



Universidad
de Alcalá

UNED

Máster Universitario en *Memoria y Crítica de la Educación*

Interuniversitario Universidad de Alcalá / UNED

TRABAJO DE FIN DE MASTER

Jugar y aprender a ser mujer:

Los estereotipos femeninos en los teatros de papel (siglos XIX y XX)



Presentado por:

D^a MARÍA DE LA HOZ BERMEJO MARTÍNEZ

Dirigido por:

Dra. D^a VERÓNICA SIERRA BLAS

Curso Académico 2017 – 2018

RESUMEN

La enseñanza de la lectura y de la escritura ha sido empleada por todas las sociedades para la educación de la ciudadanía en determinados valores e ideologías en función de cada época histórica. Por otro lado, la subordinación de la mujer al hombre justificada en una supuesta inferioridad de esta ha sido una constante en el ámbito educativo hasta tiempos recientes, en los que la educación en la igualdad empieza a ser una realidad, materializándose las diferencias de género de muy distintas maneras en la vida cotidiana de la infancia, en las que el juego y la literatura han resultado ser muchas veces protagonistas. Un reflejo de estas diferencias de género lo encontramos en los teatros de papel, que surgieron como objetos de lujo en la Inglaterra del siglo XIX y que llegaron a España a principios del siglo XX, al tiempo que empezaron a popularizarse y a integrarse en el ámbito educativo. A través del análisis de cuatro teatros de papel de la editorial Seix i Barral de los años 50 y conservados en la Biblioteca Nacional de España, este Trabajo de Fin de Máster se propone indagar en el modo en el que dichos productos empleados dentro y fuera de la escuela como instrumentos de entretenimiento y herramientas didácticas transmitieron a la infancia los estereotipos femeninos imperantes en la sociedad en la que vivían, con el fin de perpetuar y consolidar el modelo de mujer convencional heredado de siglos atrás: el de perfecta hija, perfecta esposa y perfecta madre.

PALABRAS CLAVE

Historia de la Educación, Historia Social de la Cultura Escrita, Historia de las Mujeres, Literatura infantil y juvenil, teatros de papel, estereotipos femeninos, siglos XIX y XX.

ABSTRACT

The teaching of reading and writing has been employed by all societies to educate citizenry with a certain set of values and beliefs in accordance to each historical period. Furthermore, woman's subordination to man, justified in her supposed inferiority, has been consistent when it comes to education until recent times, in which education for gender equality has become a reality, materialising gender disparities in very different ways in every day life during childhood, throughout which its main protagonists have turned out to be games and literature. We can find a reflection of these gender differences in toy theatre, which surged as luxury objects in 19th century England and that arrived in Spain at the beginning of the 20th century, while they were starting to become popular and were being assimilated into education. Through the analysis of four toy theatres from the 50's by the publishing house Seix i Barral that have been preserved by the Spanish National Library, this Masters' thesis plans to enquire into the way in which said products employed in and out of schools as entertainment devices and didactic tools transmitted in childhood prevailing feminine stereotypes from the society they lived in, so as to perpetuate and consolidate the prototype, inherited through centuries, of the conventional woman: that of the perfect daughter, the perfect wife and the perfect mother.

KEYWORDS

History of Education, Social History of Written Culture, History of Women, Children's and Young People Literature, Toy Theatre, feminine stereotypes, 19th and 20th centuries.

ÍNDICE

Introducción.....	1-6
1. La escuela en femenino: la evolución de los modelos de mujer en la educación española de los siglos XIX y XX.....	7-37
1.1. ¡Bienvenidas a la escuela! La entrada de las niñas en el sistema educativo nacional español (1857-1900)	
1.2. El despertar de la “mujer moderna”: la educación femenina en el primer tercio del siglo XX (1900-1930)	
1.3. La Segunda República: nuevas formas de ser mujer (1931-1939)	
1.4. “El ángel del hogar” o el retorno al modelo de mujer tradicional durante la Dictadura franquista (1939-1975)	
2. Aprender deleitando: el juego, la escuela y el teatro.....	38-59
2.1. Los juegos como herramienta educativa	
2.2. Breve historia de un juguete: los teatros de papel	
3. Los estereotipos femeninos en los teatros de papel.....	60-90
3.1. “Érase una vez...”	
3.2. ¡Empieza la función!	
3.2. Yo de mayor quiero ser... MUJER	
4. Conclusiones.....	91-96
5. Fuentes y bibliografía.....	97-104
5.1. Fuentes	
5.2. Bibliografía	

*Lo que conocemos como femenino en el patriarcado
no es lo que las mujeres son o han sido,
sino lo que los hombres han construido para nosotras.*

Luce Irigaray².

¹ La fotografía reproducida en la portada procede del Centro Documental de la Memoria Histórica de Salamanca, P.S., fotografías. En ella se puede ver a un grupo de niños y niñas junto a su maestro jugando con el teatro de papel *El mercader de Venecia* de William Shakespeare.

² IRIGARAY, Luce: *Speculum. Espectáculo de la otra mujer*, Madrid: Saltés, 1978, p. 155.

INTRODUCCIÓN

Este Trabajo de Fin de Máster (TFM) tiene como fin analizar la presencia de estereotipos femeninos en cuatro teatros de papel para niños y niñas editados en España a mediados del siglo XX. La elección de este tema responde a mi interés por los estudios de género y por la Historia de las Mujeres, disciplinas en las que se enmarcan mis primeras investigaciones y en las que voy a tener la oportunidad de especializarme en los próximos años gracias a la concesión de una Beca de Formación del Profesorado Universitario (FPU) que me ha concedido en su última convocatoria el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para realizar mi Tesis Doctoral. Con el fin de unir este interés personal con lo aprendido en el Máster en Memoria y Crítica de la Educación, me pareció que podría ser una buena idea profundizar en el modelo de mujer en el que fueron educadas las niñas españolas desde mediados del siglo XIX hasta finales del siglo XX, y que los teatros de papel podrían ser un objeto de estudio adecuado para ello, además de permitirme aproximarme al tema planteado desde los presupuestos de la Historia Social de la Cultura Escrita, línea en la que me estoy formando, por cuanto constituyen también, además de un juego educativo, un texto destinado a la infancia que refleja el poder que la lectura, en este caso de obras teatrales, tuvo en esta época, y en tantas otras, en la transmisión de un modelo social que situaba a la mujer en una posición de inferioridad con respecto al hombre.

Las mujeres han sido y siguen siendo hoy en día, aunque cada vez menos gracias a la progresiva democratización y concienciación en la justicia y la igualdad de la sociedad en la que vivimos, instruidas en un modelo educativo diferenciado en función de su género, que les impone desde que nacen una serie de funciones y obligaciones en la sociedad por su simple condición de mujer que quedan reflejadas en todos y cada uno de los aspectos de la vida, también en los juegos y en las lecturas.

El género ha marcado, principalmente tomando a Dios y a la naturaleza como justificantes, una complementariedad de los dos sexos que ha entregado históricamente al hombre el espacio público y la acción, mientras que la mujer ha sido relegada al espacio privado y orientada a la procreación. La existencia a lo largo de los siglos de dos espacios y funciones diferentes para cada sexo no habría sido posible si mujeres y hombres no hubieran sido educados siglo tras siglo en esa diferenciación de los sexos, por lo que la educación sustentada en esa complementariedad ha sido la clave del éxito de esta construcción social y cultural. Como veremos a lo largo de este trabajo, la educación femenina ha tenido siempre como objetivo la transformación de las niñas en mujeres que aspiren únicamente en la vida a ser hijas, madres,

esposas y amas de casa perfectas, al servicio de los y las demás, y cuya felicidad esté en su familia y no en ellas mismas. En este sentido, la familia, la escuela, la literatura y también los juegos, como, por ejemplo, los teatros de papel, son elementos de la vida cotidiana que se impregnan de esta esencia para que las niñas interioricen este modelo sociocultural de mujer convencional desde sus primeros años de edad, y aprendan a no salirse del camino marcado en el resto de las etapas de su vida.

Los teatros de papel son un reflejo más de esta realidad y, a través de ellos, vamos a poder comprobar cómo la lectura y el juego han sido y son una vía fundamental de transmisión de unos determinados valores, ideologías y construcciones sociales y culturales que varían según cada momento histórico. Los teatros de papel fueron un medio educativo para los niños y niñas, al tiempo que un entretenimiento, como lo fueron otros tantos productos creados por los editores de aquel entonces para el emergente público infantil y juvenil. A través de sus textos, sus escenarios y sus personajes transmitieron un modelo social heteropatriarcal en el que la mujer debía ocupar una posición de inferioridad, subordinación y sumisión total al hombre. La lectura y representación de estas obras de teatro infantil servía para enseñar desde la infancia a sus lectoras una serie de estereotipos femeninos convencionales que les ayudarían a aprender y comprender sus futuras obligaciones en tanto que mujeres, al tiempo que instruía a los niños en la necesidad de perpetuar unos roles sexuales reforzando el papel de esposas, madres y amas de casa al que las niñas estaban llamadas a jugar durante toda su vida.

Comprobar cómo en los teatros de papel analizados se refleja el modelo de mujer que les fue inculcado a las niñas en España desde su escolarización en 1857 y hasta el final de la Dictadura franquista, un modelo de educación femenina más o menos estable en líneas generales durante todo ese tiempo, será así el objetivo principal de este trabajo. *La fierecilla domada*, *La esposa desconsolada*, *La madre* y *Violeta* son historias de hijas, esposas y madres que sirvieron para educar en los estereotipos femeninos convencionales a las lectoras que inocentemente pasaban su tiempo libre jugando con esos teatrillos de papel hacia la década de 1950. Los cuatro teatros de papel escogidos nos hablan de Catalina, una mala hija que rechaza la voluntad de su padre para contraer matrimonio y que acaba convirtiéndose en una hija y esposa modélica que acepta los deseos de su marido sin protestar; de la señora Pils, una mujer que se ve incapaz de ser feliz sin su marido, del que hace tiempo que no recibe noticias, pues se encuentra luchando en la guerra; de una madre que sufre desconsoladamente por su hijo, quien también está luchando por su patria en el campo de batalla; y, en último lugar, de Violeta,

una joven cuyo padraastro la maltrata públicamente ante la insolente pasividad de la ciudadanía hasta que es rescatada por una duquesa.

Precisamente, haber elegido para el análisis cuatro obras fechadas en los años 50 ha resultado clave para entender cómo los estereotipos femeninos permanecieron inmutables y representaron el papel protagonista de la educación de las mujeres en España (y no sólo), durante más de un siglo (por no salirnos de la cronología elegida para el desarrollo de este trabajo). La diferenciación en función del género, en cuanto elemento transversal en este modelo educativo, cultural y social, fue ajena al paso del tiempo, a pesar de que hubo algunos (no suficientes) cambios en la concepción de la mujer y de su educación desde finales del siglo XIX hasta mediados del XX; cambios que señalaré llegado el momento por lo significativos que fueron y por lo que supusieron para el futuro de las mujeres, ya que sus artífices no pudieron verlos cuajar en la sociedad española de aquel entonces.

Por todo lo dicho hasta el momento, es fácil deducir que a nivel técnico y metodológico este trabajo se enmarca en el cruce de cuatro disciplinas, la Historia de la Educación, la Historia Social de la Cultura Escrita, la Historia de las Mujeres y la Literatura Infantil y Juvenil. Este carácter interdisciplinar ha requerido el uso de una bibliografía amplia y variada, en la que pueden encontrarse obras de especialistas en el estudio de la Historia de la Educación en España, como Agustín Escolano Benito o Manuel de Puelles Benítez, así como obras sobre la Historia de las Mujeres, como las de Pilar Ballarín Domingo, Consuelo Flecha García o Isabel Morant, entre otras, todas ellas interesadas en las cuestiones educativas. Igualmente ocupan un lugar destacado los trabajos relacionados con la Historia de la lectura, como los de Roger Chartier, Guglielmo Cavallo o Martyn Lyons, y aquellos otros que desde la Historia de la Literatura se han preocupado por la literatura infantil y juvenil, como los de Pedro Cerrillo, Jaime García Padrino, Andrés Payà Rico o el especialista en teatro infantil Juan Cervera. Finalmente, este trabajo le debe mucho a Lucía Contreras Flores, coleccionista de teatros de papel y la única que hasta ahora ha trabajado sobre ellos, motivo por el cual resulta evidente la innovación que aporta al estado de la cuestión el presente trabajo, que además propone leer en clave de género estos juegos educativos.

La ausencia casi total de investigaciones acerca de estos teatros de papel ha sido, por tanto, la principal dificultad que he encontrado a la hora de realizar esta investigación. A pesar de que existen numerosas aportaciones sobre el juego y sobre la literatura infantil y juvenil en el momento histórico que se aborda, muchas veces relacionados y fusionados también, en buena medida, con los cambios acontecidos en el ámbito pedagógico y psicológico, no se ha

prestado atención todavía a estos materiales, salvo algunas excepciones, y menos aún se ha planteado, como sí se ha hecho con otros productos educativos, literarios y culturales, las diferencias de género que los mismos reflejan. Dado este vacío historiográfico, todavía resulta más necesario aproximarse a este objeto de estudio desde diferentes líneas de investigación y diversas disciplinas que permitan establecer ciertas conexiones, como se intenta hacer en las páginas que siguen.

Como ya se ha señalado, la muestra objeto de estudio la constituyen cuatro teatros de papel editados en la década de los 50: *La fierecilla domada*, *La esposa desconsolada*, *La madre y Violeta*. Todos ellos se conservan en la colección “Ephemera” de la Biblioteca Nacional de España, junto a otros veinte ejemplares fechados entre 1940 y 1958. Los teatros de papel son solo una de las numerosas tipologías documentales que la colección “Ephemera” contiene. Fue en 1991 cuando el Servicio de Dibujos y Grabados de la Biblioteca Nacional de España decidió crear esta colección, cuyo fin es “reunir una extensa y variada gama de representaciones gráficas elaboradas con un propósito específico que no pretenden (por lo general) sobrevivir a la actualidad de su mensaje”³. Quizás los teatros de papel, junto a otras piezas coleccionables que forman parte de esta colección que hoy alberga más de 80.000 obras, sean una de las excepciones a esta regla general, pues cuesta creer que dado su elevado precio y su belleza sus propietarios quisieran deshacerse de ellos (de hecho, en su mayoría se trata de donaciones particulares y no de compras)⁴.

El motivo de la elección de las cuatro obras antedichas son las historias que narran, ya que de entre todos los que pude consultar, estos son los que mejor reflejan el modelo de mujer en el que fueron educadas las niñas en España desde mediados del siglo XIX y hasta el inicio de la democracia. A los teatros acompañan otras fuentes complementarias, como manuales de educación para niñas y mujeres, diccionarios pedagógicos, catálogos escolares o libretos de teatro infantil de los siglos XIX y XX que forman parte de los fondos del Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) de Berlanga del Duero (Soria), donde tuve la suerte de poder realizar una estancia de investigación el pasado mes de julio de 2018.

³ Cfr. RAMOS PÉREZ, Rosario: *Ephemera: la vida sobre papel. Colección de la Biblioteca Nacional*, Madrid: Biblioteca Nacional, 2003.

⁴ Sobre la colección “Ephemera” puede verse *Ibidem*. Fue en esta exposición del año 2003, la primera que se hizo con estos materiales de la Biblioteca Nacional de España, cuando por vez primera también se expusieron algunos de los teatros de papel conservados.

Para poder cumplir con los objetivos propuestos, he estructurado el trabajo en tres apartados. El primero de ellos está dedicado por completo a la escuela y, en concreto, al currículum femenino que fue creado para las niñas desde que se inició su escolarización a mediados del siglo XIX y hasta el inicio de la democracia a finales del XX. El objetivo que guía este primer apartado es profundizar en el modelo de mujer en el que fueron educadas las niñas durante más de un siglo en España para poder así comprender el lugar que han ocupado en la sociedad española históricamente. Para ello, se ha considerado oportuno dividir este amplio periodo histórico en cuatro bloques, tratando de este modo de ver la evolución que tuvo la educación femenina en nuestro país y, más en concreto, del modelo de mujer presente en el currículum femenino durante todo ese tiempo. La incorporación al sistema educativo nacional a partir del año 1857, los primeros cambios acontecidos en las primeras décadas del siglo XX, la transformación radical que supuso para la vida de las españolas la proclamación de la Segunda República y el retorno al modelo de mujer convencional que supuso la Dictadura franquista, serán así los cuatro ejes cronológicos sobre lo que se sustente este primer capítulo.

En un segundo lugar, se analizarán de manera conjunta el juego, la escuela y el teatro, uniendo así los tres elementos fundamentales de esta investigación. Partiendo de que el juego siempre ha sido el escenario por excelencia de la infancia, el objetivo que cumple este segundo apartado es ver cómo el papel del juego en la escuela ha ido evolucionando con el paso del tiempo y, en concreto, cómo el teatro fue ocupando poco a poco su propio lugar en las aulas a través del teatro escolar. Veremos cómo en este periodo el juego pasó a ser una herramienta educativa más y cómo por ello las editoriales escolares vieron en el teatro infantil un nicho de mercado, empezándose a editar colecciones de teatro escolar para uso interesante en las escuelas, donde los niños y niñas se familiarizaron con un género con el que hasta este momento sólo se habían relacionado de manera excepcional (sobre todo aquellos y aquellas que procedían de sectores humildes).

En el tercer y último apartado se desarrolla el análisis de los cuatro teatros de papel seleccionados para comprobar cómo a través de estos juegos educativos se transmitían a las niñas los estereotipos femeninos imperantes con el fin de que aprendieran el prototipo de mujer “que debían ser”. Las cuatro historias seleccionadas defienden un mismo prototipo de mujer tradicional y convencional, el de la perfecta hija, esposa y madre, y constituyen un claro reflejo del uso de la lectura para la enseñanza desde la infancia de los roles de género.

Antes de acabar con esta introducción, me gustaría agradecer la inestimable ayuda que me ha ofrecido a lo largo de estos meses de trabajo Rosario Ramos Pérez, directora de la

colección “Ephemera” de la Biblioteca Nacional de España, así como la buena disposición que en todo momento han mostrado los empleados y empleadas de la Sala Goya, quienes han hecho mucho más sencilla esta investigación. Así mismo, me gustaría agradecer a Agustín Escolano Benito su amabilidad y generosidad durante la estancia de investigación realizada en el CEINCE, puesto que fue para mí una semana de descubrimientos continuados a medida que fui consultando los materiales que allí conserva y que me brindaron nuevos conocimientos e ideas que cambiaron considerablemente mi enfoque. Por último, no puedo terminar estas líneas sin agradecer a la tutora de este trabajo, la Prof. Dra. Verónica Sierra Blas, la inestimable ayuda que me ha prestado, así como el apoyo constante que he tenido en ella a lo largo de todo este tiempo y que, indudablemente, confío en seguir teniendo.

1. LA ESCUELA EN FEMENINO: LA EVOLUCIÓN DE LOS MODELOS DE MUJER EN LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA DE LOS SIGLOS XIX Y XX

Para comprender el porqué de la existencia de un modelo de mujer convencional y de unos estereotipos femeninos tradicionales que históricamente han estado y están presentes en todas las sociedades y que, entre otras muchas vías, han sido y son transmitidos a través de la familia, la escuela, la literatura o los juegos infantiles y juveniles, es necesario echar la vista atrás y conocer la educación que las mujeres han recibido a lo largo de los siglos, ya que “la educación es una pieza clave en la configuración de las identidades de género. Las diferencias en la escolarización y la instrucción de niños y niñas (...) contribuyeron a ello marcándoles opciones diferentes de futuro”⁵. La educación es un arma transmisora de valores, de ideologías, en definitiva, de modelos sociales y culturales que se van consolidando y pasando de generación en generación a lo largo del tiempo y cuya “acción reproductora de cultura hegemónica y, por otro lado, potenciadora de autonomía y libertad, le otorga un papel relevante para la comprensión histórica”⁶.

Puesto que las mujeres han estado siglo tras siglo relegadas a un segundo plano, obligadas a permanecer en el ámbito privado mientras que los hombres protagonizaban la vida pública, no es de extrañar (aunque sí criticable), que la historiografía, hasta hace muy poco tiempo, también haya reproducido esa visión misógina olvidando a la mitad de la población en sus análisis históricos. Solo los grandes personajes femeninos, como Isabel la Católica, Isabel II o María Cristina, por poner tan solo algunos ejemplos y todos ellos referidos al ámbito español, han logrado traspasar los muros del olvido y aparecer entre las páginas de los libros de Historia. Sin embargo, esto no se debe a su condición de mujer, sino a que han despertado el interés de los historiadores por ser mujeres que desarrollaron su vida “en el espacio público, político, propio de la tradicional actividad masculina, las únicas que por su especial singularidad aparecían «como hombres», las que tenían espacio en la política masculina”⁷.

Sin embargo, los historiadores continuaban, a excepción de estos personajes destacados y singulares, obviando la existencia de la mitad de la humanidad que, hasta la aparición de la primera ola del feminismo en el siglo XVIII, siguió silenciándose e invisibilizándose. Aunque

⁵ FERNÁNDEZ VALENCIA, Antonia: “La educación de las niñas: ideas, proyectos y realidades”, en MORANT, Isabel (dir.): *Historia de las mujeres en España y América Latina. Vol. III Del siglo XIX a los umbrales del XX*, Madrid: Cátedra, 2005-2006, p. 427.

⁶ BALLARÍN DOMINGO, Pilar: *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX y XX)*, Madrid: Síntesis, 2001, p. 13.

⁷ *Ibidem*, p. 14.

la historiografía sí había reconocido la existencia de discriminaciones por motivo de clases, etnias o religiones, en general no quiso ser consciente de la existencia de una desigualdad transversal y común a todas ellas: la de género. En este sentido, el estudio de la Historia de la Educación de las mujeres fue fundamental para las feministas, pues les permitió comprender el origen, las causas y el motivo de la reproducción de su discriminación en tanto que mujeres. Por lo tanto, la Historia de las Mujeres, en tanto que disciplina histórica, no dio comienzo hasta que ellas mismas se plantearon por primera vez la necesidad de comprender su pasado para entender su posición de inferioridad en el presente y poder, en base a ello, luchar por hacer realidad un cambio hacia la igualdad entre los dos sexos. Desde el principio, las mujeres fueron conscientes de que este análisis histórico debía preguntarse inevitablemente por la educación de las mujeres, una educación que llevaba siglos haciéndolas esclavas, pero que a su vez era la única llave que podía hacerlas libres.

Para lograr que las mujeres aceptaran, interiorizaran y reprodujeran ese modelo de mujer sumisa al hombre, sin voz ni voto, siempre callada y abnegada, al servicio y dispuesta a aceptar la voluntad de los demás, era imprescindible que fueran educadas bajo esa concepción social y cultural (y sobre todo religiosa en el caso español) de sometimiento hacia la figura del varón. “La verdadera educación de las mujeres consistía en la formación del alma, del corazón, del carácter, de la voluntad y de los buenos modales, frente a la instrucción, que era lo que las corrompía”. Para ello, se trató de convencerlas de que el silencio y la resignación eran sus mayores virtudes. Pero si a las mujeres no se les permitía hablar ni protestar, tampoco se les permitía escribir, negándoles así toda posibilidad de expresar su opinión y, por tanto, de formar parte del mundo que las rodeaba en igualdad de derechos. “Negar la escritura será la nueva forma de mantener el silencio, puesto que de la lectura a la escritura va un gran paso, el mismo que hay entre escuchar y hablar”⁸. Toda “buena” mujer era aquella que escuchaba y que callaba.

