógico de la Institución Libre de Enseñanza. La Residencia de Señoritas Normalistas de Granada. *Revista brasileña de historia de la educación*, 17(3), 6-30.
- Sánchez García, Remedios (2020). Mariluz Escribano, historia de una Maestra (cuando la ausencia es un dolor y una bandera). *Álabe*, 21. <http://doi.org/10.15645/Alabe2020.21.13>
- Scanlon, G. (1987). La mujer y la instrucción pública: de la Ley Moyano a la II.<sup>a</sup> República. *Historia de la educación. Revista Interuniversitaria*, 6, 193-208.



- Touriñán López, J. M. (2020). La 'tercera misión' de la universidad, transferencia de conocimiento y sociedades del conocimiento. Una aproximación desde la pedagogía. *Contextos educativos*, 26. <https://doi.org/10.18172/con.4446>
- Vázquez Romero, J. M. y Manzanero Fernández, D. (2013). El krausismo español: derecho, educación y política. En M. Méndez y A. Robles (Eds.), *Pensamiento político en la España contemporánea* (pp. 163-198). Trotta.
- Viñas, C. (1985). *Canción tonta en el sur*. Almería: Cajal.
- Viñas, C. (1995). *De esto y aquello. Artículos recopilados por Arturo Medina*. Almería: Instituto de Estudios Almerienses.