Muchos pensadores que históricamente han sido considerados como grandes referentes en sus campos de estudio han contribuido, sin embargo, con sus reflexiones a la creación y mantenimiento de esta construcción sociocultural heteropatriarcal que ha relegado durante siglos a las mujeres a un papel secundario frente a sus compañeros varones. El argumento de tipo biológico y/o religioso es uno de los recursos que más ha estado presente en la justificación que multitud de autores han tratado de hacer a la hora de defender el estado de inferioridad de las mujeres frente a los hombres “«naturalizando» una pretendida desigualdad de capacidades

⁸ *Ibidem*, p. 34.

intelectuales entre los sexos”⁹. Aristóteles, Platón, Eurípides, Pitágoras, Pericles, Santo Tomás de Aquino, Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant, Friedrich Nietzsche..., son solo algunos de los muchos nombres cuyas afirmaciones penetraron en este modelo de sociedad misógina haciendo más sólida esa barrera invisible y aparentemente infranqueable que separaba a las mujeres de los hombres, que dejaba a estas ancladas en el mundo de lo doméstico y lo familiar y subyugadas a aquellos que decidían sobre sus vidas. De este modo, Dios y la naturaleza van a estar presentes en la mayoría de las teorías de estos autores, para quienes la mujer era un ser “imperfecto”, “defectuoso”, “débil” y “pasivo”, cuyo ámbito de acción era el privado, mientras que el hombre era un ser “superior”, “fuerte” y “activo”, a quien le correspondía triunfar en la esfera pública (Tabla 1).

*Tabla 1. La configuración de los espacios público y privado en función de los sexos*¹⁰

Esfera pública	Esfera privada
Masculino	Femenino
Cultura	Naturaleza
Libertad	Necesidad
Universalidad-imparcialidad	Particularidad-deseo
Mente-producción de ideas	Cuerpo-producción de cuerpos
Razón-entendimiento	Pasión-sentimiento
Ética de la justicia	Ética del cuidado
Competitividad	Caridad-beneficencia
Hacer	Ser
Productividad-trabajo	Improductividad-sus labores
“los iguales: individuos-ciudadanos”	“las idénticas: madres-esposas”

La educación que las mujeres han recibido ha estado históricamente sustentada en ese “orden natural”: la vida privada, el cuidado de la familia, la maternidad, el servicio a los demás, la complacencia del marido... Frente al afianzamiento de este modelo de mujer, que todavía hoy sigue vigente en muchos aspectos, por parte de estos “grandes autores”, han sido y son muchas las autoras que han tratado y tratan de luchar contra el mismo, en la medida que la sociedad se

⁹ FERNÁNDEZ VALENCIA, Antonia: “La educación de las niñas: ideas, proyectos...”, p. 427.

¹⁰ AMARÓS, Celia: “Espacio de los iguales, espacio de las idénticas. Notas sobre poder y principio de individuación”, *Arbor*, 503-504, 1987, pp. 113-118, citado en AMARÓS, Celia y DE MIGUEL, Ana (eds.): *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización. De la Ilustración al segundo sexo*, Madrid: Minerva Ediciones, 2007, p. 77.

lo permitía y permite. Para ellas, “las tradiciones que subordinan a las mujeres son culturales y sociales y no se basan en lo natural e innato, pueden ser por tanto cambiadas y, con ello, se pueden transformar las vidas de las mujeres”¹¹. Aunque hubo otras excepciones anteriores, como la de la escritora del siglo XV y autora de *La cité des dames* Christine de Pizán, no fue hasta comienzos del siglo XVIII y en el contexto de la Ilustración cuando surgió la primera ola del feminismo. Esta primera toma de conciencia colectiva por parte de las mujeres no habría sido posible sin las reflexiones de autoras curiosamente silenciadas por la Historia y tan solo recuperadas por la propia teoría feminista, como Olympe de Gouges, autora de la *Declaración de Derechos de la Mujer y la Ciudadana*, o Mary Wollstonecraft, quien en 1792 escribió *Vindicaciones de los derechos de la mujer* para defender que las mujeres no eran seres inferiores a los hombres por naturaleza, sino que era la educación diferenciada e injusta que recibían desde pequeñas la que las imponía ese lugar “por debajo” del sexo contrario. Estas y otras muchas mujeres tuvieron que reeducarse a sí mismas y, por ello, fueron pioneras en la defensa de una educación para las mujeres en igualdad con los dos sexos¹².

Sin embargo, y a pesar de los esfuerzos de estas primeras feministas, quienes fueron a contracorriente con sus afirmaciones en defensa de las mujeres, fueron los argumentos de otros muchos que justificaban la inferioridad y subordinación de la mujer frente al hombre los que calaron más y mejor en la sociedad. Como señala Pilar Ballarín, en un guiño al capítulo *Sofía* dedicado a la educación de la mujer escrito por Rousseau en su obra *Emilio o de la educación*, “sin la Sofía doméstica y servil, no sería posible la existencia del Emilio libre y autónomo”¹³. Por lo tanto, esta construcción sociocultural de los sexos fue la que se transmitió a través de la educación mediante la creación de dos modelos educativos diferenciados y jerárquicos en base al género que hicieron posible su mantenimiento. Se establecía así una falsa “complementariedad” que, en realidad, suponía la clara inferioridad de unas frente a la eterna superioridad de los otros.

Los teatros de papel que se analizan en este trabajo, y más en concreto los estereotipos femeninos que presentan, empezaron a editarse en la Inglaterra de mediados del siglo XIX. Al cabo de pocas décadas, este juego inicialmente solo al alcance de familias de las clases media y alta ya se habían popularizado y expandido a otras muchas clases sociales y naciones europeas

¹¹ BONNIE S., Anderson: *Historia de las mujeres. Una historia propia*, Barcelona: Crítica, 2009, p. 830.

¹² *Ibidem*, pp. 843-846.

¹³ BALLARÍN DOMINGO, Pilar: *La educación de las mujeres en la España contemporánea...*, p. 39.

y, en el caso de España, fueron productos de gran éxito, muestra del cual es que siguieron editándose hasta mediados del siglo XX. Sus historias, y con ellas el modelo de mujer convencional que defienden y transmiten, reflejan cómo la concepción de las mujeres permaneció invariable al paso del tiempo. Los teatros de papel fueron una herramienta que sirvió para educar a generaciones y generaciones de niños y niñas en una determinada mentalidad social y cultural que establecía roles diferenciados y casi contrarios para hombres y mujeres, y que posicionaba a la mujer por debajo del hombre. Ésta fue la máxima bajo la que fueron educadas las niñas desde su incorporación al sistema educativo español a mediados del siglo XIX y que, a pesar de sufrir ligeras transformaciones, especialmente en el periodo de la Segunda República, permaneció invariable durante todo el siglo XX. La familia, la escuela, la literatura, los juegos... todo, absolutamente todo, se orientaba a hacer entender y conseguir interiorizar en las niñas que su única misión en la vida era la de ser madres y esposas.

Con el fin de comprender mejor los estereotipos femeninos que se analizan más adelante en los cuatro teatros de papel seleccionados, vamos a trazar a grandes rasgos la evolución del currículum femenino desde el ingreso de las niñas españolas en la escuela en 1857 con la Ley Moyano y hasta el final de la Dictadura franquista en el año 1975. Aunque esto supone abarcar más de un siglo de la Historia de la Educación en España, veremos que el modelo de mujer en el que las niñas eran educadas apenas sufrió transformaciones estructurales, a excepción, como ya se ha insistido, de algunos cambios importantes en los que nos detendremos llegado el momento. Entender el porqué de la incorporación de las niñas al sistema educativo nacional español, profundizar en los contenidos de las materias enseñadas exclusivamente a las niñas y observar la evolución de su proceso de escolarización en todos los niveles educativos y de adquisición de la alfabetización, nos servirá para conocer y comprender mejor ese modelo de mujer convencional en el que las niñas eran educadas, así como su éxito y perpetuación en la sociedad de la época a pesar del paso de los siglos.

1.1. ¡Bienvenidas a la escuela! La entrada de las niñas en el sistema educativo nacional español (1857-1900)

Aunque el siglo XIX es el siglo en el que desaparece la sociedad estamental para dar paso a un nuevo modelo social, el de la sociedad de clases que surge tras el triunfo de la Revolución Francesa, todos los nuevos derechos que aparecieron en el contexto del liberalismo decimonónico solo fueron otorgados a los hombres, pues las mujeres quedaron de nuevo en el

olvido. Para que este nuevo modelo social funcionase con éxito, era necesario que cada uno aprendiese el lugar que debía ocupar en la nueva sociedad y en este sentido la escuela jugó en el siglo XIX un papel fundamental, en cuyo seno “la variable género fue absolutamente significativa en la planificación educativa”¹⁴. Sin embargo, la evolución de la enseñanza en España estuvo enormemente marcada por el devenir político del país en ese momento de su historia, donde los constantes cambios de gobierno alternando a moderados y progresistas en el poder dificultaron la creación e implantación de un sistema educativo nacional¹⁵.

La obligatoriedad de la escolarización de las niñas no surgió, por tanto, con el fin de liberalizar a la mujer y hacer de ella un ser en igualdad al hombre tal y como quisieron ver las primeras feministas de finales del XVIII y principios del XIX. Su entrada en la escuela fue en realidad un arma más para la transmisión de unos estereotipos de género tradicionales, que se materializaron en la creación de un currículum específico y diferenciado que permitiera mejorar, e incluso en algunos casos profesionalizar, las “labores propias de su sexo”. El proyecto educativo creado para la instrucción de las mujeres estuvo dirigido a potenciar estas diferencias de género y la supuesta complementariedad de los sexos: los niños fueron educados en la función productiva y en el ámbito de lo público y las mujeres en la función reproductiva y en el ámbito de lo privado¹⁶. Por tanto, a las niñas se les enseñaba a ser buenas esposas y madres para el futuro, es decir, que “en la base de su educación no estaban sus derechos, sino sus obligaciones”¹⁷. De este modo, la escuela será para las niñas una ampliación más de su vida en el hogar, pues en las aulas aprendían lo mismo que se les enseñaba en casa.

Aunque los liberales del XIX valoraban la educación como un elemento clave para el progreso y la transformación social de cualquier pueblo, al afirmar el derecho de todos a la educación dejaron de nuevo en el olvido a las mujeres. Pensadores y pedagogos de finales del XVIII y principios del XIX, como Rousseau, Pestalozzi o Fröbel, tuvieron mucha influencia en el pensamiento educativo español de la época, defendiendo en el caso de la educación de las mujeres la importancia de un “desarrollo equilibrado entre el cuerpo y el espíritu”¹⁸. Una de las primeras muestras de preocupación por la educación femenina fue la memoria *Bases para la formación de un plan de instrucción pública* redactada por Jovellanos en 1809 con el fin de defender la necesidad de educar a las niñas. En este documento, el escritor, jurista y político

¹⁴ FERNÁNDEZ VALENCIA, Antonia: “La educación de las niñas: ideas, proyectos...”, p. 428.

¹⁵ GARRIDO, Elisa (ed.): *Historia de las mujeres en España*, Madrid: Síntesis, 1997, pp. 427-428.

¹⁶ *Ibidem*, p. 428.

¹⁷ BALLARÍN DOMÍNGO, Pilar: *La educación de las mujeres en la España contemporánea...*, p. 41.

¹⁸ GARRIDO, Elisa (ed.): *Historia de las mujeres en España...*, p. 428.

solicitaba la creación de escuelas generales y gratuitas para niñas pobres y de colegios de niñas para las familias pudientes donde estas pudieran recibir, gracias a la inversión económica de sus padres, una educación más completa y esmerada. Sin embargo, la Constitución de 1812 y proyectos posteriores como el *Informe Quintana* de 1813 demostraron el escaso interés general que se prestaba a la educación femenina. La firma del Concordato con la Santa Sede en 1851 aseguraba a la Iglesia la exclusividad de la enseñanza femenina. La red de escuelas públicas era todavía muy precaria, las tasas de analfabetismo estaban muy por encima de la media europea y, en caso de invertirse dinero, siempre se tenía preferencia por las iniciativas referidas a la educación de los niños. De este modo, y como venía sucediendo desde hacía siglos, la educación de las mujeres permaneció en estas primeras décadas del siglo XIX en un ámbito privado, doméstico y familiar¹⁹.

No fue hasta mediados de siglo cuando comenzó a incrementarse el interés y la preocupación general ante el nivel de desatención en el que se encontraba por aquel entonces la educación de las niñas en toda España. La *Ley de Instrucción Pública* o Ley Moyano del 9 de septiembre de 1857 “vendría a dar respuesta, parcialmente, a este clima social, contemporáneo aún de un cierto miedo a la alfabetización femenina”²⁰ con la implantación de la obligatoriedad de la enseñanza para las niñas de entre 6 y 9 años. De algún modo, la Ley Moyano supuso la síntesis de más de medio siglo de iniciativas político-educativas que habían enfrentado a moderados y progresistas, recogiendo “los principios de obligatoriedad y gratuidad parcial de la enseñanza elemental, así como los de centralización administrativa, uniformidad, secularización y libertad limitada”²¹. Sin embargo, esta ley ocultaba importantes limitaciones tanto de contenidos como de dotaciones para la educación femenina. Se creó para las niñas una oferta escolar diferenciada de la que ya existía para los niños, de modo que su incorporación a la escuela tuvo como objetivo primordial la correcta y reglada transmisión de los valores de *La perfecta casada* de Fray Luis de León, es decir, del modelo de mujer tradicional que las niñas ya venían aprendiendo en el ámbito familiar desde tiempos remotos²².

En este contexto de creciente interés y preocupación por la educación de las niñas no podemos olvidar la figura del célebre pedagogo Mariano Carderera, quien publicó entre 1854

¹⁹ *Ibidem*, p. 430.

²⁰ FERNÁNDEZ VALENCIA, Antonia: “La educación de las niñas: ideas, proyectos...”, p. 438.

²¹ ESCOLANO BENITO, Agustín: *La educación en la España contemporánea: políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2002, p. 27.

²² Cfr. CANTERO ROSALES, M^a Ángeles: “De «perfecta casada» a «ángel del hogar» o la construcción del arquetipo femenino en el siglo XIX”, *Tonos. Revista electrónica de Estudios Filológicos*, 14, 2007.

y 1858 el *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*. A lo largo de los cuatro tomos que componen esta extensa obra, Carderera defiende la importancia de educar a las niñas, pero siempre que se trate de una instrucción en base a las obligaciones que fija su sexo y de ninguna manera en igualdad al hombre: “La disciplina de la educación en las niñas no ha de ser tan rigurosa y los objetos de su instrucción no tantos ni tan elevados como en los niños, sino acomodados a los particulares destinos de las niñas. [...] Los principios de la religión, leer, escribir, contar, la economía de la casa, algunos principios de dibujo, como las labores propias del sexo, [es lo que] deben aprender todas las niñas”²³. Carderera matiza los límites de la educación femenina al decir que “no conviene imponerles [a las niñas] estudios que [puedan] encapricharlas, y como no deben dirigir el estado ni hacer la guerra, ni menos ejercer los misterios sagrados, pueden prescindir de ciertos conocimientos profundos de la política, el arte militar, la jurisprudencia, la filosofía y la teología. [...] La naturaleza las ha formado industriosas, aseadas y económicas para ocuparse tranquilamente en los quehaceres domésticos”²⁴. Puesto que por su naturaleza la mujer no podía ni debía tener las mismas ocupaciones que el hombre, su instrucción tenía que estar dirigida a formarla en sus futuras obligaciones como mujer: “¡Tiernas madres, tiernas esposas, no os asustéis del severo título de educadoras! [...] Me postergo a vuestros pies pidiéndoos la paz del mundo, el orden de las familias, la gloria de vuestros hijos y la dicha de la humanidad”²⁵.

Otro ejemplo de este creciente y controvertido interés por la educación femenina lo encontramos en la figura de Pilar Pascual de Sanjuán, pedagoga y escritora catalana que publicó a finales del siglo XIX numerosas obras dedicadas a la instrucción femenina, dirigidas tanto a niñas como a mujeres. Bajo una perspectiva convencional del ideal de mujer, Pilar Pascual defendía la instrucción de las mujeres para una mejor realización de sus obligaciones al cargo de sus familias y hogares. En la *Guía de la mujer o lecciones de economía doméstica para las madres de la familia*, publicada en el año 1870, la autora defiende la instrucción de la mujer con un fin elevado, pues gracias a ella el conjunto de la sociedad se vería beneficiado, ya que nadie mejor que la mujer podría encargarse del cuidado de sus hijos y del correcto mantenimiento de la familia, base de la sociedad de la época. Pilar Pascual dedica esta obra a su madre, ya que “esta idea no la he adquirido con la lectura de ningún libro, este amor a las

²³ CARDERERA, Mariano: *Diccionario de Educación. Tomo IV*, Madrid: Imprenta de A. Vicente, 1858, p. 57.

²⁴ CARDERERA, Mariano: *Diccionario de Educación. Tomo III*, Madrid: Imprenta de A. Vicente, 1856, p. 39.

²⁵ *Ibidem*, p. 494.

virtudes domésticas, que son la aureola pura y brillante de la mujer, no es en mí fruto del estudio. Tú me lo has inspirado, madre mía”²⁶. En cuanto a las obras dirigidas a las niñas, destaca *Flora o la educación de la niña*, donde la pedagoga utiliza el personaje de Flora para enseñar a las niñas sus futuras obligaciones como mujeres, “pues tomando a Flora desde la más tierna infancia, no se separa ya de ella hasta dejarla casada y en perfecta disposición de ser tan buena esposa y madre como ha sido excelente hija; por consiguiente, creo que esta obra, de suma utilidad para las niñas, merecerá la aprobación unánime de las señoras Maestras”²⁷.

Esta preocupación por la formación de las niñas hizo que las cifras de escolarización femenina se dispararan en poco tiempo, aunque la escolarización y la alfabetización no siempre fueron necesariamente de la mano (Tablas 2 y 3). Entre las décadas de 1850 y 1870 se calcula que el porcentaje de niñas escolarizadas frente al de niños oscilaba entre el 29.7% y el 39%²⁸, mientras que hacia 1860 los índices de alfabetización nos hablan de un 35.1% para los hombres y tan solo un 14% para las mujeres. Para entender estas cifras es necesario tener en cuenta los muchos factores que dificultaron la alfabetización de las niñas a pesar de la obligatoriedad de su escolarización desde 1857. Uno de estos condicionantes fueron las visibles diferencias geográficas: las provincias de Navarra y el País Vasco estuvieron a la cabeza de la alfabetización femenina frente a Baleares, Murcia o Galicia, que presentaban las tasas más bajas de toda España. Las zonas más industrializadas del país corresponden a estas tasas más elevadas de alfabetización, mientras que el analfabetismo es más palpable en las zonas de mayor población rural y subdesarrollo económico²⁹. En definitiva, “las provincias con mayor alfabetización son aquellas en las que las niñas tienen mayor acceso a la escuela, pero la posibilidad de acceso no garantiza [una] mayor alfabetización”³⁰.

Tabla 2: Número de alumnos y alumnas en escuelas públicas y privadas entre 1846 y 1859³¹

Año	Escuela pública de niños	Escuela pública de niñas	Escuela privada de niños	Escuela privada de niñas
1846	5.702	1.319	1.254	1.192
1850	10.857	2.038	2.291	1.652
1859	13.189	4.690	2.172	1.472

²⁶ PASCUAL DE SANJUÁN, Pilar: *Guía de la mujer o lecciones de economía doméstica para las madres de la familia*, Barcelona: Librería de Juan Bastinos é hijo, 1870, pp. 13-14.

²⁷ *Ibidem*, p. 5.

²⁸ ESCOLANO BENITO, Agustín: *La educación en la España contemporánea...*, p. 31.

²⁹ GARRIDO, Elisa (ed.): *Historia de las mujeres en España...*, p. 466.

³⁰ FERNÁNDEZ VALENCIA, Antonia: “La educación de las niñas: ideas, proyectos...”, p. 441.

³¹ *Ibidem*, p. 439.

No podemos olvidar a la hora de hablar de las tasas de escolarización y alfabetización femenina en estas primeras décadas del acceso de las niñas a la escuela del elevado absentismo existente fruto, por lo general, de las obligaciones que estas debían atender en el ámbito familiar. Muchas veces y debido a que las madres tenían que salir del hogar para trabajar en empleos remunerados, las niñas eran las encargadas de realizar las tareas de limpieza de la casa o de cuidado de sus hermanos/as pequeños/as, lo que suponía que no podían asistir a la escuela. Por otro lado, los planes de estudio y los cuadros horarios de la escuela revelan cómo buena parte del tiempo que las niñas pasaban en clase lo ocupaban en aprender las “tareas propias de su sexo”, por lo que materias como la lectura, la escritura o la aritmética, que eran básicas, quedaban en un segundo plano en la mayoría de las escuelas elementales de niñas (Tabla 3)³²:

Tabla 3: Planes de estudio de la Ley Moyano para la Enseñanza Primaria de niños y niñas

Asignaturas específicas para niños	Asignaturas específicas para niñas
Enseñanza elemental: - Breves nociones de Agricultura, Industria y Comercio, según las localidades. Enseñanza superior: - Principios de Geometría, de Dibujo lineal y de Agrimensura. - Rudimentos de Historia y Geografía. - Nociones generales de Física y de Historia natural.	Enseñanza elemental y superior: - Labores propias del sexo. - Elementos de dibujo aplicados a las mismas labores. - Ligeras nociones de Higiene doméstica.

Las reticencias que muchos mostraban hacia la educación de las mujeres acabaron traducéndose en la creación de un currículum específico que reproduciría y ampliaría las ya establecidas y consolidadas diferencias de género: “Conviene resaltar que la educación de las niñas aparece contemplada, respecto a la de los niños, con una falsa igualdad que no puede ocultar la «naturalización» asumida de la diferencia de funciones, lo que condicionará que se piense en programas diferenciados y en un profesorado con capacidades académicas diferentes”³³.

Otro factor que dificultó enormemente el desarrollo de la educación femenina en el siglo XIX fue la propia formación que se requería a las maestras. Si para las niñas se creó un

³² Elaboración propia a partir de FLECHA GARCÍA, Consuelo: *Las mujeres en la legislación educativa española. Enseñanza Primaria y Normal en los siglos XVIII y XIX*, Sevilla: Gihus, 1997, p. 134.

³³ FERNÁNDEZ VALENCIA, Antonia: “La educación de las niñas: ideas, proyectos...”, p. 433.

currículum específico diferenciado del currículum tradicional aplicado a los niños, a las maestras no solo se les enseñaba menos que a los maestros en las Escuelas Normales -la primera Escuela Normal Central de Maestras fue creada en 1858 y en 1867 ya había 29 por toda España³⁴-, sino que, además, se les exigía menos y se les requería menos que a los futuros maestros: “Ésta es, en parte, la raíz de todos los males, una raíz que alimentará los proyectos educativos del liberalismo a lo largo del siglo XIX”³⁵. Los requisitos establecidos para que los hombres fueran maestros diferían mucho de los demandados a las mujeres para ejercer la misma profesión, de forma que si bastaba con que las maestras supieran leer y escribir para serlo, no es de extrañar que lo que se esperaba que sus alumnas aprendieran distaba mucho de lo que los niños debían aprender: “La formación que ofrecieron las Escuelas Normales fue tan escasa como lo era el currículo escolar de las niñas. Lectura, Escritura, Gramática, Aritmética, Religión y Pedagogía en el primer curso, y en el segundo se añadían nociones de Geometría, Geografía e Historia de España. Las labores requerían la mayor dedicación”³⁶.

A pesar de todo, y aunque las últimas décadas del siglo XIX fueron un periodo convulso de constantes cambios políticos, y en consecuencia educativos, en este periodo “se reformaron los planes de estudio para la formación de maestras, se impulsó la creación de Normales femeninas en las provincias que no las tenían, se contempló el absentismo como problema y se pensaron medidas para erradicarlo”³⁷. Las voces de algunas intelectuales de la época, como Concepción Arenal, Emilia Pardo Bazán, Encarnación de la Rigada, Concepción Saiz o Encarnación Martínez, entre otras muchas, empezaron a cobrar fuerza y contribuyeron, dentro de las posibilidades que había, a potenciar un incipiente discurso acerca de la igualdad entre los dos sexos; una igualdad que debía verse sobre todo reflejada en la educación, que debía enfocarse hacia la mujer en cuanto mujer con entidad propia y no al servicio de los demás o supeditada al varón sin ningún tipo de cuestionamiento, como hemos visto que venía sucediendo hasta entonces.

³⁴ ESCOLANO BENITO, Agustín: *La educación en la España contemporánea...*, p. 40.

³⁵ FERNÁNDEZ VALENCIA, Antonia: “La educación de las niñas: ideas, proyectos...”, p. 430.

³⁶ BALLARÍN DOMINGO, Pilar: *La educación de las mujeres en la España contemporánea...*, p. 49.

³⁷ FERNÁNDEZ VALENCIA, Antonia: “La educación de las niñas: ideas, proyectos...”, p. 447.

1.2. El despertar de la “mujer moderna”: la educación femenina en el primer tercio del siglo XX (1900-1930)

Sin salir de una realidad que era desigual para la mujer, la entrada en el siglo XX supuso el logro de numerosos avances que hicieron posible que las mujeres españolas comenzaran lenta y tímidamente a romper los moldes de unos roles de género tradicionales que las tenían ancladas desde hacía siglos entre lo doméstico y lo familiar. Temas como el derecho al voto, el divorcio, la libertad sexual, el aborto o el control de la natalidad se convirtieron en debate por primera vez en España a pesar de las reticencias mostradas por una sociedad que se tambaleaba entre la tradición y la modernidad.

El inicio del siglo fue así una etapa de ligera mejora en el ámbito de la educación femenina, ya que fue en este momento cuando se concedió a las mujeres la igualdad legal en el sistema educativo nacional. En 1910 se reconoció el derecho de las españolas a matricularse libremente en todos los niveles educativos y centros de enseñanza oficial sin necesidad de tener que solicitar un permiso a sus padres o maridos. Además, un año antes, otra ley ampliaba la escolaridad obligatoria hasta los 12 años -recordemos que la Ley Moyano la establecía hasta los 9- con el fin de alargar y reforzar la formación escolar, aunque las diferencias en los niveles de escolarización y alfabetización masculina y femenina siguieron denotando una clara desigualdad entre los sexos en el plano educativo³⁸ (Tabla 4).

Tabla 4: Tasas de alfabetización en España entre 1900 y 1930³⁹

Censo	1900	1910	1920	1930
Mujeres	25.1	31.7	40.5	50.1
Hombres	42.1	45.9	52.5	61.4

Además, en este primer tercio del siglo XX surgieron una serie de cambios beneficiosos para la educación de las mujeres. En primer lugar, se creó en 1907 la Junta para la Ampliación de Estudios (JAE), que permitió a muchas maestras mejorar su formación profesional. La JAE fue creada con el fin de conceder “becas para estudiar en el extranjero, introduciéndose la gran novedad de que las becas estaban abiertas a las mujeres en iguales condiciones que a los

³⁸ GARRIDO, Elisa (ed.): *Historia de las mujeres en España...*, p. 469.

³⁹ FERNÁNDEZ VALENCIA, Antonia: “La educación de las niñas: ideas, proyectos...”, p. 448.

hombres”⁴⁰, llegando incluso a ser más numerosas las maestras que disfrutaron de estas becas que sus compañeros varones⁴¹. De la JAE surgieron diferentes centros, siendo especialmente significativo para el colectivo femenino la Residencia de Señoritas de Madrid, versión femenina de la Residencia de Estudiantes. Fundada por María de Maeztu en 1915 con el objetivo de dar la oportunidad a las mujeres que quisieran acudir a la Universidad Central de Madrid a cursar estudios universitarios de tener un lugar en el que poder hospedarse, en esta Residencia se dieron cita algunas de las intelectuales más importantes de este periodo, que acabaron por convertirse en todo un referente nacional e internacional⁴². La Residencia de Señoritas contaba “con una buena biblioteca, visitaban museos, hacían excursiones, asistían a conferencias pronunciadas por las personalidades españolas y extranjeras más eminentes del mundo de la ciencia, de las artes y de las letras”⁴³. Así mismo, en el año 1926, y también con María de Maeztu a la cabeza, surgió el Lyceum Club, asociación femenina en la que las españolas pudieron disfrutar hasta 1939 de toda clase de actividades deportivas, culturales y sociales⁴⁴.

Aunque ya en 1841 Concepción Arenal había desafiado las reglas patriarcales acudiendo a la Universidad Central de Madrid disfrazada de hombre para asistir a clases de Derecho, logrando que finalmente y después de una intensa polémica se autorizara su entrada, fue ahora cuando la presencia de las mujeres en la universidad empezó a normalizarse. Martina Castells, Concepción Aleixandre, Adoración Ruiz, Matilde Padrós o Angela Carraffa son los nombres de algunas de las primeras españolas que obtuvieron un título universitario en España⁴⁵. Frente a la educación superflua y utilitarista que predestinaba a las mujeres a ser exclusivamente madres y esposas, en el primer tercio del siglo XX se desarrollaron nuevas corrientes educativas que defendieron, aunque siempre bajo la visión tradicional del modelo de mujer, la necesidad

⁴⁰ *Ibidem*, p. 496.

⁴¹ Para conocer en profundidad la historia de la JAE puede verse VV.AA.: *La Junta para la Ampliación de Estudios e investigaciones científicas en su centenario*, Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos, 2008 2 vols. En relación a las mujeres becadas por la JAE, remito a SÁNCHEZ SÁNCHEZ, Isidro: *Educación, ciencia y cultura en España: auge y colapso (1907-1940): pensionados de la JAE*, Ciudad Real: Almud, 2012.

⁴² CUESTA BUSTILLO, Josefina; TURRIÓN GARCÍA, M^a José; y MERINO, Rose M^a (coords.): *La Residencia de Señoritas y otras redes culturales femeninas*, Salamanca: Universidad de Salamanca, 2015.

⁴³ *Ibidem*, p. 497.

⁴⁴ Sobre el Lyceum Club véase MANGINI GONZÁLEZ, Shirley: *Las modernas de Madrid: las grandes intelectuales españolas de la Vanguardia*, Barcelona, Península, 2001.

⁴⁵ FLECHA GARCÍA, Consuelo: *Las primeras universitarias en España (1872-1910)*, Madrid: Narcea, 1996.

de una mayor formación de las mujeres⁴⁶. En este sentido, debemos entender que la mayoría de estas primeras universitarias cursó estudios relativos a profesiones que encajaban en esa idiosincrasia femenina, y sin duda el Magisterio lo era, de ahí también el aumento que se aprecia en el número de maestras con título en las primeras décadas de siglo⁴⁷.

Que en el ámbito educativo imperaba un modelo de mujer convencional, lo reflejan muy bien las obras dedicadas a la educación femenina publicadas entonces. Un buen ejemplo pueden ser las *Reglas sencillas de cortesía, de buenos modales y de instrucción para niñas*, aprobada en 1905 para uso en las escuelas, donde aparecen cien preguntas y respuestas breves que, en su conjunto, ofrecen consejos y recomendaciones a las niñas sobre el modo en el que han de comportarse para que aprendan desde la niñez a ser buenas hijas y, en el futuro, virtuosas madres y esposas. El libro finaliza con una serie de consejos a cargo de Pilar Pascual de Sanjuán, un total de treinta y cinco máximas morales que resumen a la perfección los ideales y estereotipos femeninos de la época, interrelacionando religiosidad con el nacionalismo y la feminidad: “adornan la modestia y el decoro / más que las perlas, el coral y el oro”, “a la niña habladora e indiscreta / nadie en la sociedad ama y respeta”, “presta mucha atención a tus labores / y te harás admirar por tus primores”, “en el lujo excesivo y los placeres / hallan su perdición muchas mujeres”⁴⁸.

También sigue esta misma línea el *Tratado de Urbanidad para las niñas*, publicado en 1918 donde Paez Perlado reúne “las principales reglas de cortesía que toda niña debe conocer y acostumbrarse a practicar; en él presentamos las principales situaciones que una niña debe saber resolver cortésmente, y procuramos advertirla de las inapreciables ventajas que tiene el portarse con finura en todas las circunstancias de la vida”⁴⁹; *Las hijas bien educadas. Guía práctica para uso de las hijas de familia* de 1906, que M^a Atocha Ossorio y Gallardo dirige a las futuras madres para instruir las en la “profesión maternal”, en la que se ofrecen a un mismo tiempo “recetas de la abuelita” y lecciones de higiene doméstica, de limpieza de manchas, de

⁴⁶ ARESTI ESTEBAN, Nerea: *Médicos, donjuanes y mujeres modernas: los ideales de feminidad y masculinidad en el primer tercio del siglo XX*, Bilbao: Universidad del País Vasco, 2001.

⁴⁷ GARRIDO, Elisa (ed.): *Historia de las mujeres en España...*, pp. 470-471.

⁴⁸ ROCA Y CORTENT, Joaquín: *Reglas sencillas de cortesía, de buenos modales y de instrucción para niñas*, Barcelona: Antonio J. Bastinos, 1905, pp. 39-40.

⁴⁹ PERLADO, Paez: *Tratado de Urbanidad para las niñas*, Madrid: Librería de los sucesores de Hernando, 1918, pp. 5-6.

zurcidos y labores de aguja, de cuidado de los enfermos, de remedios medicinales, de comportamiento en sociedad, etc.⁵⁰.

Dado que desde pequeñas las niñas debían interiorizar estos ideales sexistas, no es de extrañar la existencia de obras como *Madres Chiquitas. Nociones muy elementales del arte de criar niños (puericultura) dedicadas a las niñas de 9 a 12 años, que concurren a las escuelas*, publicada en 1927 y donde se enseña paso a paso a las niñas a hacer una muñeca con la que practicar las tareas básicas del cuidado del bebé (Figura 1)⁵¹; o de series y colecciones como “Pureza y Verdad”, de la editorial Bailly-Baillièere, que contó con títulos difíciles de olvidar como *El arte de agradar. Manual de la verdadera educación*, de Araceli de la Sieme, *Lo que debe saber la niña* y *Lo que debe saber la joven*, de Mary Wood-Allen, o *Lo que debe saber la recién casada* y *Lo que debe saber la mujer a los 45 años*, de Emma F. A. Drake, destinadas todas ellas a la educación femenina en los deberes y obligaciones tradicionales de la mujer en cada una de sus etapas vitales⁵². Esta misma idea está igualmente presente en los manuales de pedagogía de la época, como en los *Elementos de Pedagogía* de Escribano de 1911, donde se afirma que: “es también un hecho que la mayoría de las mujeres llegan a ser madres, y es indudable que para ejercer con acierto tan sublime función natural y social, se necesita una educación que para nada es necesaria al hombre”⁵³.

Sorprendentemente, el tratado de derecho *El pequeño ciudadano o el derecho en la escuela* publicado en el año 1922 se escapa de esta regla general. En él aparece un capítulo en el que un maestro mantiene una conversación con sus alumnos, acerca de la importancia de educar a las mujeres. La conversación termina con una pregunta final del maestro acompañada de imágenes de mujeres ejerciendo diversas profesiones, entre las que pueden verse la de científica o jueza (Figura 2): “¿No os gustaría mejor que las mujeres, por sí solas se defiendan en la lucha por la vida, que no el que nosotros los hombres tengamos que ser sus eternos Quijotes? Un sí estruendoso fue la mejor manifestación que podían hacer los muchachos para demostrar que aceptaban en todo las últimas palabras del buen maestro”⁵⁴.

⁵⁰ OSSORIO Y GALLARDO, M^a Atocha: *Las hijas bien educadas. Guía práctica para uso de las hijas de familia*, Barcelona: Sociedad General de Publicaciones, 1906.

⁵¹ *Madres Chiquitas. Nociones muy elementales del arte de criar niños (puericultura) dedicadas a las niñas de 9 a 12 años, que concurren a las escuelas*, Sevilla: Litografía y Tipografía Gómez Hermanos, 1927, pp. 25, 26, 28 y 30.

⁵² DE LA SIERRA, Araceli: *El arte de agradar. Manual de la verdadera educación*, Madrid: Casa editorial Bailly-Baillièere, 1905, p. 88.

⁵³ ESCRIBANO: *Elementos de Pedagogía*, Madrid: La enseñanza, 1911, p. 306.

⁵⁴ SANZ BORONAT, P. y FELIU EGIDIO, V.: *El pequeño ciudadano o el derecho en la escuela*, Barcelona: J. Ruiz Romero, 1922, pp. 64-65 (Capítulo XIX, “Derechos de la mujer”).

Figura 1. Apéndice de Mujeres chiquititas⁵⁵

— 23 —

**ALGUNAS CONSIDERACIONES ACERCA
DE LAS VESTIDURAS**

Las vestiduras que consideramos perjudiciales son aquéllas en que se empieza por poner al niño la faja llamada de ombligo, encima otra de fanela, para abrigar el vientre, envolviéndolo después en el pañal, la mantilla de balleta o franela y la de piqué, apretando cada una de estas prendas con una mano sobre el vientre o costado y estirando al mismo tiempo con la otra el extremo




Figura 2

opuesto. Estas prendas oprimen al niño con exceso, pero por si no fuera bastante, colócase encima de todo ello una faja con la que se

— 26 —

COMPOSICIÓN DE LA PRIMERA VESTIDURA

LA FAJA DE OMBLIGO, sirve de poco por ser difícil mantenerla en su sitio; está destinada a sostener la cura o apósito y se puede suprimir cuando se ha caído el cordón o tripa y curado la herida resultante. No precisa para abrigar el vientre ni sirve para evitar quebraduras del ombligo, (véase figura 4).



Figura 4

UNA CAMISITA de hilo usado, para que sea más suave, una CHAPONA o chambrá de franela o bombasí y un ABRIGUITO o



Figura 4 (bis)

— 28 —

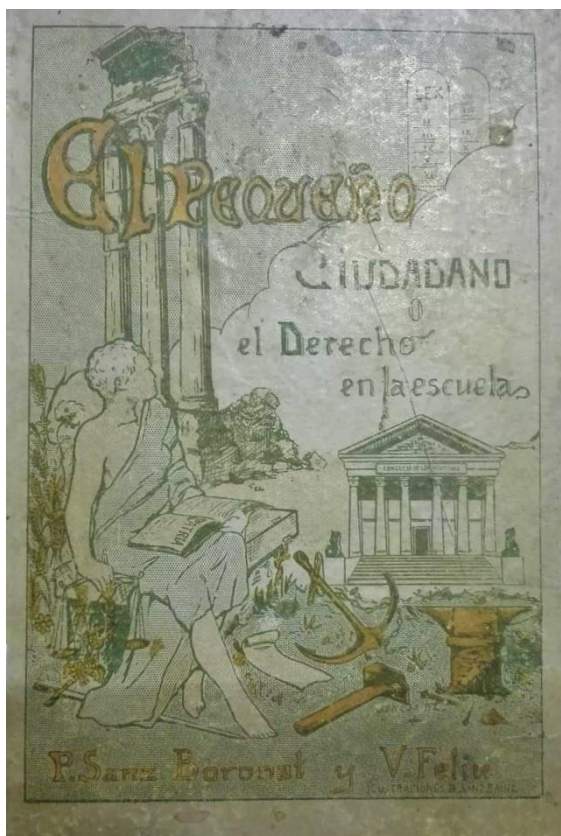


— 30 —



⁵⁵ *Madres Chiquitas...*, pp. 25, 26, 28 y 30.

Figura 2. El pequeño ciudadano o el derecho en la escuela⁵⁶



⁵⁶ SANZ BORONAT, P. y FELIU EGIDIO, V.: *El pequeño ciudadano...*, pp. 1, 59 y 65.

Podemos concluir por tanto que a pesar de todos estos pequeños avances acontecidos en las primeras décadas de la nueva centuria que posibilitaron un lento avance hacia la igualdad de género en nuestro país, la realidad era que las españolas seguían siendo educadas en un rol tradicional y seguían sin ser ciudadanas de pleno derecho, encontrándose, para su desgracia, subordinadas legal y políticamente a la autoridad de un varón: “El sufragio femenino, la igualdad civil, el divorcio o el acceso a ciertas profesiones en pie de igualdad con los hombres seguían siendo asignaturas pendientes”⁵⁷. Su trabajo en el hogar debían compaginarlo, cuando la situación de la familia (y solo entonces) lo requería, con un trabajo extradoméstico con sueldos “que en muchas ocasiones suponían una tercera parte de los de los hombres”⁵⁸. De cualquier modo, los cambios acontecidos en este primer tercio del siglo XX ya no tenían marcha atrás: las españolas empezaron, por fin, a ser y a sentirse “mujeres modernas”⁵⁹.

1.3. La Segunda República: nuevas formas de ser mujer (1931-1939)

La proclamación de la Segunda República el 14 de abril de 1931 trajo consigo una importante transformación en la vida de las mujeres españolas que, aunque seguirían ocupando a grandes rasgos el mismo lugar que tradicionalmente les había correspondido y desempeñando las mismas tareas que históricamente les habían sido asignadas, vieron considerablemente aumentados sus derechos, libertades y oportunidades en esos escasos ocho años de gobierno progresista. Todas eran conscientes de que el inicio de la etapa republicana no era solo el comienzo de un nuevo periodo de la Historia de España, sino un nuevo capítulo de su historia como mujeres: “Los políticos republicanos fueron sensibles desde el principio a la situación de desigualdad jurídica y laboral vivida por las mujeres, conscientes de que la mejora de la condición femenina era un elemento indispensable para el sello de modernidad que querían imprimir al nuevo régimen”⁶⁰.

⁵⁷ YUSTA, Mercedes: “La Segunda República: significado para las mujeres”, en MORANT, Isabel (dir.): *Historia de las mujeres en España y América Latina. Vol. IV Del siglo XX a los umbrales del XXI*, Madrid: Cátedra, 2008, p. 107.

⁵⁸ *Ibidem*, p. 106.

⁵⁹ CAPEL MARTÍNEZ, Rosa M^a: “El modelo de mujer en España a principios del siglo XX”, en SÁNCHEZ, Cristina (dir.): *Mujeres y hombres en la formación del pensamiento occidental*, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 1989.

⁶⁰ *Ibidem*, pp. 107-108.

La Constitución de 1931 proclamaba la igualdad de los hombres y las mujeres ante la ley: “en el artículo 25 [se] afirmaba que el sexo no podía ser fundamento de privilegio jurídico. En el artículo 40 [se] admitía la no distinción de sexos para ocupar empleos y cargos públicos. El artículo 43 establecía la igualdad de ambos sexos en el matrimonio, y el 46 señalaba la obligación del estado de regular el trabajo de las mujeres y proteger la maternidad”⁶¹. Además de todo esto, no podemos olvidar la importancia del derecho al voto femenino, aprobado tras un intenso debate protagonizado por Clara Campoamor y Victoria Kent el 1 de octubre de 1931⁶², derecho que convertía a las mujeres en ciudadanas de pleno derecho en igualdad de condiciones a sus compañeros varones. Por primera vez en España se podía hablar de un sufragio universal real.

Sin embargo, estas importantes contribuciones del Gobierno de la República para caminar hacia la igualdad entre las mujeres y los hombres no produjeron en la práctica enormes cambios en la vida diaria de las españolas, quienes a pesar de empezar a incorporarse a la vida pública siguieron relegadas a la vida doméstica en una sociedad dividida en dos esferas y donde los roles sociales de hombres y mujeres continuaban siendo los mismos en términos generales que los que habían imperado el siglo anterior. Aunque es cierto que en este periodo muchas mujeres fueron pioneras en el ejercicio de profesiones que hasta entonces habían estado bajo monopolio masculino, la mujer siguió cargando sobre sus espaldas con el peso de una sociedad patriarcal que la abocaba a ser una perfecta esposa, madre y ama de casa, y nada más. En cualquier caso, y aunque en su mayoría se quedaron a medias, debemos considerar todas estas medidas como una importante contribución para la toma de conciencia de las españolas, quienes vieron en este periodo con más perplejidad que ilusión la posibilidad de vivir en igualdad con los hombres y de escapar de la tiranía del hogar y del silencio: “El ejercicio de la libertad, de la participación en las decisiones políticas, tiene un significado educativo, en su práctica, de un alcance muy superior al de todas las promesas emancipatorias anunciadas a través del acceso a una mayor cultura”⁶³.

El reto educativo fue un pilar fundamental en el proyecto republicano de transformación del conjunto del país. Las tasas de analfabetismo alcanzaban en 1931 el 40% de la población⁶⁴,

⁶¹ BALLARÍN DOMINGO, Pilar: *La educación de las mujeres en la España contemporánea...*, p. 104.

⁶² Cfr. RAMOS, María Dolores: “Luces y sombras en torno a una polémica: la concesión del voto femenino en España (1931-1933)”, *Baética. Estudios de Arte, Geografía e Historia*, 11, 1988, pp. 563-573. Sobre el sufragio femenino resulta indispensable CAPEL MARTÍNEZ, Rosa M^a: *El sufragio femenino en la Segunda República española*, Madrid: Horas y Horas, 1992.

⁶³ *Ibidem*, p. 105.

⁶⁴ GARRIDO, Elisa (ed.): *Historia de las mujeres en España...*, p. 499.

y por ello la República puso en marcha toda una serie de medidas para tratar de dar una solución a tan desolador panorama: creación de nuevos centros educativos de todos los niveles, aumento del profesorado, mejora de su salario, creación de las Misiones Pedagógicas y de las bibliotecas ambulantes, implantación de la coeducación, laicización de la enseñanza... Entre todos estos retos, la “coeducación” sería la que permitiría a la República lograr sus pretensiones de igualdad entre los sexos. Antes de nada, es importante señalar que lo que entonces se entendía al hablar de coeducación era en realidad una escuela mixta, es decir, unir en el mismo aula a niños y niñas, aunque sin que ello implicara unificar la enseñanza, ya que se mantuvieron vigentes los currículos diferenciados por sexos, verdadera raíz de la diferencia en la educación entre los hombres y las mujeres. A pesar de ello, los sectores más conservadores y católicos consideraron esta idea como algo profundamente antinatural e inmoral, que iba en contra de la complementariedad de los sexos que Dios y la naturaleza habían fijado y que no debían alterarse bajo ningún concepto, porque de hacerlo sería el principio del fin.

Aunque en agosto de 1931 se eliminaron los institutos de Segunda Enseñanza exclusivamente femeninos para convertirlos en mixtos y en septiembre de ese mismo año sucedió lo mismo con las Escuelas Normales, la llegada del bienio Radical-Cedista en 1933 acabó con “toda iniciativa de coeducación (escuela mixta). Por fin, en septiembre de 1937 se establecía en las escuelas de la zona republicana la «coeducación»⁶⁵, aunque manteniéndose las diferencias en el contenido de la enseñanza a niños y niñas, éstas últimas obligadas aún a aprender las “labores propias de su sexo”⁶⁶. Si bien es cierto que esta iniciativa desarrollada en plena guerra supuso un claro avance hacia la igualdad, no podemos dejar de lado la naturalización del currículum femenino y masculino, donde, como acabamos de señalar, realmente estaba la pervivencia de ese modelo de mujer convencional en el que eran educadas las niñas desde hacía siglos y que ni siquiera la Segunda República logró eliminar. Así se plantea el problema de la educación de la mujer en un conocido manual pedagógico de la época:

“Durante el siglo XIX, y aún más en el presente, la necesidad de la educación de la mujer es reconocida por todos los educadores, y lo que se discute es la finalidad de esta educación. Es decir, que el problema que nuestra sociedad ha de resolver se plantea del modo

⁶⁵ DUEÑAS CEPEDA, M^a Jesús: “La educación de las mujeres en la Segunda República: marco legal (1931-1939)”, en CUESTA, Josefina: *Historia de las mujeres en España. Siglo XX*, vol. I, Madrid: Instituto de la Mujer, 2003, pp. 437-474.

⁶⁶ BALLARÍN DOMINGO, Pilar: *La educación de las mujeres en la España contemporánea...*, pp. 106-109.

siguiente: ¿la mujer debe intervenir en la vida social aportando a ella sus energías, o debe quedar limitada al papel exclusivamente doméstico que ha desempeñado a través de los siglos?”⁶⁷. La conclusión a la que llegan los autores, Antonio Gil y Muñiz y Vicente Pertusa y Periz, es que la finalidad de educar a la mujer es hacer de ella una buena madre de familia, buena directora del hogar y, sólo en caso de permanecer soltera, “debe aprender un oficio u ocupación, acorde con el concepto tradicional de ocupaciones propias del sexo”⁶⁸.

Este avance de los derechos de las mujeres que tuvo lugar durante la Segunda República, y a pesar de que la corta duración de ésta impidió su concreción y desarrollo, y probablemente la consecución de otros muchos más, se hace también patente en las obras dedicadas a la educación femenina publicadas en los años 30. Este es el caso de *El libro del hogar*, donde a diferencia de los ejemplos anteriores, encontramos por primera vez un capítulo dedicado a la mujer en el ámbito laboral: “La mujer como colaboradora de los ingresos de una familia”. Aunque se reconoce el derecho de las mujeres a trabajar, se sigue manteniendo la preferencia hacia el trabajo en el hogar por ser éste “más aconsejable porque le permite a la vez una mayor vigilancia y una más depurada atención a los problemas del hogar [mientras que] el segundo lleva consigo el peligro de alejarla de los suyos y descuidar lo que a la buena marcha de la casa se refiere”⁶⁹.

El estallido de la Guerra Civil el 18 de julio de 1936 tras el alzamiento militar del ejército franquista detuvo todo este proceso que había permitido a las mujeres españolas soñar con la igualdad entre los sexos y con otras formas de ser mujer: “A partir de ese momento, la estructura de las relaciones de género y la situación de las mujeres se transformó completamente en uno y otro campo, entre la revolución y la modernización acelerada en uno y el total sometimiento en el otro”⁷⁰. Aunque en la contienda fueran muchos los frentes de lucha que se abrieron, es innegable que el modelo de mujer contrapuesto defendido por cada bando también fue un motivo de enfrentamiento que aportó al conflicto bélico español un componente de género clave

⁶⁷ GIL Y MUÑIZ, Antonio y PERTUSA Y PERIZ, Vicente: *Pedagogía Moderna. Tomo I*, Málaga-Córdoba: Tip. y Lit. de R. Alcalá, 1930, pp. 590-591.

⁶⁸ *Ibidem*.

⁶⁹ BALDÓ, María: *El libro del hogar*, Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1933, p. 17. Sobre la mujer y el trabajo en la Segunda República pueden consultarse NÚÑEZ PÉREZ, M^a Gloria: *Trabajadoras en la Segunda República. Un estudio sobre la actividad extradoméstica (1931-1936)*, Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1989; y NASH, Mary: *Mujer, familia y trabajo en España: 1875-1936*, Barcelona: Anthropos, 1983.

⁷⁰ YUSTA, Mercedes: “La Segunda República: significado para las mujeres”..., p. 120.

en la lucha⁷¹. Es por ello que, una vez terminado el conflicto, uno de los primeros objetivos del franquismo fue poner de nuevo en marcha el modelo de mujer tradicional cuestionado en la República y borrar todos los recuerdos sobre lo que este periodo había significado para las mujeres españolas.

De un modo u otro, hasta el final de la Guerra Civil y consiguiente inicio de la Dictadura franquista en 1939, las mujeres tuvieron por primera vez en la Historia de España la posibilidad de salir de su encierro doméstico y demostrar su capacidad para ocupar un lugar en la vida social y pública con las mismas o mayores capacidades que los hombres⁷². El tiempo que duró la Segunda República fue breve y la sociedad de la época no estaba preparada para el cambio que se pretendía. La llegada del nacional-catolicismo frenó en seco este proceso aún incipiente de transformación, progreso y modernización para devolver a las mujeres al rol y al lugar que tradicional e históricamente habían ocupado, convirtiendo esos años dorados en un bonito sueño, en un simple espejismo.

1.4. “El ángel del hogar” o la vuelta al modelo de mujer tradicional durante la Dictadura franquista (1939-1975)

La Dictadura de Franco, frente a la etapa anterior de democracia, libertad e igualdad que había supuesto la Segunda República, se fundamentaba en los principios del nacional-catolicismo: autoritarismo, caudillaje, represión, violencia, valores religiosos y militares... Para lograr la implantación del “Nuevo Estado” resultaba necesaria “una política implacable de «tierra quemada»”⁷³, que en lo que respecta a las mujeres, supuso una vuelta para éstas al hogar, al matrimonio, a sus obligaciones como madres y esposas, quedando, por tanto, derogados de inmediato todos los derechos y libertades que la Segunda República les había otorgado. Una de las obsesiones del régimen franquista fue “la reorientación de la mujer hacia lo privado, es decir, hacia el «hogar cristiano», microcosmos en el cual convergen proyecciones normativas

⁷¹ Así lo afirma, entre otros, DOMINGO, Carmen: *Nosotras también hicimos la guerra. Defensoras y sublevadas*, Barcelona: Flor del Viento, 2006.

⁷² SÁNCHEZ MIRA, Marina: *Historia de las mujeres en España desde la Segunda República hasta la época franquista*, Granda: Grontal, 2010.

⁷³ DE PUELLES BENÍTEZ, Manuel: *Modernidad, republicanismo y democracia. Una historia de la educación en España (1898-2008)*, Valencia: Tirant lo Blanch, 2009, p. 363.

y construcciones simbólicas tradicionales”⁷⁴. La Iglesia y la Falange, con Acción Católica y Sección Femenina a la cabeza, respectivamente, fueron las instituciones encargadas de que las mujeres españolas adoptaran otra vez este modelo de mujer tradicional⁷⁵. Aunque se suele hablar de dos etapas en los cuarenta años que duró la Dictadura de Franco, diferenciando entre el periodo autárquico (1939-1957) y el periodo desarrollista (1957-1970), lo cierto es que los estereotipos femeninos defendidos por el régimen no sufrieron variaciones en todo este tiempo.

La Guerra Civil había enfrentado a dos modelos políticos, sociales y culturales opuestos para una misma España, pero también a dos modelos de mujer claramente diferentes. Ante la libertad que la República había otorgado por primera vez a las españolas, el franquismo buscaba eliminar todo recuerdo de republicanismo para devolver a la mujer a un segundo plano donde poder tenerla sometida y controlada. Para el régimen de Franco, el modelo de mujer que la República había defendido durante sus años de gobierno representaba la antítesis de su proyecto nacional. Así lo vemos en el manual escolar *¡Muchacha!*, donde se habla de la problemática de querer ser una “mujer moderna”: “Al verlas, no pude menos pensar: ésa es la mujer moderna, que se ha saltado a la torera el Evangelio, y vuelta de espaldas a Jesucristo, en su pretensión de igualarse al hombre, no consigue sino rebajarse y, creyendo dominarle, se convierte en su juguete”⁷⁶. La mujer ideal para el franquismo era aquella que cumplía con orgullo y virtud la misión que Dios (y la Patria) le había encomendado: “¡Ayudar al hombre! Ese es tu destino en la vida”⁷⁷.

Que el franquismo basara su proyecto nacional en esa labor de recuperación del papel femenino tradicional hemos de relacionarlo con el hecho de que el triunfo de su modelo de España pasaba necesariamente por la implantación del modelo de familia cristiana donde la mujer era el punto de unión entre la familia, la sociedad y el Estado⁷⁸. Debido a las trágicas consecuencias demográficas que supuso la Guerra Civil, el régimen puso rápidamente en marcha una política natalista para lograr la recuperación y regeneración del país en la que la mujer fue una pieza clave. Para que dicha política tuviera éxito, lo primero que había que hacer

⁷⁴ DI FEBBO, Giuliana: “«La Cuna, la Cruz y la Bandera». Primer franquismo y modelos de género”, en MORANT, Isabel (dir.): *Historia de las mujeres en España y América Latina. Vol. IV. Del siglo XX a los umbrales del XXI*, Madrid: Cátedra, 2008, p. 220.

⁷⁵ PRIETO BORREGO, Lucía (ed.): *Encuadramiento femenino, socialización y cultura en el Franquismo*, Málaga: Centro de Ediciones de la Diputación de Málaga (CEDMA), 2010.

⁷⁶ ENCISO VIANA, Emilio: *¡Muchacha!*, Madrid: Ediciones Studium de cultura, 1943, p. 12.

⁷⁷ *Ibidem*, p. 20.

⁷⁸ DOMINGO SORIANO, M^a Carmen: *Coser y cantar: las mujeres bajo la dictadura franquista*, Barcelona: Lumen, 2007.

era alejar a la mujer del trabajo y de la vida pública y devolverla al hogar, potenciando la maternidad con la concesión de subsidios familiares a partir del segundo hijo o castigando duramente el aborto. Las mujeres tenían la misión histórica de devolver a España la sangre que había perdido, pues así Dios y la naturaleza lo habían decidido al darle “el papel de la mujer, o mejor dicho, de la «madre», emblema de la España auténtica y responsable de funciones educativas patriótico-religiosas. En realidad, se trata de la recuperación de una construcción identitaria tradicional elevada a responsabilidad «nacional»”⁷⁹.

La misión tradicional de la mujer como madre y esposa convertida ahora en misión nacional no era un modelo femenino nuevo, ya que el franquismo como ideología tenía “hondas raíces, tan hondas que nos retrotraen a la reacción católica frente a la Ilustración, frente a la modernidad que la Revolución Francesa representa y frente al liberalismo histórico”⁸⁰. En lo que respecta a la mujer, la Dictadura simplemente se ocupó de recuperar el viejo modelo de *La perfecta casada* de Fray Luis de León, ya citado páginas atrás, y trasplantado al pleno siglo XX. Crear modelos en los que las españolas de entonces pudieran fijarse para “reconducirse” hacia la dirección adecuada fue una prioridad. Madres, santas o reinas, como la Virgen María, Agustina de Aragón, Isabel la Católica o Teresa de Ávila⁸¹, se convirtieron así en los prototipos femeninos a los que había que emular y venerar: “Muchas fueron las iniciativas dirigidas a la remodelación de la identidad de género en clave nacionalcatólica”⁸².

En este proceso de reconducción de la mujer al seno del hogar, fue también necesario eliminar todos los derechos que la Segunda República le había otorgado a las españolas en sus años de gobierno y, además, hacer pública y oficial su sumisión y dependencia hacia el hombre. El Fuero del Trabajo publicado en 1938 fue uno de los documentos que sirvieron al franquismo para otorgar vigencia pública y legal al modelo de mujer tradicional en la “Nueva España”. En él, los derechos individuales de las mujeres quedaban derogados, institucionalizándose el modelo de sumisión patriarcal defendido por el régimen de Franco: “mientras colocaba al conjunto de la sociedad bajo la tutela patriarcal del Estado, a la mujer la situaba bajo la del

⁷⁹ DI FEBO, Giuliana: “«La Cuna, la Cruz y la Bandera»...”, p. 222.

⁸⁰ DE PUELLES BENÍTEZ, Manuel: *Modernidad, republicanismo y democracia...*, p. 374.

⁸¹ Sobre estos modelos de mujer resultan interesantes las aportaciones de ORTEGA LÓPEZ, Teresa M^a: “Hijas de Isabel. Discurso, representaciones y simbolizaciones de la mujer y de lo femenino en la extrema derecha del periodo de entreguerras”, *Feminismo/s*, 16, 2010, pp. 207-232; y DI FEBO, Giuliana: *La santa de la raza. Teresa de Ávila: un culto barroco en la España franquista (1937-1962)*, Barcelona: Icaria, 1988.

⁸² DI FEBO, Giuliana: “«La Cuna, la Cruz y la Bandera»...”, p. 221.

cabeza de familia. La conclusión es clara: el ámbito de soberanía corporativa era para las mujeres el de la familia”⁸³.

Pero si alguien fue fundamental en la construcción y transmisión de este modelo social creado por el franquismo y del papel de la mujer en el mismo, esa fue la Sección Femenina y su Delegada Nacional, Pilar Primo de Rivera⁸⁴. Esta organización falangista, jerárquica, vertical y antidemocrática surgió durante la Guerra Civil como un brazo de ayuda a la Falange bajo el nombre de Auxilio Social, encargándose de la realización de diferentes tareas asistenciales durante el conflicto. Una vez terminada la guerra, la Sección Femenina pasó a encargarse en exclusividad de la educación de las mujeres y de formarlas como esposas y madres, quedando asegurada su acción “en todo el territorio nacional a través de las Hermandades para la Ciudad y el Campo, el Servicio Social, las Escuelas de Hogar presentes en los barrios y hasta en las cárceles”⁸⁵. Sin embargo, no podemos limitar sus funciones a “la propagación del modelo de esposa y madre. Su intervención fue más amplia y sirvió [para canalizar] de las necesidades de participación de las mujeres revistiéndola de subordinación y sacrificio”⁸⁶.

De entre sus múltiples aristas, la más significativa fue, sin duda, el Servicio Social de la Mujer. Implantado por la Falange ya en tiempos de guerra, se mantuvo una vez iniciada la Dictadura con el fin de controlar política y socialmente a las mujeres. En 1940 se estableció como obligatorio durante seis meses, repartidos en tres meses de formación teórica y otros tres de prestación de trabajo. Solo quedaban exentas de su realización aquellas mujeres que tuvieran algún “defecto físico o enfermedad, matrimonio, viudedad con hijos, ser mayor con hermanos solteros, hija de viudo sin medios económicos, haber perdido un familiar en el frente nacional o ser monja”⁸⁷. Una vez terminado el Servicio Social, se entregaba un certificado que era necesario para optar a cualquier empleo en la administración pública, solicitar el pasaporte, obtener el carné de conducir o conseguir cualquier título o diploma⁸⁸.

Pero el régimen no solo se sirvió de la Sección Femenina para reeducar a las mujeres y/o dirigirlas hacia sus objetivos. La Iglesia colaboró con él a lo largo de toda la Dictadura para hacer realidad la construcción y el mantenimiento de la “Nueva España”, y también en la

⁸³ *Ibidem*, p. 245.

⁸⁴ Sobre la Sección Femenina resulta imprescindible RICHMOND, Kathleen: *Las mujeres en el fascismo español: la Sección Femenina de Falange, 1934-1959*, Madrid: Alianza, 2004.

⁸⁵ *Ibidem*, p. 231.

⁸⁶ BALLARÍN DOMINGO, Pilar: *La educación de las mujeres en la España contemporánea...*, p. 120.

⁸⁷ *Ibidem*, p. 122.

⁸⁸ DI FEBO, Giuliana: “«La Cuna, la Cruz y la Bandera»...”, p. 232.

inculcación y transmisión del modelo de mujer tradicional, basándose para ello en la doctrina cristiana y en su máximo referente femenino: la Virgen María. La Iglesia española inculcó en las mujeres este viejo estereotipo de mujer, centro de la “familia cristiana”, pero haciendo hincapié en ideales como la sumisión, la obediencia, la castidad, la fidelidad o el eterno servicio a los demás, entre otros⁸⁹. El ideal de la perfecta madre de una familia cristiana, que no renuncia jamás al sacrificio y que sabe callar para escuchar y atender a los suyos, está omnipresente en muchas de las obras educativas de la época dirigidas a las niñas, como es el caso de *Mis amiguitas*. *El libro de las niñas*, publicado en 1957, cuya protagonista, Mari-Tere, es una “niña formal, estudiosa, obediente, cariñosa...”, que encarna a la perfección ese modelo de mujer convencional al frente de una familia cristiana y nacionalista que buscaba reimplantar el régimen de Franco (Figura 3)⁹⁰ y que tenía su máximo exponente en las mujeres y jóvenes de la Acción Católica⁹¹.

Figura 3. *Mis amiguitas* ⁹²



⁸⁹ GARRIDO, Elisa (ed.): *Historia de las mujeres en España...*, p. 535.

⁹⁰ TORRES, Federico: *Mis amiguitas. El libro de las niñas*, Madrid: Librería y casa editorial Hernando, 1954, pp. 27, 46, 62 y 103.

⁹¹ SALAS, María: *Las mujeres de Acción Católica española, 1919-1936*, Madrid: Acción Católica Española, 2003; y GUIRADO LARA, Inmaculada: *La Juventud Femenina de Acción Católica (1926-1951)*, Alcalá de Henares (Madrid): Universidad de Alcalá, 2017 (Tesis Doctoral inédita).

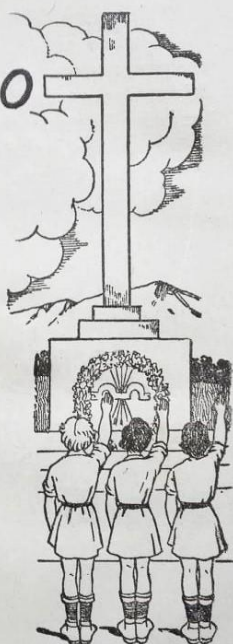
⁹² TORRES, Federico: *Mis amiguitas...*, p. 27, p. 46, p. 62 y p. 103.

UN DESFILE en el PUEBLO

Casi todos los niños de la localidad donde pasábamos las vacaciones pertenecen a las Organizaciones Juveniles de Falange Española Tradicionalista y de las J. O. N. S. Nuestro padre ha querido que nosotros nos uniéramos a ellos para desfilare ante las autoridades.

Perfectamente uniformados hemos desfilado por las calles del pueblo, conmemorando el aniversario de nuestra liberación. Después hemos depositado una corona de flores en la Cruz de los caídos y hemos cantado el «Cara al Sol».

Ha sido un espectáculo emocionante, y mis hermanos mayores dicen que nos ha recordado aquellos días tristes y trágicos de nuestra guerra, en que ansiábamos el momento de ser salvados por el ejército victorioso de nuestro Caudillo. Todo pasó, para bien de España, y ahora podemos respirar un ambiente saturado de hispanismo, gracias al sacri-



MARI-TERE ES UNA NIÑA MUY BUENA



¡Parece mentira, pero es verdad!

Aquella niña traviesa que conocimos en los primeros capítulos de este libro, se ha transformado en otra niña: formal, estudiosa, obediente, cariñosa...

Conserva, eso sí, su carácter jovial, su franca alegría, y por la cara y por esto vemos que es la misma amigueta que conocimos antes, que es nuestra queridísima Mari-Tere.

El milagro operado en Mari-Tere obedece, en primer lugar, a que ha recibido a Dios, y en se-

103

Los valores y virtudes que conformaron la imagen de la “nueva mujer” de la España franquista fueron los protagonistas del sistema educativo nacional que puso en marcha la Dictadura. Antes incluso de terminar la guerra, el bando franquista inició ya una política educativa con medidas como el expurgo de las bibliotecas escolares o la depuración del profesorado, proceso que continuó aplicando intensamente en la posguerra con el fin de eliminar de la escuela española toda ideología liberal o marxista⁹³. La incansable represión ideológica llevada a cabo durante estos primeros años del franquismo no tenía referente. Se expurgó y persiguió al profesorado español para borrar de él el ideario republicano. Los fusilamientos, encarcelamientos y exilios forzados se convirtieron para muchos maestros/as y sus familias en una trágica e insufrible realidad cotidiana. Muchos/as no volvieron nunca a las aulas y otros tantos/as tuvieron que trabajar sin remuneración alguna al servicio del Estado hasta pagar sus deudas ideológicas⁹⁴.

⁹³ ESCOLANO BENITO, Agustín: *La educación en la España contemporánea...*, p. 160.

⁹⁴ Existe una amplia bibliografía sobre la depuración del magisterio español por el franquismo, pero quizás la obra más general (no local) que se ha escrito hasta el momento es la de MORENTE VALERO, Francisco: *La Depuración del Magisterio Nacional (1936-1943). La Escuela y el Estado Nuevo*, Valladolid: Ámbito, 1997.

Junto al castigo y al control, otra de las medidas que llevó a cabo el Gobierno de Franco para borrar todo atisbo de republicanismo en el sistema educativo español fue la reimplantación de la segregación escolar, volviéndose así a inculcar desde la infancia esa separación de roles según los sexos: “La coeducación, como expresaba esta orden [Orden del 1 de mayo de 1939], se prohibirá por considerarse antimoral y antipedagógica, y se encarecerá a que en las escuelas de niñas brille la femineidad más rotunda, insistiendo en la importancia de su educación como madres del mañana y educadoras de sus hijos. Los objetivos de su educación se dirigirán, en primer lugar, al desarrollo de los sentimientos y la formación de la voluntad y, finalmente, al cultivo de la inteligencia”⁹⁵.

La escuela franquista impuso a los niños y niñas españoles la exaltación patriótica y religiosa. Entonar los himnos, bajar la cabeza ante el crucifijo o saludar a diario a Francisco Franco y a José Antonio Primo de Rivera, cuyos retratos presidían el aula, se convirtieron en ritos escolares cuasisagrados. La educación de los niños estaba dirigida a fomentar los valores propios del hombre: su virilidad, su masculinidad y su función de liderazgo en la sociedad y en la familia. En el lado opuesto, la educación de las niñas estaba orientada “a promover la «femineidad más rotunda» según sostenían los textos de *Economía doméstica* y las clases impartidas en la asignatura denominada *Enseñanzas del hogar*”⁹⁶. El modelo educativo franquista defendió y promovió hasta el final la dicotomía mujer-procreación y hombre-acción, instruyendo a los niños y niñas bajo ese ideal de complementariedad de los sexos.

En el currículum femenino de la escuela franquista fueron pilares fundamentales la *Economía Doméstica* y las labores. Aunque incluía otras materias, la mayor parte del tiempo escolar se dedicaba a la enseñanza de “los principios económicos de aprovechamiento y conservación de los bienes de la casa”⁹⁷, así como de la costura y los bordados de la artesanía española. Puesto que su misión en la vida era mantener su casa y servir a los demás, las niñas debían aprender desde pequeñas a ser buenas “servidoras” y a gobernar de la mejor manera posible su hogar y su familia, pues de ellas dependía la felicidad de quienes les rodeaban, y esta era su mayor responsabilidad y su finalidad más elevada.

Aunque el destino de toda mujer era ser madre y esposa, en la realidad podemos observar algunas diferencias entre las mujeres de unas clases sociales y otras durante el franquismo. En el caso de las niñas procedentes de familias de clases “pudientes”, su futuro era más o menos

⁹⁵ BALLARÍN DOMINGO, Pilar: *La educación de las mujeres en la España contemporánea...*, p. 118.

⁹⁶ DI FEBO, Giuliana: “«La Cuna, la Cruz y la Bandera»...”, p. 226.

⁹⁷ BALLARÍN DOMINGO, Pilar: *La educación de las mujeres en la España contemporánea...*, p. 125.

siempre el mismo: iban a un colegio de monjas hasta la adolescencia, entonces aprendían un oficio considerado como femenino y esperaban a encontrar un pretendiente acorde a su clase con el que contraer matrimonio. A partir de entonces, abandonaban la vida activa para empezar a ocuparse de su verdadera profesión: cuidar de su esposo, darle muchos hijos y administrar su hogar. Sin embargo, el itinerario que seguía una mujer que procedía de una familia humilde era sustancialmente distinto. En este caso, la niña iba tan solo unos años a la escuela, porque pronto empezaba a trabajar en fábricas o talleres para colaborar en la economía familiar, trabajo que no abandonaba al contraer matrimonio ni, en muchos casos, al ser madre, pues resultaba necesario para vivir, aunque dicho trabajo nunca fue considerado como tal, sino como una “ayuda” o “complemento al salario familiar”, que en realidad no era asunto de las mujeres, sino del cabeza de familia⁹⁸: “Como es evidente, los límites reales de dedicación y permanencia de la mujer casada en «el hogar» no fueron ideológicos y sí, por el contrario, socioeconómicos”⁹⁹.

Aunque este modelo de mujer y de sociedad que el franquismo implantó en los años 40 permaneció estable a lo largo de toda la Dictadura, lo cierto es que la llegada de los años 60 supuso la entrada en España de ciertas transformaciones económicas, culturales y sociales que trajeron nuevos aires también para las mujeres, ya que, en muchos casos, trajeron consigo la salida a la luz de “contradicciones latentes en [una] sociedad española”¹⁰⁰ que luchaba por modernizarse frente a un gobierno autoritario como el de Franco que progresivamente se iba debilitando. El programa de estabilización económica de 1959 acordado por la Dictadura con la Organización Europea de Cooperación Económica y el Fondo Monetario Internacional fue el pistoletazo de salida de una segunda etapa del franquismo en la que se fue poco a poco abandonando la autarquía que había caracterizado en sus inicios al régimen y, en consecuencia, fue floreciendo una cierta liberalización económica. Durante esta etapa desarrollista, las mujeres, únicamente bajo necesidades económicas, se fueron introduciendo paulatinamente en el mercado laboral con el fin de aumentar los niveles de población activa y equiparar a España a otros países europeos. Así lo vemos en el lento pero continuo aumento de las tasas de población activa femenina existentes entre la década de los 40 y los 70 (Tabla 5).

⁹⁸ TAVERA GARCÍA, Susanna: “Mujeres en el discurso franquista hasta los años sesenta”, en MORANT, Isabel (dir.): *Historia de las mujeres en España y América Latina. Vol. IV...*, p. 251.

⁹⁹ *Ibidem*, p. 250.

¹⁰⁰ ESCOLANO BENITO, Agustín: *La educación en la España contemporánea...*, p. 168.

Tabla 5: Evolución de las tasas de población activa femenina entre 1940 y 1970¹⁰¹.

1940	1950	1960	1965	1970
8.3%	15.8%	20%	24%	27.5%

Aunque fue muy importante esta incorporación de la mujer al mercado laboral a partir de los años 60 y 70, no podemos dejar de lado dos aspectos fundamentales que nos ayudan a comprender mejor la pervivencia de una profunda desigualdad de sexos en la sociedad española de este periodo. Por un lado, tenemos que tener en cuenta que el ámbito de lo doméstico y lo familiar no dejó en ningún momento de ser una obligación “natural” y exclusiva de la mujer, que a pesar de ver facilitadas sus tareas gracias a la aparición de los electrodomésticos, la entrada de estos en los hogares españoles simplemente conllevó una reconceptualización social del papel de la mujer desde una perspectiva más tecnificada¹⁰². Por otro lado, la irrupción de las mujeres en el sector laboral se produjo siempre dentro de un marco de “lo femenino”, es decir, que las españolas desempeñaron aquellas profesiones que encajaban dentro de la idiosincrasia femenina defendida por el franquismo. Si la mujer estaba destinada a estar al servicio de los demás, las profesiones más idóneas para ella serían aquellas que le permitiesen ayudar a otros, como la de enfermera o, de nuevo, la de maestra. Por lo tanto, la presencia de mujeres en la Universidad fue importante en carreras como Filosofía y Letras o Farmacia, pero mínima, casi imperceptible, en estudios de Ciencias Técnicas o Ciencias de la Salud¹⁰³.

Las verdaderas transformaciones de género no llegarían hasta los años 60 y 70, momento en el que, al mismo tiempo que la Dictadura empezaba su declive, las españolas iban impregnándose poco a poco de los movimientos feministas que estaban gestándose en el resto de Europa en el marco de la segunda ola del feminismo. En todo el mundo se empezaba a hablar de nuevo de temas tan controvertidos para el franquismo como la igualdad de sexos, la libertad sexual o la diversidad de identidades. El régimen no cambió su actitud, pero en una etapa final de decadencia tras cuarenta largos años de reclusión no fue capaz de detener el creciente interés de las españolas por comprender lo que estaba sucediendo a su alrededor, donde otras muchas mujeres luchaban abiertamente por la igualdad de género mientras ellas (aunque no todas por suerte) seguían encerradas en el hogar y bajo el yugo masculino en contra de su voluntad¹⁰⁴.

¹⁰¹ BALLARÍN DOMINGO, Pilar: *La educación de las mujeres en la España contemporánea...*, p. 130.

¹⁰² *Ibidem*, p. 128.

¹⁰³ *Ibidem*, pp. 131-132.

¹⁰⁴ TAVERA GARCÍA, Susanna: “Mujeres en el discurso franquista...”, p. 261.

A partir de la Ley General de Educación del ministro Vilar Palasí del año 1970, el gran intento del régimen por renovar el sistema educativo español diseñado a través del célebre Libro Blanco de 1969¹⁰⁵, muchas escuelas empezaron a ser mixtas y, con ello, las materias específicas del currículum femenino tradicional fueron también desapareciendo. Sin embargo, este hecho no fue nada positivo para la igualdad entre la mujer y el hombre, ya que no tuvo lugar una verdadera equiparación de los currículos masculino y femenino, sino una incorporación de las niñas al currículum masculino y la consiguiente derogación y desaparición del que desde su entrada a la escuela en 1857 había sido el suyo, el de la instrucción femenina. Esto implicó que, por un lado, se produjera en la sociedad democrática una infravaloración y devaluación de las actividades consideradas como propias de las mujeres y, por el otro, que el currículum femenino entrara en desuso en las escuelas, pero no de los hogares de las mujeres, que tuvieron que seguir haciéndose cargo de su casa y de su familia como ya venían haciendo desde hacía siglos. Por lo tanto, la unificación de los currículos que hasta entonces habían existido para los niños y para las niñas de manera diferenciada no surgió fruto de la integración de ambos con el fin de crear un único currículum común a los dos sexos como hubiera sido deseable, sino que nació de la universalización del modelo masculino y consiguiente desaparición del femenino, lo que no favoreció la educación en igualdad entre los dos sexos¹⁰⁶.

¹⁰⁵ *Ibidem*, p. 381.

¹⁰⁶ BALLARÍN DOMINGO, Pilar: *La educación de las mujeres en la España contemporánea...*, p. 138.

2. APRENDER DELEITANDO: EL JUEGO, LA ESCUELA Y EL TEATRO

2.1. Los juegos como herramienta educativa

Muchos han sido los autores que a lo largo de la historia han dejado por escrito sus reflexiones acerca de la relación entre el juego y la educación. Sin embargo, no fue hasta los siglos XVIII y XIX cuando se empezó a desarrollar una verdadera teoría del juego con la que analizar la correcta aplicación de las actividades lúdicas en el proceso educativo¹⁰⁷. En este sentido, algunos pedagogos y maestros extranjeros tuvieron gran influencia en la introducción del juego en el sistema educativo español desde mediados del siglo XIX y a lo largo de todo el siglo XX: “Froëbel, Montessori, Decroly y Claparède van más allá, con un juego concebido como material educativo que permite al niño, mediante su propia experiencia, la educación de los sentidos y el descubrimiento de las ideas”¹⁰⁸.

Los postulados pedagógicos del alemán Frederic Froëbel (1782-1852) fueron un ejemplo para quienes defendían que el juego debía estar presente en su proceso educativo, al igual que lo estaba en la vida cotidiana de los niños. Para Froëbel, resultaba fundamental el respeto de la libertad del niño para que exprese sin coacciones su mundo interior y su creatividad, logrando así el máximo desarrollo de sus habilidades. Los *kindergander* no fueron si no la culminación de su teoría del juego¹⁰⁹. Por su parte, María Montessori (1870-1952) y Ovide Decroly (1871-1932) también introdujeron la actividad lúdica en sus respectivos proyectos educativos, de sobra conocidos e implantados en España, gracias a los viajes que numerosos maestros y maestras españoles hicieron al extranjero becados por la JAE durante el primer tercio del siglo XX, que les permitieron conocer de primera mano estas y otras iniciativas de renovación pedagógica que se estaban gestando por aquel entonces en Europa y que integraban el juego en el espacio y tiempo escolares¹¹⁰. Cabe destacar el papel protagonista que Decroly dio al juego en la “educación especial”, creando para ello “una serie de juegos educativos que se erigen en el centro de toda su metodología”¹¹¹. Por su parte, Édouard Claparède (1873-1940) empleó el juego como centro de la educación física y lo concibió como

¹⁰⁷ PAYÀ RICO, Andrés: *Aprender jugando. Una mirada histórico-educativa*, Valencia: Universitat de València, 2008, pp. 13-14.

¹⁰⁸ PAYÀ RICO, Andrés: *La actividad lúdica en la historia de la educación española contemporánea*, Valencia: Universitat de València, 2007, p. 12.

¹⁰⁹ *Ibidem*, p. 13.

¹¹⁰ *Ibidem*, p. 20.

¹¹¹ *Ibidem*, p. 16.

la actividad principal en la enseñanza entre los 4 y los 6 años convirtiéndolo en “la expresión natural del niño”¹¹².

Sin obviar estas influencias extranjeras, en nuestro país, hubo también pedagogos de gran valía en este mismo periodo que apostaron por el juego como herramienta educativa. Sin duda, una de las figuras más destacadas es la de Mariano Carderera, mencionado anteriormente y cuyo *Diccionario de educación y métodos de enseñanza* fue un referente en la época. Sin abusar de las actividades de ocio ni considerándolas como algo prioritario, Carderera consideraba conveniente que se combinen debidamente el trabajo y el ocio para conseguir una armonía en el ser humano: “Pero es de tal condición nuestra naturaleza, que aplicada de continuo a una ocupación, gasta sus fuerzas y pierde el gusto de modo, que si no alternasen el ocio con el trabajo, las cosas serias con otras que no lo son, llegaría al extremo de inutilizarse”¹¹³. En este sentido, juegos como la peonza o el escondite son, según Carderera, propios de los más pequeños, mientras que el ajedrez o la caza resultan más adecuados para edades más avanzadas¹¹⁴.

A pesar de las influencias de todos estos autores, lo cierto es que en la segunda mitad del siglo XIX las escuelas españolas educaban a los niños y niñas en el más absoluto silencio, quietismo, escucha, respeto y obediencia al maestro y una férrea disciplina. Además, los espacios que ocupaban eran lugares insalubres, poco o nada preparados para la actividad lúdica, tuviera esta como fin el aprendizaje o el mero entretenimiento¹¹⁵. Fue la llegada de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) la que vino a cambiar este negro panorama. Gracias a ella se vivió una importante renovación pedagógica que tuvo su momento de esplendor entre la Restauración monárquica y la proclamación de la Segunda República, aunque políticamente esta fuera una de las etapas más convulsas de la historia de España: “La eclosión pedagógica que vive España en el periodo de entresiglos, encuentra en el movimiento institucionalista el principal protagonista y corriente pedagógica estable”. Fundada en 1876 por Francisco Giner de los Ríos, el ideal educativo de la ILE era la educación libre y natural de los hombres y las mujeres “en el sentido más amplio y alejado del concepto de instrucción”¹¹⁶. Fue en esta atmósfera idónea para

¹¹² *Ibidem*, pp. 15-16.

¹¹³ CARDERERA, Mariano: *Diccionario de Educación. Tomo III...*, p. 267.

¹¹⁴ *Ibidem*, p. 271.

¹¹⁵ PAYÀ RICO, Andrés: *La actividad lúdica en la historia de la educación...*, pp. 17-18.

¹¹⁶ *Ibidem*, p. 19.

el desarrollo integral de los niños y niñas donde se dio cabida a los principales ideales del espíritu lúdico y a su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje¹¹⁷.

Ya en el siglo XX, el Real Decreto del 26 de octubre de 1901 incluyó por primera vez en el currículum escolar algunas actividades relacionadas con el juego, como los ejercicios corporales o los trabajos manuales¹¹⁸. A pesar de esta cobertura legal, los intentos por regenerar el sistema educativo español en el primer tercio del siglo XX fueron pocos y la introducción de las actividades lúdicas en la enseñanza se debió en la mayoría de los casos a iniciativas muy puntuales, poco generalizadas e impulsadas de manera individual por maestros y maestras, ya que muchos seguían viendo en el juego un obstáculo innecesario para el cumplimiento del currículum más que una ayuda pedagógica novedosa e inestimable¹¹⁹. Estas escasas, aunque influyentes, iniciativas pioneras se desarrollaron especialmente en la zona de Cataluña, donde sí se logró que el juego ocupara un papel significativo en la experiencia educativa. Pensemos sino en la *Escuela Moderna* de Ferrer i Guardia fundada en 1901 en Barcelona, donde además de implantarse la coeducación y suprimirse los “exámenes, premios o castigos”, los niños y niñas disfrutaban “de una experiencia lúdica en libertad, propia de un racionalismo universal y científico libertario”¹²⁰; así como en otras escuelas catalanas de renovación pedagógica, como la *Escola Horaciana* de Pau Vila (1905), el *Colegi Mont d’Or* de Palau Vera (1905), la *Escola del Mar* de Pere Vergés (1922) o la *Escola del Bosc* de Rosa Sensat (1922), donde el juego tenía su propio lugar en el horario escolar al margen del recreo y de los trabajos manuales, siendo así considerado y empleado como un “medio educativo de primer orden”¹²¹.

La proclamación de la Segunda República en el año 1931 supuso un impulso y una reafirmación de todos esos intentos de renovación pedagógica. La lucha contra el analfabetismo, la modernización del sistema educativo español bajo los ideales de igualdad, pluralidad y libertad, y la implantación de la laicización de la enseñanza se convirtieron en los principales objetivos a alcanzar en el ámbito de la educación. El juego, entendido como un modo de expresión natural de la infancia, así como “un derecho oficial de los niños” en palabras

¹¹⁷ PAYÀ RICO, Andrés: “El juego y el juguete en la Historia de la Escuela”, en BARBERÁ, Óscar y MAYORDOMO, Alejandro (coords.): *Escoles i mestres: dos siglos de historia y memoria en Valencia*, Valencia: Universitat de València, 2017, pp. 137-152.

¹¹⁸ MARTÍNEZ ÁLVAREZ, Lucio: “A vueltas con la historia: una mirada a la Educación Física escolar del siglo XX”, *Revista de educación*, nº extraordinario 1, *La Educación en España en el siglo XX*, 2000, pp. 83-112.

¹¹⁹ PAYÀ RICO, Andrés: *Aprender jugando. Una mirada histórico-educativa...*, p. 21.

¹²⁰ PAYÀ RICO, Andrés: *La actividad lúdica en la historia de la educación...*, p. 21.

¹²¹ PAYÀ RICO, Andrés: *Aprender jugando. Una mirada histórico-educativa...*, p. 59.

de Lorenzo Luzuriaga, se incorporó a los nuevos planes de estudio en lo que sería “un claro precedente de lo que un cuarto de siglo después proclamará la Declaración de los Derechos del Niño en su principio séptimo”¹²².

Con el estallido de la Guerra Civil, el juego se convirtió dentro y fuera de la escuela en un arma propagandística clave en el proceso de aculturación bélica de la infancia¹²³. Al contrario de lo que en ocasiones se ha afirmado, los niños y niñas españoles no vivieron al margen del conflicto, sino que, por el contrario, se vieron sumergidos en un flujo constante de influencias ideológicas por parte de un bando y de otro cuyo fin era conseguir que se posicionaran a favor o en contra de republicanos o franquistas, impidiendo que permanecieran neutrales, ya que eran ellos quienes debían recoger el testigo de la lucha de sus mayores y hacer realidad el triunfo de unos u otros. El juego, al igual que la literatura infantil o la escuela misma, se revistió de un discurso bélico y se constituyó en uno de los principales elementos de transformación de la vida cotidiana de la infancia en tiempos de guerra¹²⁴: “Los niños jugaban a la guerra, reproduciendo la lucha de los adultos y protagonizando enfrentamientos no menos sangrientos y crueles que los soldados en el frente”¹²⁵. Fusiles publicitados en revistas infantiles, como *Flechas*, tanques o aviones en miniatura, recortables, cromos y cartas; juegos de mesa sobre las batallas libradas (como el de la Defensa de Madrid) o muñecos y muñecas vestidos al modo de los milicianos o las enfermeras de la Cruz Roja pasaron a ser los principales entretenimientos de los más pequeños durante el conflicto¹²⁶.

Aunque esta instrumentalización propagandística del juego fue la que primó en las dos Españas en liza, no todo lo conseguido hasta el momento se esfumó. El juego tuvo un papel destacado en las colonias escolares que la República sostuvo con la ayuda de otros organismos dentro y fuera del país con el fin de acoger y proteger la infancia evacuada y continuar educando a los niños y niñas españoles. A pesar de que la guerra supuso paralizar el proyecto educativo republicano, en las colonias escolares este siguió teniendo caminos que recorrer, e hizo del juego (como del dibujo) una terapia diaria para la infancia víctima de la guerra¹²⁷.

¹²² *Ibidem*, p. 22.

¹²³ Sobre el proceso de aculturación bélica de la infancia en la Guerra Civil española véase FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel: *Educación y cultura en la Guerra Civil (España, 1936-39)*, Valencia: Nau Llibres, 1984.

¹²⁴ SIERRA BLAS, Verónica: *Palabras huérfanas. Los niños y la Guerra Civil*, Madrid: Taurus, 2009, p. 31.

¹²⁵ *Ibidem*, p. 44.

¹²⁶ *Ibidem*, pp. 45-46.

¹²⁷ Así lo demuestran los dibujos que los niños y niñas produjeron en las colonias, además de los reglamentos y circulares que se han conservado. Véanse, por ejemplo, CREGO NAVARRO, Rosalía:

Durante ese tiempo de cambio y renovación pedagógica que vivió España desde mediados-finales del siglo XIX y hasta la Guerra Civil, ¿cuáles fueron, pues, los argumentos principales que aportaron los defensores de las posibilidades educativas del juego? Quizás, la razón que históricamente se ha señalado con más fuerza e insistencia para la defensa del uso del juego con fines pedagógicos en las escuelas es la idea de que el cultivo de la mente y el cuerpo no deben caminar por separado, es decir, *mens sana in corpore sano*. En este sentido, muchos autores decimonónicos, heredando presupuestos que tienen sus raíces siglos atrás, vieron en el juego la herramienta perfecta para conseguir una educación integral, como Pablo Montesino, Pedro de Alcántara o Alfredo Calderón¹²⁸. Esa importancia del juego para la consecución de una educación “completa” la encontramos también en maestros y maestras como Ángel Llorca o María Carbonell, quienes defendieron la presencia y necesidad de las actividades lúdicas en la escuela en las páginas de la revista *Escuela Moderna*, además de en otras publicaciones¹²⁹. Un hito importante en esta línea fue el I Congreso Español de Higiene Escolar celebrado en 1912, donde médicos, higienistas, pedagogos y educadores se reunieron y hablaron, entre otros temas, de la importancia y los beneficios que podía aportar el juego en la educación integral, así como de las posibilidades de su aplicación en la vida escolar¹³⁰.

En las primeras décadas del siglo XX, podía decirse que estaba ya generalizada la creencia de que la actividad lúdica en las escuelas era necesaria para la educación integral de niños y niñas, debiendo estar presente en la educación física, la educación de la inteligencia, la educación moral, la educación estética... de la infancia. Junto a esta defensa del juego como garante de la educación integral, muchos maestros y maestras habían ya señalado por entonces también el uso aconsejable de algunos juegos en el marco de determinadas enseñanzas. Por ejemplo, los juegos corporales eran considerados positivos para el buen desarrollo físico de los niños y niñas; los juegos en grupo resultaban beneficiosos para la educación en valores como la aceptación de las normas, la buena conducta o la sociabilidad; y, por último, los llamados juegos de instrucción, eran muy útiles para el desarrollo de las capacidades intelectuales del niño¹³¹. Sin embargo, un aspecto que no se indicaba normalmente de manera explícita pero que

“Las colonias escolares durante la Guerra Civil (1936-1939)”, *Espacio, tiempo y forma*, serie V, Historia Contemporánea, 2, 1989, pp. 299-338; y CRUZ OROZCO, José Ignacio: “Colonias escolares y Guerra Civil. Un ejemplo de evacuación infantil”, en ALTED, Alicia; GONZÁLEZ, Roger; y MILLÁN, M^a José (coords.): *A pesar de todo dibujan. La Guerra Civil vista por los niños*, Madrid: Biblioteca Nacional de España; Fundación Winterthur, 2006, pp. 41-51.

¹²⁸ PAYÀ RICO, Andrés: *La actividad lúdica en la historia de la educación...*, p. 44.

¹²⁹ *Ibidem*, p. 51.

¹³⁰ *Ibidem*, p. 53.

¹³¹ PAYÀ RICO, Andrés: *Aprender jugando. Una mirada histórico-educativa...*, p. 33.

siempre estaba presente, era el uso del juego para la instrucción en la diferenciación de los roles de sexo: “La actividad lúdica, a pesar de ser gratuita y aparentemente carente de finalidad, esconde tras de sí una larga sucesión de aprendizajes de tipo social y la transmisión de una serie de valores. Dentro de la inmersión cultural en este tipo de valores sociales y culturales, se encuentran los roles de género y estereotipos sexistas”¹³².

Aunque siempre ha habido juegos para niños y niñas, es una constante en la historia la existencia de juegos considerados “más apropiados” para cada sexo. Así lo vemos, por ejemplo, en un manual de pedagogía del año 1889, donde se dice que “los niños simbolizan en los juegos todos los actos transcendentales de la vida social, y por eso el juego, cosa baladí y accidental para los mayores, debemos acostumbrarnos a considerarlo como una ocupación seria, necesaria y transcendental en la niñez”¹³³. El diccionario de Carderera esconde también en su definición de “juego” numerosas alusiones al aprendizaje de la división de roles de género a través del juego: “si se acostumbra a aquel a guardar diariamente su carro en un paraje, se le da una lección continua de método y buen orden: así mismo, cuando se exige a una niña que recoja y arregle con aseo sus muñecas, se la enseña a ser metódica y aseada en cosas mayores”¹³⁴. La muñeca será el juguete idóneo para cumplir este objetivo, como afirma Carderera: “Todas las madres saben cuanta utilidad puede sacarse de la diversión con las muñecas: con ella se adquiere el hábito de cortar, coser y arreglar vestidos, el buen gusto en los trajes y otras habilidades propias de su sexo”¹³⁵.

Ya en el siglo XX vemos recomendaciones del mismo tipo en el manual pedagógico de Escribano del año 1911, donde se recuerda a los maestros la importancia de educar a los niños a través de los juegos, ya que son “elementos educativos de primer orden. En ellos se manifiestan y exteriorizan las energías físicas, la actividad mental, los naturales instintos, los sentimientos, el carácter, sin sombra de fingimiento ni doblez”¹³⁶. Unas páginas más adelante encontramos la diferenciación de roles en los juegos al indicar el autor la necesidad de evitar que los niños, y sobre todo las niñas, jueguen en las calles, porque “dichas calles son, desde todos los puntos de vista, impropias para el caso; pues en ellas escasea el aire puro y hay infinidad de riesgos; además aprenden un lenguaje incorrecto y, sobre todo, las niñas adquieren

¹³² PAYÀ RICO, Andrés: *La actividad lúdica en la historia de la educación...*, p. 347.

¹³³ PARRAL CRISTÓBAL, Luis: *Elementos de Pedagogía redactados conforme al programa oficial para el ejercicio escrito de oposiciones a escuelas públicas, elementales y de párvulos, dedicados a los maestros y maestras*, Tarragona: Imprenta de F. Arís e Hijo, 1889, p. 510.

¹³⁴ CARDERERA, Mariano: *Diccionario de Educación. Tomo III...*, p. 274.

¹³⁵ *Ibidem*, p. 275.

¹³⁶ ESCRIBANO: *Elementos de Pedagogía...*, p. 179.

modales groseros, demasiado atrevimiento y decoro, perdiendo, como consecuencia, el dulcísimo perfume de la inocencia, y el sentimiento del pudor, que es siempre tesoro de encantos por lo que respecta a la mujer”¹³⁷. La importancia que tiene que las niñas no jueguen en las calles también la recuerda en su tratado de urbanidad del año 1918 Paez Perlado: “¿Es la calle lugar a propósito para que las niñas se dediquen a los juegos? No es cortés ni es lícito que las niñas en sus juegos molesten a los transeúntes ni interrumpen el paso. No lo es tampoco alborotar la calle, molestando a los vecinos con gritos y voces”¹³⁸.

Por todo lo expuesto podemos afirmar que tanto en el siglo XIX como en el inicio del XX se consideraba que había juegos más o menos convenientes para cada sexo y que, además, dichos juegos eran una manera muy adecuada de instruir a los niños y niñas en los roles que deberían desempeñar cuando fueran mayores¹³⁹. Esta diferenciación de los juegos para niños y para niñas no es cuestionada en ningún momento por pedagogos ni maestros porque no es sino un reflejo de la sociedad de aquel entonces, como hemos podido ver en el capítulo anterior. En el caso de las niñas, los juegos que inculcan en ellas la maternidad, el cuidado de los demás y la atención del hogar se justifican afirmando que estos instintos son innatos en ellas. Para ello, como decía Carderera, la muñeca será el juguete más adecuado, de ahí que se recomiende en numerosas publicaciones de la época, como en el manual escolar ya citado titulado *Madres Chiquitas* (Figura 1), del año 1927. En la primera parte de este manual se explica a las niñas aspectos clave de la maternidad, como cuándo y de qué manera dar el biberón al bebé, cómo esterilizar la leche, cómo diferenciar los diferentes llantos del niño, cómo bañarlo o qué hacer en caso de que se contagie de tuberculosis. Para asegurar el correcto aprendizaje de todos estos consejos por parte de las alumnas, al final de la obra se incluye un apéndice ilustrado que contiene las instrucciones necesarias para poner en práctica todo lo leído anteriormente con la ayuda de una muñeca comprada o hecha a mano con un trapo, ya que “debe aprovecharse la tendencia natural de las niñas a jugar con muñecas, poniendo en sus manos maniqués o muñecos que se aproximen en forma y dimensiones a un niño recién nacido”¹⁴⁰.

De igual modo, y siempre en la línea de establecer diferencias entre el niño y la niña a la hora de jugar, en los tratados de urbanidad de la época también encontramos numerosas alusiones al comportamiento que las niñas deben tener en el juego. Ya no solo se trata de que

¹³⁷ *Ibidem*, p. 185.

¹³⁸ PERLADO, Paez: *Tratado de Urbanidad para las niñas...*, pp. 19-20.

¹³⁹ PAYÀ RICO, Andrés: *La actividad lúdica en la historia de la educación...*, p. 353.

¹⁴⁰ *Madres Chiquitas...*, p. 21.

haya juegos diferenciados, sino de que la manera de jugar, la actitud en el juego, debe ser distinta. Así, las niñas tienen que mantener siempre las formas: “y ya pierdan, ya ganen, conserven siempre la igualdad de ánimo, sin que les cause demasiada alegría la ganancia, ni sientan mucho la pérdida”¹⁴¹; “Y si en un juego la niña gana o pierde, ¿qué hará? Si gana, no debe mostrarse orgullosa ni alegre, y si pierde, no debe mostrarse triste ni menos enfadada”¹⁴².

La llegada de la Dictadura franquista en 1939 supuso la ruptura con todos los presupuestos republicanos, también los educativos. El juego no tuvo cabida en el nuevo modelo educativo del franquismo, al menos tal y como fue concebido por los maestros y maestras de la República, puesto que las actividades físicas, la gimnasia y los juegos corporales fueron considerados “un valioso instrumento para construir, fortalecer y consolidar [la] nueva ‘raza’ de españoles”, algo que no es de extrañar en el seno de “una pedagogía fascista de carácter paramilitar”¹⁴³ como la franquista. El juego durante el franquismo fue empleado por el régimen para el adoctrinamiento corporal de niños y niñas. En el caso de las niñas, además, dicho adoctrinamiento tuvo como fin instruir las en ese modelo tradicional de mujer defendido por la Dictadura, de modo que jugar a (y prepararse para) ser mamás, a limpiar y a ordenar la casa, a hacer la comida o a coser fueron sus entretenimientos principales en su tiempo de ocio.

Aunque ya hemos visto que en tiempos de la República las diferencias de género estuvieron a la orden del día en las actividades lúdicas que los niños y niñas desarrollaban dentro y fuera de la escuela, durante el régimen dichas diferencias se vieron reforzadas y ampliadas, puesto que las niñas solo debían jugar para ejercitarse en sus obligaciones futuras como madres, esposas y amas de casa. Este fin utilitarista del juego en la educación de las niñas es perceptible en los manuales escolares de la época, como vemos en *Mis amiguitas. El libro de las niñas* (Figura 3), publicado por Federico Torres en 1954, ya citado páginas atrás. Mari-Tere, su protagonista, es la encargada de enseñar a las niñas su lugar en la sociedad a través de diferentes capítulos en los que se habla, por ejemplo, de la importancia de amar a Jesús y a la Virgen María, de ir a misa todos los domingos, de ser estudiosa y obediente en la escuela, de ayudar a mamá en las tareas del hogar, de amar al Caudillo y a la patria... En el capítulo titulado “El futuro hogar”, la hermana mayor de Mari-Tere le explica a ésta lo importante que es que desde pequeña le guste jugar “a las mamás” y “a las cocinitas”, puesto que “hoy somos muy

¹⁴¹ CODINA, José: *La niña cortés o lecciones de Urbanidad y decoro*, Madrid: Librería de Hernando y C^a, 1898, p. 47.

¹⁴² PERLADO, Paez: *Tratado de Urbanidad para las niñas...*, p. 51.

¹⁴³ PAYÀ RICO, Andrés: *La actividad lúdica en la historia de la educación...*, p. 24.

pequeñitas, pero mañana seremos mayores. Y cuando nos convirtamos en mujeres, será muy cómodo, agradable y económico el saber preparar nuestra comida, el saber vestir a nuestras hijas, el poder llevar las riendas de nuestro hogar. Si hoy no procuramos aprender, mañana seremos víctimas de nuestra servidumbre, si podemos tener, y siempre esclavas de nuestra propia inutilidad”¹⁴⁴.

2.2. Breve historia de un juguete: los teatros de papel

De entre todos los juguetes con los que los niños y niñas de mediados del siglo XIX y hasta finales del XX amenizaron su tiempo libre, los protagonistas de este trabajo son los teatros de papel, por lo que resulta necesario desentrañar su historia y situarlos en sus tiempos y espacios de producción y uso tanto en el contexto escolar como en el extraescolar, ya que solo de esta manera cobrará el análisis que se desarrolla en el capítulo siguiente todo su sentido.

Los teatros de papel eran (y son, pues no han desaparecido en nuestros días) pequeñas cajas llenas de magia y de sueños que despertaban la imaginación de pequeños y mayores. En ellas se escondían historias muy diferentes, de monstruos, héroes, príncipes y princesas, de sapos, hadas o brujas, que los lectores-actores-espectadores debían descubrir, y con las que no solo pasaban el tiempo, puesto que cada historia, además de entretener, enseñaba y transmitía unos determinados valores e ideologías. La lectura de estas obras de teatro infantil se convertía así en una forma más de aprender y de jugar al mismo tiempo, motivo por el cual, como otros tantos juguetes, los teatros de papel lograron hacerse un hueco en las escuelas a partir del siglo XX al tiempo que se consolidaba el teatro escolar.

Hasta la fecha, apenas existen estudios sobre este juguete en España¹⁴⁵, siendo su máxima especialista, como se ha señalado en la introducción, la coleccionista de teatros de papel Lucía Contreras Flores, quien ha publicado dos monografías que han resultado claves para elaborar este trabajo: *Colección Lucía Contreras Flores. Teatros de papel*, que vio la luz en el 2007, y *Teatros de papel: colección Lucía Contreras Flores (1840-1985)*, publicada en el 2008. Algunos de los ejemplares de su colección privada, considerada como una de las más extensas y mejor conservadas de toda España, han protagonizado exposiciones tanto en España

¹⁴⁴ TORRES, Federico: *Mis amiguitas. El libro de las niñas...*, p. 48.

¹⁴⁵ Basta con echar un vistazo rápido a las dos obras principales en las que se ha abordado la historia del juguete en España para comprobar la escasa atención que este producto ha recibido por parte de los especialistas: DÍAZ PLAJA, Fernando: *Apuntes para una historia del juguete*, Barcelona: Bruguera, 1984; y CORREDOR-MATHEOS, José: *El juguete en España*, Madrid: Espasa-Calpe, 1999.

como en el extranjero, llegando incluso a ser exhibidos en Nueva York en el año 2010. Cuando era pequeña, Lucía y su hermana Victoria tuvieron la suerte de poder jugar con un teatro de papel Seix i Barral, *La estrella de los Reyes Magos*¹⁴⁶, que su padre Damián y su tía Marujeta conservaban desde su infancia. Tras restaurarlo, su hermana Victoria decidió que fuera Lucía la encargada de guardar este tesoro familiar que luego disfrutarían otras generaciones. El interés de Lucía por estos juguetes la llevó a iniciar una colección que hoy reúne, junto a ese primer ejemplar que guardó, cientos de teatros de papel procedentes de todo el mundo: España, Francia, Alemania, Italia, Inglaterra, República Checa, Estados Unidos... Para Lucía, los teatros de papel son “cajas de historias y fábulas, cajas de música y de luz, cajas de sueños y mundos, de princesas, de buenos y de malos [...]”¹⁴⁷.

Aunque podríamos remontar el origen de los teatros de papel hasta la Prehistoria, con aquella fascinación que los primeros homínidos debieron sentir al observar las sombras que sus cuerpos creaban en las paredes de las cuevas donde vivían gracias al fuego, lo cierto es que no es hasta el siglo XVIII cuando se ha documentado la aparición de los primeros teatros de papel. Sí podemos, sin embargo, considerar como sus precursores remotos a los teatros de sombras del antiguo Egipto, Grecia o Roma, pero tuvieron tal éxito que han logrado sobrevivir hasta hoy, y de hecho siguen siendo muy populares en toda Indonesia, sobre todo en Tailandia, la India, China o Japón¹⁴⁸. Estas “sombras chinescas” no eran más que un “pequeño teatro [...] que se vendía con unas figuras troqueladas que se mueven mediante varillas o alambres tras la pequeña pantalla”¹⁴⁹.

Los teatros de papel y esos teatros de sombras tienen un elemento común que los define y que también cuenta con una historia de larga tradición, ya que muchos historiadores del teatro los consideran la forma más primitiva de hacer teatro, situando su origen en la Edad Media:

En el 944 doce doncellas venecianas, prometidas a otros tantos ilustres varones, fueron raptadas por piratas de Trieste, aunque parece que enseguida lograron ser rescatadas por un grupo de valientes ciudadanos. En memoria de estos hechos se instituyó una ceremonia que consistía en conducir, con gran aparato y esplendor, a doce doncellas durante ocho días por calles y canales de la ciudad. Las muchachas iban adornadas con vestidos de oro y joyas, y eran elegidas por el *Dux*, mientras que el Senado corría con los gastos de sus inminentes

¹⁴⁶ CONTRERAS FLORES, Lucía: *Colección Lucía Contreras Flores. Teatros de papel*, Casa de los Títeres. Abizanda: Huesca, 2007, p. 25.

¹⁴⁷ *Ibidem*, p. 8.

¹⁴⁸ CERVERA, Juan: *Teatro y educación*, Barcelona: Ediciones Don Bosco, 1982, p. 11.

¹⁴⁹ CONTRERAS FLORES, Lucía: *Colección Lucía Contreras Flores. Teatros de papel...*, p. 15.

bodas. El presupuesto llegó a ser tan elevado, que paulatinamente fueron disminuyendo el número de *Maries*, pasando primero de doce a cuatro, y luego a tres. Y dado que, además, la designación de las chicas empezó a generar intrigas y problemas en la política local, decidieron sustituirlas por figurillas de madera¹⁵⁰.

Esta tradición veneciana podría ser el antecedente de los verdaderos títeres, “figurillas de trapo que, por medio de hilos, hacen contorsiones imposibles y que, a menudo, reproducen o simulan comportamientos humanos”¹⁵¹ para deleite de niños y adultos. Aunque Platón ya se sirvió de este juguete como pretexto para reflexionar acerca de la relación entre el hombre y la divinidad. Este símil fue igualmente utilizado siglos después por Calderón de la Barca en su obra *El Gran Teatro del Mundo*. En definitiva, aunque haya títeres tan antiguos como el ser humano, lo cierto es que estas figurillas tuvieron momentos de fama y de olvido a lo largo del tiempo¹⁵². Por ejemplo, en la Inglaterra del siglo XVII hubo un periodo en el que los teatros fueron clausurados mientras que los titiriteros pudieron seguir entreteniéndolo al gran público, consiguiendo una fama sin precedentes¹⁵³. En el caso de España, en el siglo XVI ya había quienes se deleitaban con el arte de los títeres, como el emperador Carlos V, quien disfrutaba de este entretenimiento gracias a los muñecos animados que le construía el célebre matemático Torriani. Incluso el propio Cervantes incluyó entre las páginas de su *Quijote* un personaje dedicado a este arte, el Maese Pedro¹⁵⁴.

Muy próximos a los títeres nos encontramos a las marionetas, que guardan igualmente relación con los teatros de papel. En la Francia del siglo X se jugaba con unas “heroínas de madera” que acabaron llamándose “marías de palo”, dando lugar a la palabra francesa *marionnettes*, que aparece escrita en un documento por vez primera en el año 1384. De toda

¹⁵⁰ *Ibidem*, p. 31. Aunque la colección de Lucía Contreras Flores es la más importante de las conservadas en España, no es la única. También se conservan interesantes colecciones de teatros de papel en otras instituciones, como la Biblioteca Nacional de España (de donde proceden los teatros analizados en el siguiente capítulo), el Museo del Niño de Albacete, el Hospital del Juguete en Madrid, el Museo del Juguete de Valencia, el Museo Frederic Marés de Barcelona... Cfr. SANCHIDRIÁN BLANCO, M^a Carmen: “Los museos del juguete como fuente para la historia material de la infancia”, en CALVO DE LEÓN, Rafael y otros: *Etnohistoria de la escuela: XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Burgos: Universidad de Burgos; Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE), 2003, pp. 877-888.

¹⁵¹ LÓPEZ MARTÍN, Ramón y GARFELLA ESTEBAN, Pedro R.: *El juego como recurso educativo. Guía antológica*, Valencia: Universitat de València, 1997, p. 222.

¹⁵² *Ibidem*, pp. 222-223.

¹⁵³ GABALIO, Alfredo: *El teatro de títeres en la escuela*, Buenos Aires: Editorial Kapelusz y Cía, 1944, p. 146.

¹⁵⁴ PERRINE MUNGER, Martha y LEE ELDER, Annie: *El libro de los títeres. Escenografía, muñecos, argumentos, vestuario y manipulación*, Barcelona: Editorial Juventud, 1944, p. 13.

Francia, sin duda fue la ciudad de Lyon la que tuvo un papel más destacado en la producción de marionetas, siendo Laureano Mourguet el artesano que gozó de mayor reconocimiento en aquel tiempo. A Mourguet se deben algunas de las marionetas más populares de Francia, como *Guignol*, *Madelon su esposa* y *Gnafrón*¹⁵⁵. La enorme popularidad que alcanzó *Guignol*, un joven dicharachero que se burla de todas y todos para deleite del público, hizo que incluso las marionetas fueran también conocidas por los franceses como “guignoles”¹⁵⁶. Así mismo, en Italia las marionetas o “polichinelas”, reciben su nombre del personaje Pulcinello de la *Commedia dell’arte*¹⁵⁷, por lo que vemos que no se trató de un juguete exclusivamente francés. Títeres, marionetas, guiñoles o polichinelas son juguetes de simulación que permitían a los niños y niñas cobrar otro aspecto, adoptar otra personalidad, resultándoles así un divertido entretenimiento.

Sea cual sea el verdadero antecesor de los teatros de papel, lo cierto es que, como ya se ha adelantado, hasta mediados del siglo XVIII no se tiene constancia de la existencia de una caja escénica de papel. Fue el impresor alemán Martín Englebrecht quien inventó lo que un siglo más tarde vendría a denominarse “diorama”, es decir, “paisajes o escenas en tres dimensiones, creados mediante figuras y decorados que se colocan en diferentes planos, creando así la sensación de profundidad”¹⁵⁸, siendo habitualmente su temática de tipo bíblica. El diorama se consolidó y difundió en la Inglaterra victoriana como producto de entretenimiento entre los jóvenes burgueses, adoptando el nombre de teatros de papel. Parece ser que los teatros ingleses empezaron entonces a vender a los espectadores, junto al programa de la obra, distintas estampas ilustradas donde aparecían los actores de moda representando a sus respectivos personajes con fines claramente publicitarios. Dichas estampas se convirtieron enseguida en recuerdos de lujo entre las clases media y alta que, fascinada por su belleza, comenzaron a coleccionarlas e intercambiarlas¹⁵⁹.

Lo que empezó siendo un objeto exclusivo acabó convirtiéndose con el tiempo en un elemento de ocio cotidiano para los hijos e hijas de la incipiente burguesía. El rápido éxito que estas estampas adquirieron entre los niños y jóvenes ingleses dio que pensar al impresor inglés

¹⁵⁵ GABALIO, Alfredo: *El teatro de títeres en la escuela...*, p. 149.

¹⁵⁶ *Ibidem*, p. 163.

¹⁵⁷ CONTRERAS FLORES, Lucía: *Teatros de papel: colección Lucía Contreras Flores (1840-1985)*, MuVIM, Museu Valencià de la Il·lustració i de la Modernitat: Valencia, 2008, pp. 31-32.

¹⁵⁸ CONTRERAS FLORES, Lucía: *Colección Lucía Contreras Flores. Teatros de papel...*, p. 11.

¹⁵⁹ PILAR VÉLEZ, Vicente: “L’edició de teatres de paper: dels diorames d’Englebrecht als teatres cromolitogràfics”, *Quaderns del Museu Frederic Marès: exposicions*, dossier *Teatres de joguina. De l’entreteniment al col·leccionisme*, Catalunya, segles XIX-XX, 11, 2005-2006, pp. 137-157.

William West. Ante la posibilidad de hacer de esta creciente afición un nuevo “nicho de mercado”, West decidió en 1808 encargar a su aprendiz John Kilby Green la primera colección de teatros de papel, que llamaría *Juvenile Theatrical Print*. La empresa se convirtió en cuestión de meses en todo un éxito, llegando a imprimirse hasta 26 conjuntos de personajes diferentes entre 1808 y 1811. Sin embargo, la posibilidad de hacer negocio de este juguete llevó al joven aprendiz a abandonar en 1812 al que fuera su maestro y primer impresor de teatros de papel para convertirse en su competencia. Partiendo de la idea original de su jefe, Green creó el primer frontal o proscenio de teatro de juguete, el *Toy Theatre*¹⁶⁰. Con el fin de no perder el monopolio, West puso a la venta el *Peasant boy*, “primera obra completa con escenarios, bastidores, personajes y libreto, y rebautizó el producto con el nombre que aún sigue utilizando hoy en día: *Juvenile Drama*”. A pesar de la competencia de Green, West dedicó toda su vida a la producción y venta de teatros de papel, que lo convirtieron en uno de los hombres más ricos de la Inglaterra de su tiempo, algo que no nos ha de extrañar si pensamos en el elevado precio que tenían estos juguetes: “un teatro completo costaba cuatro libras (cifra que la mayoría no conseguía ganar en meses) y [...] las obras valían un penique en blanco y negro y dos peniques en color”¹⁶¹.

Tras una larga, misteriosa y repentina desaparición de Green, pasados veinte años desde que lanzó al mercado inglés su *Toy Theatre*, en 1832 revolucionó el mundo de los teatros de papel con la introducción de los conocidos como *Halfpenny editors* o editores de medio penique. El abaratamiento de sus productos permitió a Green llegar a sectores del público que hasta entonces solo podían soñar con los teatros de papel, ya que su modesta economía no les permitía adquirir estos objetos hasta entonces considerados de lujo. Fue a partir de este momento cuando los teatros de papel empezaron a popularizarse entre las clases más humildes y, con ello, a exportarse a otros países.

La muerte de John Kilby Green en 1860 hizo que el negocio pasara a manos de uno de sus hijos, quien decidió venderlo a John Redington, antiguo agente de su padre. Redington continuó editando las diecinueve obras que había comprado a la familia Green, además de otras siete nuevas adaptaciones que incorporó, entre ellas la de *Oliver Twist*, del célebre Charles Dickens. Fue Benjamin Pollock, uno de los clientes habituales de Redington, quien heredó el negocio en 1876 tras contraer matrimonio con su hija Eliza. Aunque el matrimonio no rebosaba de creatividad, a ellos les debemos que la industria de los *Toy Theatres* se mantuviera viva en

¹⁶⁰ CONTRERAS FLORES, Lucía: *Teatros de papel: colección Lucía Contreras Flores...*, p. 15.

¹⁶¹ *Ibidem*, p. 16.

Inglaterra, ya que durante más de 60 años, los Pollock fueron los principales productores y vendedores de teatros de papel en Londres¹⁶², destacando sus “modelos victorianos con decorados y personajes pintados a mano y con un sistema eléctrico de iluminación [en el que] los personajes se introducen en unas pinzas metálicas que son a la vez varillas de manipulación”¹⁶³.

Buena parte del éxito de los Pollock se debió a Louis Stevenson, quien en 1884 escribió un artículo titulado “A Penny Plain and Two Pence Coloured (Un penique en blanco y negro, dos peniques en color)” que fue publicado en los principales periódicos ingleses del momento. Dicho artículo, que alababa el buen hacer de su empresa, terminaba con la siguiente afirmación: “If you love art, folly or the bright eyes of children, speed to Pollock’s! (Si amáis el arte con locura u os gusta el brillo de los ojos de un niño feliz, ¡corred a la tienda de los Pollock!)”. Los Pollock no tuvieron forma de agradecer lo suficiente esas líneas al afamado escritor: el mensaje caló tan hondo que “incluso personajes de la talla de Charles Chaplin se convirtieron en clientes habituales de su tienda”¹⁶⁴. La muerte de Pollock en 1937 y el estallido luego de la Segunda Guerra Mundial provocaron que la empresa entrara en pique.

Un nuevo personaje entró entonces en escena: Alan Keen. Este anticuario de libros decidió en un momento realmente complicado para iniciar un negocio, como era estar en medio de un conflicto bélico mundial, comprar la empresa de los Pollock y renombrarla como la *Benjamín Pollock Limited*, que funcionó hasta el año 1952, momento en el que las deudas llevaron a Keen a cerrar el negocio. Keen nos dejó en este tiempo algunos de los teatros de papel más destacados de su época, como *The Hight Toby*, el *Adelphi* (en homenaje al elegante barrio londinense en el que había asentado su tienda), y el *Regency*, “primer teatro en paquete desmontable con proscenio de baquelita y con obras incluidas en la caja”.

La última etapa de la historia de los teatros de papel ingleses tuvo como protagonista a Marguerite Fawdry y se prolonga hasta nuestros días. Fawdry, que era una amante de estos juguetes, al enterarse de que la *Benjamin Pollock Limited* cerraba sus puertas, decidió comprar todo lo que quedaba de ella en el año 1955. *Pollocks Toy Museum* sería el resultado de esta compra: una mezcla entre tienda y museo situada en un primer momento en Covent Garden y

¹⁶² CONTRERAS FLORES, Lucía: *Colección Lucía Contreras Flores. Teatros de papel...*, p. 17.

¹⁶³ *Ibidem*, p. 18.

¹⁶⁴ CONTRERAS FLORES, Lucía: *Teatros de papel: colección Lucía Contreras Flores...*, p. 17.

desde 1969 en el 1 de la Scala Street ya bajo la dirección de su nieto, Eduard Fawdry. Gracias a los Fawdry, hoy en día se conoce y conserva la tradición de los *Toy Theatres* en Inglaterra¹⁶⁵.

La aparición de los teatros de papel en otros países europeos siguió un recorrido muy diferente al inglés, pero siempre bajo la estela de este como modelo. Hacia la década de 1830, algunos directores teatrales alemanes extendieron el hábito de regalar a los niños y niñas a modo de juguete impresiones con los personajes de moda de sus obras. La respuesta de los más pequeños sirvió para saber qué interpretaciones gozaban de mayor éxito en ese momento, y lo que empezó siendo un medidor del gusto del público se acabó convirtiendo en una interesante y novedosa opción de mercado. El mayor productor de láminas de teatros de papel en Alemania fue Shreiber. Su edición del *Templo Egipcio* para *La flauta mágica* de Mozart alcanzó un éxito brutal. Su empresa siguió activa hasta la Segunda Guerra Mundial y en la actualidad es una importante editorial que recientemente ha reeditado alguno de sus primeros teatros de papel¹⁶⁶. También alcanzaron una gran fama los talleres de la ciudad alemana de Neuruppin, hasta el punto de que algunos de los editores de estos teatros de papel eran conocidos como los “Neuruppiners”, “término acuñado principalmente en relación a la secuencialidad narrativa de sus viñetas (que podríamos comparar con los cómics actuales)”¹⁶⁷.

El mercado alemán de teatritos expandió su influencia hasta países vecinos como Austria o Dinamarca. En el primero de ellos, hacia 1815, Mathias Trementsky empezó a imprimir litografías y teatros de juguete en miniatura. Trementsky contó con la inestimable ayuda del reputado escenógrafo Theodor Jachimovicz, cuya calidad y delicadeza a la hora de diseñar escenarios acabó convirtiéndole en el escenógrafo de la Ópera del Estado. El éxito de Trementsky fue tal que incluso traspasó las fronteras para llegar hasta Inglaterra, donde algunos coleccionistas adinerados preferían comprar sus producciones antes que las locales debido a la exquisitez y elegancia de sus obras. En 1868, el negocio pasó a manos de Stockinger & Morsach, iniciándose una nueva etapa no exenta tampoco de éxitos¹⁶⁸.

En el caso de Dinamarca, la influencia de la producción alemana estuvo unida al reclamo por parte del público danés de personajes locales. Hacia 1880, Alfred Jacobsen decidió lanzar la revista *Promter*, donde no solo se hablaba de los teatros de papel, sino que, además, se entregaba con cada ejemplar un capítulo y una lámina con personajes de *Los Hijos del Capitán*

¹⁶⁵ *Ibidem*, p. 18.

¹⁶⁶ *Ibidem*, pp. 18-19.

¹⁶⁷ *Ibidem*, p. 19.

¹⁶⁸ *Ibidem*, p. 20.

Grant de Julio Verne. Estas láminas eran elaboradas por artistas reconocidos en el país, lo que proporcionó una gran fama a al editor. Dado el éxito de la revista, Jacobsen se animó a producir y comercializar teatros de papel, especializándose en la edición de adaptaciones de las obras del Teatro de Copenhague. De nuevo unidos a la historia de una revista, los teatros de papel volvieron a tener su protagonismo en la sociedad y cultura danesas cuando en los años 20 del siglo pasado empezaron de nuevo a regalarse con una revista muy popular en el país, *The Illustrated Family Journal*. El encargado de editar ya en el siglo XX las antiguas láminas de Jacobsen fue Estrid Prior¹⁶⁹.

También bajo la influencia alemana, pero con capacidad posterior suficiente como para generar un impacto considerable alrededor del planeta por sí solo, nos encontramos a los teatros de papel franceses. En 1796, Jean Charles Pellerin abrió la *Imagerie d'Epinal*, dedicada a la venta de estampas costumbristas destinadas no a la representación de obras, sino a ser recortadas y pegadas sobre un cartón. Editores posteriores, como Charles Pinot, fundador de la *Nouvelle Imagerie d'Epinal*, transformaron el concepto de los teatros de papel incorporando estos a sus negocios. Fue precisamente Pinot quien ideó “el primer proscenio de teatro de juguete francés inspirado en el Teatro de la Ópera de París”¹⁷⁰. Este hecho desató la euforia entre el público francés por estos productos, cuyo auge llegó poco antes de iniciarse la “Exposición Universal de París” en 1896, momento en el que Pellerin, uniéndose a la nueva moda, editó con unos suntuosos decorados dorados el teatro de Pinot creando el *Grand Théâtre Nouveau*. La fama de la empresa de Pellerin duraría hasta 1906, año en que la *Imagerie Pellerin d'Epinal* cerró sus puertas al público.

Muchos otros países produjeron y comercializaron teatros de papel, aunque con características diferentes a las señaladas, pero es muy poco lo que sabemos de ellos: Italia, Holanda, Noruega o Rusia, serían algunos de los que consiguieron mayor renombre. En los Estados Unidos también llegaron a editarse algunos teatros de papel, aunque nunca alcanzaron los niveles de popularidad que tuvieron en Europa. Aun así, incluso la internacionalmente conocida empresa de dibujos animados Walt Disney llegó a editar algunos teatros de juguete, como el *Teatro de Blancanieves*, donde la célebre historia de la joven y los siete enanitos fue presentada con el mismo sistema de montaje utilizado por los Pollock en Inglaterra¹⁷¹.

¹⁶⁹ *Ibidem*, pp. 20-21.

¹⁷⁰ *Ibidem*, p. 21.

¹⁷¹ *Ibidem*, pp. 21-22.

La llegada de los teatros de papel a nuestro país se produce con un cierto retraso temporal con respecto al resto de Europa y, además, se caracteriza por presentar dos etapas claramente diferenciadas tanto en su producción como en su expansión entre el público. El elemento común de estos dos periodos de producción de teatros de papel en España es que ambos tuvieron lugar en Barcelona y que, a su vez, las dos editoriales que las protagonizaron estaban especializadas en la producción de manuales y material escolar, lo que fue fundamental para introducir el teatro en las escuelas. Nos estamos refiriendo Paluzie y Seix i Barral¹⁷². De esta segunda editorial proceden, precisamente, los cuatro teatros de papel que analizaremos en el siguiente capítulo: *La fierecilla domada*, *La esposa desconsolada*, *La madre y Violeta*. Aunque también hubo otros editores de teatros de papel en Cataluña, como Joan Llorens y Antoni Bosch, ninguno de ellos es comparable en su volumen de producción ni en su calidad a estas dos editoriales escolares¹⁷³.

En 1865, el prestigioso editor y pedagogo Esteve Paluzie decidió crear la *Estampería económica Paluzie Imprenta Elzeviriana* con el fin de editar “láminas de papel para recortar representando estampas populares con un marcado tinte catalán”¹⁷⁴. Estas láminas estaban totalmente bajo la influencia, incluso rozando el plagio, de la por entonces ya célebre *Imagerie Pellerin d’Epinal* francesa¹⁷⁵. La “estampería” de Paluzie fue el arranque de la producción de otros productos, como los teatros de papel, de los que esta editorial tuvo el monopolio en toda España a lo largo del siglo XIX. Con la llegada del siglo XX, otras editoriales fueron tomando el relevo, siendo “Industrias gráficas Seix i Barral Hermanos S.A.”, la que marcaría un antes y un después en la historia de los teatros de papel en nuestro país.

A partir del año 1915, Seix i Barral controlaba por completo el mercado de los teatros de juguete en España, y exportaba sus productos a otros países, como Inglaterra. Lo que en un principio se dio a llamar *teatrins* catalanes, pronto pasó a conocerse en el resto del país como “teatros de papel” para, en última instancia, ser popularmente conocido como “El Teatro de los Niños”, nombre con el que la editorial comercializaba estos juguetes. Por lo general, se trataba de obras clásicas que se ofrecían a los niños y niñas dentro de un sobre. En dicho sobre se

¹⁷² ESCOLANO BENITO, Agustín (dir.): *Historia ilustrada del libro escolar en España*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997-1998, 2 vols.

¹⁷³ LÓPEZ SALA, Francesc: “Primera aproximació a la història dels teatres de paper a Catalunya”, en *Teatres de joguina. De l’entreteniment al col·leccionisme*, dossier, *Quaderns del Museu Frederic Marès: exposicions*, 11, 2005-2006, pp. 23-135.

¹⁷⁴ CONTRERAS FLORES, Lucía: *Teatros de papel: colección Lucía Contreras Flores...*, p. 23.

¹⁷⁵ CASAS CORREA, Maribel: “Teatros de papel 1765-1860. ¿Construcción de un modelo a la francesa?”, *Revista de arquitectura*, 17, 2015, pp. 18-31.

incluían varios libretos con la historia, los personajes listos para ser recortados y fabulosos decorados con telones que ofrecían en su conjunto ambientes mágicos con una profundidad espacial hasta entonces nunca vista. Además, los diferentes telones podían sumarse entre sí para crear espacios únicos que, debidamente iluminados, no tenían nada que envidiar a cualquier teatro real¹⁷⁶. Este es el caso, por ejemplo, de “El Teatro de los Niños” Modelo M titulado *Sancho Panza, gobernador* o del Modelo E titulado *La Madre* –uno de los seleccionados para el análisis-, “donde el autor ha creado en la fachada un juego de luces y sombras que crea volúmenes donde no los hay”.

A lo largo de todos sus años en activo, Seix i Barral llegó a producir hasta 23 obras diferentes que podían ser utilizadas indistintamente, como aparecía indicado en los sobres. Hasta el año 1953, la editorial siguió produciendo obras con las que nutrir “El Teatro de los Niños”, algunas de las cuales incluso llegaron a ser premiados en la III Exposición de Juguetes de la Agrupación de Fabricantes celebrada en Madrid en 1952 como el juguete con más cualidades artísticas¹⁷⁷.

Sin duda, este recorrido por la historia de los teatros de papel nos ha permitido conocer su evolución y sus características, pero también nos resulta de utilidad para señalar las funciones principales que estos productos tuvieron en los siglos XIX y XX. La primera de ellas fue, desde luego, la puramente comercial: crear un juguete diferente que pudiera ser un signo más de distinción para los hijos e hijas de las familias pudientes y que, una vez probada su eficacia, y ante la demanda de este sector del público que estaba emergiendo ahora con fuerza, el conformado por la infancia, acabara convirtiéndose en un producto popular. Sin embargo, los editores que apostaron por los teatros de papel, además de hacer dinero, buscaron también crear nuevas formas de transmisión de la literatura¹⁷⁸, sobre todo de aquellos géneros nuevos singulares, como el teatro, adaptadas a ese nuevo público infantil y juvenil¹⁷⁹, sirviéndose de las nuevas posibilidades que los avances en las técnicas de impresión e ilustración de la época

¹⁷⁶ *Ibidem*, pp. 24-25.

¹⁷⁷ *Ibidem*, p. 27.

¹⁷⁸ Acerca de estas “nuevas formas de la literatura” para niños y jóvenes, en el caso español pueden consultarse GARCÍA PADRINO, Jaime: *Libros y literatura para niños en la España contemporánea*, Madrid: Pirámide, 1992; y CERRILLO, Pedro César y CAÑAMARES, Cristina: *Literatura infantil: nuevas lecturas y nuevos lectores*, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 2007.

¹⁷⁹ Sobre la asunción de la infancia como público y la aparición de la literatura infantil y juvenil véase LYONS, Martyn: “Los nuevos lectores del siglo XX: mujeres, niños y obreros”, en CAVALLO, Guglielmo y CHARTIER, Roger (dirs.): *Historia de la lectura en el Mundo Occidental*, Madrid: Taurus, 2001, pp. 545-551.

(la imprenta rotativa, la litografía, etc.) les brindaba, dotando así a estos y a otros productos de un fin instructivo al tiempo que recreativo.

Quizás fue ese espíritu del “aprender deleitando” que la escuela y los editores compartieron lo que acabó integrando el teatro (en cuanto lectura) en el ámbito escolar a través de los teatros de papel, que en manos de los maestros y maestras se convirtieron en un recurso didáctico más para promover la lectura como un juego entre sus alumnos y alumnas, pero también para transmitirles unos valores y modelos socioculturales determinados¹⁸⁰.

Eso sí, que los teatros de papel fueran pieza clave para la integración del teatro en el ámbito educativo no quiere decir que fuera la única ni tampoco que antes de ellos no hubiera teatro en la escuela. El teatro empieza a usarse con fines pedagógicos desde el mismo momento en el que se convierte fuera de la escuela en una realidad para los niños y niñas. Fue en el siglo XIX cuando las formas escénicas fueron consideradas por pedagogos y maestros un instrumento educativo de valor para transmitir a los niños y niñas un determinado modelo social. Hasta ese momento, la intervención de la infancia en las piezas teatrales había sido meramente simbólica, dado que el único papel que esta representaba era el de simple espectadora “de danzas, procesiones, fiestas y representaciones religiosas y profanas, funciones de títeres y marionetas o exhibición de prestidigitadores”¹⁸¹. Aunque Platón hablaba ya en sus *Leyes* de la participación de los niños desde los tres años en las manifestaciones cívico-religiosas consideradas como originarias del teatro, y tenemos constancia de la intervención de estos en las farsas populares o en el teatro religioso medieval, lo cierto es que para hablar de teatro infantil habrá que esperar hasta más tarde. Con anterioridad al siglo XIX, el niño participa en el teatro, pero no por sí mismo, sino como partícipe de la sociedad de la que forma parte¹⁸². El protagonismo de la infancia en el mundo del teatro llegará de la mano de compañías teatrales como *The Grand Duke's Opera House* de Nueva York, creada en 1872 para chicos (no chicas) de 12 a 17 años, el Teatro Infantil de Moscú fundado en 1931 y dirigido por Natalie Satz, el

¹⁸⁰ GARCÍA DE RIVERA HURTADO, Marta: “Los teatros de papel y la infancia durante la primera mitad del siglo XX”, en NAYA, Luis M^a y DÁVILA, Paulí (coords.): *La infancia en la historia: espacios y representaciones. XIII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, San Sebastián: Universidad del País Vasco; Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE), 2005, vol. I, pp. 397-405.

¹⁸¹ CONTRERAS FLORES, Lucía: *Teatros de papel: colección Lucía Contreras Flores...*, p. 33.

¹⁸² CERVERA, Juan: *Historia crítica del teatro infantil español*, Madrid: Editorial Nacional, 1982, p. 19.

Théâtre du Petit Monde fundado en 1919 por Pierre Humble en París o el *Children's Theatre* de Londres, que estrenó su primera obra en 1961¹⁸³.

En el caso de España, las primeras referencias que tenemos de participación de niños nos llevan al teatro medieval, y más concretamente a los dramas litúrgicos, como el Auto del Nacimiento de Nuestro Señor de Gómez Manrique¹⁸⁴. Desde entonces y hasta principios del siglo XX, la participación de los niños en el teatro es, salvo algunas excepciones, prácticamente inexistente, lo que “no hacen sino confirmar la regla de que en España no hubo un teatro verdaderamente para niños. Sólo los títeres, y desde una vertiente popular, mantuvieron la ilusión del pequeño espectador”¹⁸⁵.

Esta situación desoladora se dio la vuelta el 20 de diciembre del año 1909, cuando Jacinto Benavente, Premio Nobel en 1922, decidió fundar “El Teatro de los Niños”. Esta iniciativa tenía como objetivo la representación de obras teatrales escritas para niños por dramaturgos españoles de la talla de Enrique López Martín, Felipe Sassone, Silesio Delgado, Ceferino Palencia, Eduardo Marquina o el propio Benavente. Benavente concebía el teatro desde una perspectiva pedagógica, es decir, veía en él una herramienta educativa para la infancia, además de una forma de entretenimiento y desarrollo de la creatividad e imaginación de los niños y niñas¹⁸⁶. Sin embargo, aunque las representaciones tuvieron un gran éxito, el público que se acercaba a verlas no era un público infantil, y las críticas de los espectadores frustraron el proyecto de una gira por toda España y en 1910, tan solo un año después de su fundación, se representó la última obra de “El Teatro de los Niños”, *La farsa infantil de Cabeza del dragón* de Valle-Inclán¹⁸⁷.

Aunque breve, la iniciativa benaventiana no cayó en saco roto. Muchos editores se dieron cuenta entonces de que apenas había lecturas teatrales adaptadas a los niños, y empezaron a cubrir esta laguna de sus fondos editoriales. Por su parte, los maestros y maestras supieron sacar provecho de esta nueva veta editorial y las escuelas empezaron a incluir en sus bibliotecas colecciones de obras teatrales infantiles que contemplaban entre sus objetivos su representación escolar¹⁸⁸. Buenos ejemplos de dichas colecciones son el célebre *Teatro de*

¹⁸³ CONTRERAS FLORES, Lucía: *Teatros de papel: colección Lucía Contreras Flores...*, pp. 33-34.

¹⁸⁴ CERVERA, Juan: *Historia crítica del teatro infantil español...*, p. 20.

¹⁸⁵ *Ibidem*, p. 34.

¹⁸⁶ CERVERA, Juan: *Teatro y educación...*, p. 31.

¹⁸⁷ *Ibidem*, p. 32.

¹⁸⁸ Cfr. GARCÍA DE RIVERA HURTADO, Marta: *El teatro escolar en la España Contemporánea (1870-1970): catalogación de 1001 textos dramáticos escolares*, Madrid: UNED, 2010 (Tesis Doctoral).

Salón, de Manuel Ossorio Bernard, que publicaba comedias escritas indistintamente para niños y para niñas cuyas temáticas abarcaban desde obras moralizadoras y cuadros de costumbres hasta clásicos del ciclo de Navidad¹⁸⁹; o el *Teatro de la Infancia. Galería dramática para niños y jóvenes*, de la editorial Calleja, que llegó a publicar 63 obritas, la mayoría de ellas para ser representadas conjuntamente por niños y niñas; y que según el *Catálogo ilustrado de la Librería Escolar* de Antonio Pérez, se vendían a 50 céntimos en el año 1923¹⁹⁰.

En el ámbito de lo religioso, la librería católica Gregorio del Amo publicó durante varias décadas “obras escénicas propias para ser representadas en colegios, seminarios, círculos y patronatos de obreros católicos, etc.”¹⁹¹. Esta librería creó la colección *Teatro Moral*, título que responde al fin primordial de las historias que contaban sus piezas teatrales infantiles. Aunque algunas obras eran para ambos sexos, esta colección tenía una sección especial “para niñas”, subrayando así la separación de sexos y, en consecuencia, la instrucción en la diferenciación de los roles de género¹⁹². No es de sorprender por su cercanía en la temática que algunas de sus obritas fueran años más tarde vendidas en la colección *Galería Dramática Salesiana*, que tuvo su mayor auge entre las décadas de 1940 y 1950, y que consiguió hacerse con el monopolio del teatro infantil en España en un momento en el que este género estaba ya sumido en una profunda crisis¹⁹³. Hasta que empezó su decadencia en la década de los 50, muchas fueron las colecciones de teatros escolares publicadas, pudiendo destacarse casos como los del *Teatro del Hogar*, el *Teatro Escolar*, la *Galería Dramática Infantil* o la *Galería Dramática Moral*¹⁹⁴. La mayoría de estas colecciones ofrecían títulos diferenciados para niños y niñas, como reflejan las comedias publicadas por Julián Morón, quien escribió para las niñas obras como *Dos niñas*, *Una mujer de su casa*, *¡¡Solás!!*, *Ceguera* y *Chochece*¹⁹⁵.

A pesar de la crisis que vivió el teatro escolar en España a mediados del siglo XX, influido también por la situación sociopolítica que vivía el país por aquel entonces, el teatro para niños sobrevivió, como demuestra, por ejemplo, el *Teatro para niños* de Elena Fortún, “último esfuerzo aislado y positivo que además tiende un puente hacia el futuro”¹⁹⁶. Este libro

¹⁸⁹ *Ibidem*, p. 143.

¹⁹⁰ PÉREZ, Antonio: *Catálogo ilustrado de la Librería Escolar*, Madrid: Librería Escolar Antonio Pérez, 1923, p. 172 y p. 174.

¹⁹¹ *Ibidem*, pp. 176-177.

¹⁹² CERVERA, Juan: *Historia crítica del teatro infantil español...*, p. 145.

¹⁹³ *Ibidem*, p. 161.

¹⁹⁴ PÉREZ, Antonio: *Catálogo ilustrado de la Librería Escolar...*, pp. 173-175.

¹⁹⁵ *Ibidem*, p. 178.

¹⁹⁶ CERVERA, Juan: *Historia crítica del teatro infantil español...*, p. 162.

contiene doce comedias variadas para niños y estaba pensado para ser representado tanto en casa como en la escuela. Con un lenguaje sencillo y adaptado para los más pequeños, la escritora emplea como hilo conductor elementos populares y recurre a personajes fantásticos de cuentos infantiles sobradamente conocidos que hacen más fácil su representación infantil. A partir de los años 40 apenas existían ya ediciones de teatro infantil no escolar, pues la mayoría de las obras de teatro para niños que se editaban estaban ideadas con un claro fin pedagógico e ideológico, ya que el teatro se convirtió en el franquismo, como todo, en un medio más de propaganda política, como bien reflejan las obras de Borita Casas, Carmen Conde (Florentina del Mar), Concha Castroviejo, Juan Antonio de la Iglesia, Carola Soler y María Clara Machado¹⁹⁷.

Muchas de estas obras teatrales para niños y niñas, para hacerlas más atractivas, adoptaron la forma de teatros de papel¹⁹⁸, lo que provocó que pasaran de ser un juguete pensado para los hogares de las familias pudientes a estar presentes en las escuelas y al alcance de todos: “el teatro, en forma de juguete desmontable, llegó a ser un entretenimiento hogareño de primer orden, e incluso la manera de dar a conocer a los alumnos materias como literatura, historia y geografía”¹⁹⁹. En los teatros de papel se conformó así una doble utilidad pedagógica. Por un lado, la representación de obras ficticias permitía la estimulación de la imaginación y el ingenio de los más pequeños, mientras que, por otro lado, las obras basadas o inspiradas en la realidad hacían posible comprender desde la infancia el mundo circundante y las reglas que regían el mismo para que, cuando fueran personas adultas, supieran cuál era el lugar que les correspondía ocupar en la sociedad. En esta segunda función es en la que vemos aflorar la transmisión de los estereotipos femeninos, de manera que al jugar con estos teatros de papel las niñas interiorizaban el modelo de mujer imperante en su tiempo.

¹⁹⁷ CONTRERAS FLORES, Lucía: *Teatros de papel: colección Lucía Contreras Flores...*, p. 41.

¹⁹⁸ Sobre cómo los teatros de papel fueron un canal privilegiado para la introducción del teatro escolar en el currículum, remito a CERRILLO, Pedro César y GARCÍA PADRINO, Jaime (dirs.): *Teatro infantil y dramatización escolar*, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 1997.

¹⁹⁹ *Ibidem*, p. 30.

3. LOS ESTEREOTIPOS FEMENINOS EN LOS TEATROS DE PAPEL

Una vez presentada la evolución de la educación femenina en España desde mediados del siglo XIX y hasta el final de la Dictadura franquista en el año 1975, así como el desarrollo de la relación entre el juego, la escuela y el teatro, en este tercer y último capítulo del trabajo vamos a analizar los cuatro teatros de papel seleccionados, *La fierecilla domada*, *La esposa desconsolada*, *La madre* y *Violeta*, todos ellos publicados en España a mediados del siglo XX, con el fin de desvelar en clave de género esos aprendizajes ocultos tras bambalinas, desentrañando los modelos de mujer que estas historias defendían y transmitían a las niñas que los leían y jugaban con ellos sin saber que, al mismo tiempo, estaban interiorizando ese prototipo de mujer que debían ser en el futuro: el de la perfecta esposa, madre y ama de casa subordinada al varón y apartada de la esfera pública.

A la hora de seleccionar mi corpus documental, establecimos criterios en función de los objetivos marcados. La colección “Ephemera” de la Biblioteca Nacional de España, como se ha advertido en la introducción, posee un importante conjunto de teatros de papel que alcanza la veintena de ejemplares. Mi primer criterio de selección tras consultar el total de obras conservadas fue la presencia de marcados estereotipos femeninos en sus historias y personajes, algo que ya solo por los títulos de éstas pude intuir, y el segundo fue elegir una editorial que hubiera jugado un papel importante en la producción y venta de los teatros de papel en España, de ahí que las cuatro obras que a continuación se analizan correspondan a la editorial “Industrias Gráficas Seix i Barral Hermanos S. A.” de Barcelona, a pesar de que las mismas fueron también editadas por otras casas españolas (y en algún caso extranjeras) antes o después del año 1958, que es el año de edición que todas ellas comparten y que tampoco es aleatorio, pues para entonces los teatros de papel hacía ya tiempo que habían dejado de ser productos elitistas y se habían integrado en el tejido social, escolar y extraescolar.

En relación al primer criterio de selección empelado, las cuatro obras que aquí se analizan son historias de hijas, esposas y madres que buscan alcanzar ese modelo ideal de mujer para estar a la altura de lo que la sociedad espera de ellas. La mala hija frente a la perfecta, la esposa modélica, la madre bondadosa, la mujer que está al servicio de los demás y cuya felicidad no se encuentra en ella misma, sino en los y las que la rodean, o la normalización del ejercicio de la violencia de género de un hombre hacia una mujer, son algunos de los valores que protagonizan los textos seleccionados.

En relación al segundo criterio de selección, los cuatro teatros de papel que he elegido forman parte de una de las colecciones de teatro infantil más conocidas de la España del siglo XX, *El Teatro de los Niños*, que Seix i Barral lanzó al mercado editorial en 1958 al precio de 30 pesetas patentado por C. B. Nualart. Ahora bien, existe una diferencia importante entre *La fierecilla domada* y el resto de obras seleccionadas. A diferencia de *La esposa desconsolada*, *La madre y Violeta*, que son historias que fueron escritas *ad hoc* para esta colección y pensando expresamente en un público infantil, *La fierecilla domada* es una adaptación de *The taming of the shrew*, una comedia en dos actos en prosa escrita por el célebre dramaturgo inglés William Shakespeare en la década de 1590.

3.1. “Érase una vez...”

Antes de pasar a analizar materialmente y en lo que toca a la presencia de estereotipos femeninos estas cuatro obras, resulta necesario aportar un breve resumen de las historias que narran y una mínima caracterización de sus personajes. *La fierecilla domada*²⁰⁰ nos habla de una mala hija que no acata la autoridad de su padre. A medida que avanza la obra, la hija díscola va moldeando su áspero carácter para convertirse finalmente en una hija modélica, obediente y respetuosa, y en una futura esposa ideal, sumisa hacia su marido. Aunque no es un estereotipo femenino protagonista a lo largo de toda la obra, como sí lo será en el caso de Violeta, el proceso de transformación de la “fierecilla domada” en una “buena mujer” pasa por el ejercicio de la violencia de género sobre la protagonista ante la naturalidad y aceptación del resto de los personajes.

A pesar de que *La fierecilla domada* es una de las comedias más populares de Shakespeare, son muchas las incógnitas que existen todavía acerca de su origen e inspiración. Muchos críticos han debatido sobre las posibles influencias de otras obras y autores, como *Las mil y una noches*, Juan Luis Vives, Agustín de Rojas o Calderón de la Barca, entre otros. Sin embargo, en todos los casos se trata de hipótesis que no han podido comprobarse²⁰¹. De cualquier modo, sí podemos señalar un elemento que parece coincidir en todos los análisis modernos sobre la obra, y es que, según parece, el argumento principal de la comedia de

²⁰⁰ SHAKESPEARE, William: *La fierecilla domada*, Barcelona: Seix i Barral, 1958. Biblioteca Nacional de España, Colección “Ephemera”, EPH/500/1.

²⁰¹ DUQUE, Pedro J.: “«The taming of the shrew» y sus antecedentes españoles, *ES: Revista de filología inglesa*, 8, 1978, p. 199.

Shakespeare no es original, sino que está inspirado en el cuento XLV *De lo que sucedió a un mancebo el día que casó* de la famosa obra *El conde Lucanor* de don Juan Manuel²⁰².

El primer acto comienza en el patio interior de una casa de campo donde se presenta por primera vez ante los lectores/as el difícil temperamento de la protagonista, Catalina, quien no hace más que discutir con el resto de los personajes. Catalina es una mujer con fama de estar siempre malhumorada, de ser bastante arisca, áspera y, en definitiva, de no responder al modelo de una “señorita” bien educada. Su padre, Bautista, lleva tiempo tratando de buscar un pretendiente que su hija acepte en matrimonio, pues no quiere casarla en contra de su voluntad. Sin embargo, Bautista está desesperado, ya que Catalina rechaza a todos los jóvenes que se atreven a ir hasta su casa y los echa bruscamente uno tras otro. De pronto, un día llega un desconocido llamado Petruchio, hijo de un viejo amigo de la infancia de Bautista, y le pide a este la mano de su hija. Aunque Bautista avisa al joven italiano del mal temperamento de su hija, Petruchio insiste en casarse lo antes posible con ella, pues, al contrario que los demás pretendientes, está ansioso por “domar a la fiera”.

El segundo acto da inicio con una Catalina completamente distinta que, frente al personaje que veíamos en el primer acto, ahora es una mujer dócil y sumisa a la voluntad de su ya marido Petruchio. Todos se quedan sorprendidos al ver a la nueva Catalina e incluso su padre no comprende cómo es posible que en tan solo unos días Petruchio haya logrado hacer de su hija una “buena señorita” educada, objetivo que él mismo no había logrado en años y años de intentos frustrados. Para lograr cambiar el carácter de Catalina, Petruchio juega con ella y la hace sufrir dejándola sin comida o sin dormir, de manera que su temperamento se vaya “moldeando”. Sin embargo, el matrimonio discute constantemente hasta que, al final de la obra, se reconcilian y se declaran amor mutuo e incondicional. La obra finaliza con una Catalina que reconoce ante su padre haber comprendido que la opinión y voluntad de su marido debe ser siempre la única verdadera para ella, por lo que promete a Petruchio ser a partir de ese momento una esposa virtuosa, siempre a su servicio, sin más opinión ni elección que no sean las de su esposo.

El segundo teatro de papel escogido es *La esposa desconsolada*²⁰³, una comedia en dos actos y en prosa donde se nos habla de un estereotipo femenino clásico a través del personaje de la señora Pils: el ideal de la perfecta esposa, siempre al servicio de su marido. El mensaje

²⁰² *Ibidem*, p. 216.

²⁰³ *La esposa desconsolada*, Barcelona: Seix i Barral, 1958. Biblioteca Nacional de España, Colección “Ephemera”, EPH/498/10.

que se transmite aquí a las niñas es que toda mujer debe aspirar en la vida a encontrar el hombre ideal para que, una vez casados, ella dedique todos sus esfuerzos a complacerle, agasajarle y servirle. En un sentido claro de dependencia hacia el hombre, este modelo de mujer nunca debe aspirar a encontrar la felicidad en sí misma, sino que su felicidad estará siempre en el otro.

El primer acto de la comedia comienza en el claro de un bosque donde se encuentran la señora Pils y la señorita Olga conversando mientras dan un paseo. Aunque la señora Pils trata de controlar sus nervios, la ausencia de noticias sobre el paradero de su marido y el devenir de la guerra empieza a desesperarla, pues nunca más volverá a ser feliz si su marido no regresa del campo de batalla con vida. La señorita Olga hace todo lo posible para animar a la señora Pils, pero esta siempre acaba aquejándose de algún dolor o fatiga que la impide cobrar un mínimo de ilusión.

El segundo acto comienza con la señora Pils y la señorita Olga en el jardín de una finca señorial, donde ambas están hablando de nuevo acerca del sufrimiento de la señora Pils por la falta de noticias de su marido, lo que la hace sentirse cada vez con menos fuerzas para pasear y airearse como le ha recomendado el médico. Es entonces cuando un criado entra en escena con una carta en la mano preguntando por la señora Pils, quien rápidamente reconoce la letra manuscrita de su marido y cree desvanecer de la emoción, y justo en ese momento el señor Pils entra en escena. El matrimonio se reencuentra después de pasado mucho tiempo sin saber nada el uno del otro, pero el permiso del señor Pils llega a su fin y la vuelta al frente rompe la dicha de marido y mujer. Aunque se han iniciado ya los procesos para firmar la paz y es poco el tiempo que permanecerán los frentes activos, la noticia sume a la señora Pils en una profunda tristeza. El matrimonio confía en que pronto puedan por fin reunirse en su hogar junto a su hijo, pues allí es donde juntos encontrarán la verdadera felicidad.

El tercer teatro de papel escogido es *La madre*²⁰⁴, una comedia dramática donde se narra la historia de una mujer que espera atormentada la llegada de noticias de su hijo Fernando, quien se encuentra luchando en la guerra. De una manera bastante similar a la de *La esposa desconsolada*, el teatrillo de *La madre* nos habla de sumisión, de subordinación y, sobre todo, de dependencia de una mujer hacia la figura masculina, en este caso del hijo y no del marido. La madre perfecta debe estar siempre al servicio de su familia y no puede ser feliz si alguno de los suyos no lo es, ya que su felicidad no está en ella misma, sino en los demás. La historia

²⁰⁴ *La madre*, Barcelona: Seix i Barral, 1958. Biblioteca Nacional de España, Colección “Ephemera”, EPH/482/1.

comienza con un primer acto protagonizado por tres sirenas, Glinka, Freya y Lenka, que están muy preocupadas por la noticia de una guerra que enfrenta a los hombres en la Tierra. Ellas saben que no pueden hacer nada, puesto que la ley del rey Neptuno impide a las sirenas ser vistas por los hombres, y por ello se ven obligadas a permanecer a la espera. El ambiente se oscurece poco a poco ante la llegada de un submarino y las sirenas no tienen más remedio que huir ante el inminente enfrentamiento entre los hombres bajo el mar.

El segundo acto comienza con una conversación entre la madre y su hija Isaura sobre lo inquieta que está la primera por todo el tiempo que llevan sin recibir noticias de su hijo Fernando. Aunque Isaura trata de calmar a su madre, ella sabe que algo malo está sucediendo y que es muy probable que su hijo no vuelva nunca más a casa. Finalmente, el Sr. Gosse irrumpe en la escena para informarlas de que, por fin, ha llegado una carta de su hijo Fernando. El tío Jorge será el encargado de leerla para todos, descubriendo a viva voz lo que la madre sospechaba desde hacía tiempo: Fernando ha muerto. Aunque todos se sienten desolados por la trágica noticia, la madre pone calma y pronuncia un discurso de cierre perfecto para la obra en el que defiende orgullosa la valentía de su hijo y el honor que debe suponer para una madre que este haya dado la vida por su patria. Para ella su hijo no ha muerto, sino que vive y vivirá siempre como un héroe, porque sacrificó su juventud por defender a su país del enemigo.

El cuarto y último teatro de papel seleccionado es *Violeta*²⁰⁵ y con él vamos a poder ahondar en un estereotipo femenino que estaba igualmente presente, pero de una manera más sutil, en *La fierecilla domada*, como ya se ha advertido: la normalización de la violencia de género. *Violeta* es la historia de una niña a quien su padre adoptivo, el clown Toñuelo, maltrata físicamente en público sin pudor alguno, motivo por el que es rescatada de la calle por la duquesa de Valleumbroso, doña Clemencia, quien se hará cargo de ella a partir de entonces. La normalización de la violencia de género, ya sea física, verbal o psicológica, era un elemento muy común en la sociedad de la época, sin importar si la violencia era ejercida por parte de un padre hacia una hija -como es el caso de *Violeta*- o bien por parte del marido hacia su mujer -como es el caso de *La fierecilla domada*-. Puesto que la mujer depende y está subordinada a una autoridad masculina, se considera entonces lícito el uso de la violencia sobre ella en caso de que cometa algún desacato hacia dicha autoridad.

²⁰⁵ *Violeta*, Barcelona: Seix i Barral, 1958. Biblioteca Nacional de España, Colección “Ephemera”, EPH/484/1.

El primer acto comienza en una gran plaza de una ciudad populosa donde aparecen doña Clemencia y su hija Rosaura dando un paseo elegantemente vestidas, prueba de su posición social elevada. Durante la caminata, doña Clemencia escucha de pronto un bullicio y unos gritos, por lo que decide acercarse a ver qué es lo que ocurre. Es entonces cuando la duquesa de Valleumbroso se da cuenta de que un hombre está propiciando una paliza a una niña ante la pasividad de todos los ciudadanos que observan gustosos el espectáculo público e incluso ante la indiferencia de un guardia de seguridad, quien tampoco interviene para detener al maltratador ante la llamada de auxilio de doña Clemencia. Escandalizada, la duquesa decide intervenir y detener al clown Toñuelo, el padre adoptivo de Violeta. Sin embargo, el titiritero defiende orgulloso su actitud ante “su hija”, una niña huérfana que sacó de la calle hace años y de quien se aprovecha desde entonces para ganarse la vida haciendo espectáculos. Para poner fin a la situación, doña Clemencia le ofrece al clown Toñuelo una cantidad de dinero a cambio de Violeta. El titiritero no se lo piensa dos veces y acepta gustoso la venta. Violeta es intercambiada como si de una mercancía se tratara y a partir de ese momento se convierte en una segunda hija para la duquesa.

El segundo acto comienza en un salón suntuoso en el palacio de la duquesa de Valleumbroso, donde Violeta vive feliz desde que fue rescatada y posteriormente adoptada por esta. Sin embargo, el trato de igualdad que recibe Violeta aun siendo hija adoptiva hace que Rosaura, la hija biológica de doña Clemencia, tenga celos de ella y trate constantemente de hacerle la vida imposible para que se vaya de casa y de nuevo todas las atenciones de su madre vuelvan a ser solo para ella. Los constantes enfrentamientos entre las dos chicas hacen que finalmente Violeta se marche. Es entonces cuando Rosaura se da cuenta de lo injusta e irrazonable que ha sido durante todo ese tiempo con la pobre Violeta y por ello le suplica que por favor no se marche. Violeta acepta gustosamente las disculpas de su hermana Rosaura en un gesto de generosidad y humildad y finalmente decide quedarse en la casa de doña Clemencia.

Estos cuatro teatros de papel, por tanto, nos hablan de un ideal masculino basado en la superioridad, la dominación, la autoridad, el control e, incluso, en múltiples ocasiones, en el uso legítimo de la violencia sobre la mujer. Frente a este prototipo de masculinidad patriarcal nos vamos a encontrar a través de estas historias un ideal de feminidad basado en la constante sumisión, subordinación, fidelidad de la mujer al hombre, en definitiva, un ideal de mujer servicial para quien la felicidad no está en ella misma, sino en los demás; una mujer que se hace llamar a sí misma “servidora”, pues esta es la misión que ha venido a cumplir en la vida. Frente a este modelo ideal de mujer, que subraya todos estos valores, algunos de estos teatros nos van

a retratar también a los principales enemigos de toda “señorita bien educada”: la rebeldía, la autonomía, la independencia o la negativa a servir a los demás. Educadas en estos dogmas socio-culturales durante siglos, el resultado ha sido que “la ideología de la inferioridad y subordinación femeninas ha calado de manera tan profunda en las vidas de las mujeres y de los hombres que la mayoría la han asumido sin ni siquiera percatarse de que existe”²⁰⁶. Todo, absolutamente todo lo que rodeaba a las mujeres, la familia, la escuela, el juego, “los pensadores y escritores importantes, los libros sagrados y los sermones, los cuentos y dichos populares insistían en la necesidad de la subordinación femenina”²⁰⁷. A ello no escapaban los teatros de papel, que no son sino un ejemplo más de las muchas herramientas que han servido históricamente para la transmisión, interiorización y mantenimiento de un modelo social en el que la mujer está subordinada al hombre en su eterna función de la perfecta madre, esposa y ama de casa.

3.2. ¡Empieza la función!

Resumidos los argumentos de las obras seleccionadas y presentadas sus personajes, vamos a continuación a describir físicamente los diferentes elementos que componían cada uno de estos teatros de papel de manera conjunta, dado que los cuatro, al tomar parte de una misma colección editorial, presentan muchas similitudes. Indicaremos las instrucciones de uso que los niños y niñas debían seguir para jugar, consignadas en todos los casos en la cubierta del sobre. Y, por último, analizaremos el texto de estas cuatro historias con el fin de ver cómo se trata de un producto escrito adaptado para y dirigido específicamente a la infancia.

Lo primero que debemos saber en relación a los materiales que componían los teatros de papel es que la estructura base del teatro debía ser adquirida por separado al propio teatrillo, es decir, a la obra que se comprase. Dicha estructura servía para todas las obras de teatros de papel de Seix i Barral. De este modo, el niño o niña podría jugar con multitud de teatros de papel diferentes con historias, escenarios y personajes distintos. La estructura estaba compuesta por el bastidor, la embocadura, el escenario, la escenografía, los personajes, el telar, el telón y el telón de boca. Veamos con más detalle qué función cumplían cada uno de estos elementos en estos teatros en miniatura (Figuras 4 y 5):

²⁰⁶ BONNIE, Anderson: *Historia de las mujeres. Una historia propia...*, p. 831.

²⁰⁷ *Ibidem*, p. 832.

Figura 4. Parte delantera de un teatro de papel



Figura 5. Parte lateral de un teatro de papel²⁰⁸



²⁰⁸ Todas las fotografías que se reproducen en este capítulo han sido realizadas por mí en la Biblioteca Nacional de España durante el desarrollo de este trabajo tras obtener los permisos oportunos. Escenario modelo B “El Teatro de los Niños”, Barcelona: Seix i Barral, 1958. Biblioteca Nacional de España, Colección “Ephemera”, EPH/475/1.

- Bastidor: armazón de listones o maderos, sobre el cual se extiende y fija un lienzo o papel pintados, y especialmente, cada uno de los que, dando frente al público, se ponen a un lado y otro del escenario y forman parte de la decoración teatral.
- Embocadura: en los teatros, marco por cuyo hueco se ve la escena cuando el telón se alza y puede ser doble; el segundo marco suele ser de amplitud regulable.
- Escenario: parte del teatro construida y dispuesta convenientemente para que en ella se puedan colocar las decoraciones y representar las obras dramáticas o cualquier otro espectáculo teatral.
- Escenografía: arte de proyectar o realizar decoraciones escénicas, así como conjunto de decorados en la representación escénica.
- Personaje: cada uno de los seres humanos, sobrenaturales, simbólicos, etc., que intervienen en una obra literaria, teatral o cinematográfica.
- Telar: parte superior del escenario, de donde bajan o a donde suben los telones, bambalinas y otros elementos móviles del decorado.
- Telón: lienzo grande que se pone en el escenario de un teatro de modo que pueda bajarse o subirse.
- Telón de boca: telón que cierra la embocadura del escenario y está echado antes de que empiece la función teatral y durante los entreactos e intermedios²⁰⁹.

Cada uno de los teatros de papel de Seix i Barral se vendía dentro de un gran sobre dónde, junto al texto de la obra, se encontraban los diferentes elementos necesarios para montar el escenario teatral. Dicho sobre, que por suerte se ha conservado en todos los casos aquí analizados, tenía unas dimensiones de 36 x 26 centímetros y presentaba colores diferentes: naranja en *La fierecilla domada* (Figura 6), azul en *La esposa desconsolada* (Figura 7), verde en *La madre* (Figura 8) y morado en *Violeta* (Figura 9). En el interior del sobre había una lámina preparada para ser recortada que contenía los diferentes personajes de la obra, así como las distintas estampas que conformaban los telones de cada acto, cuya cromolitografía estaba realizada sobre cartulina y cartón de 21 x 30 centímetros y que podía llegar a contener entre siete y diez estampas diferentes en función de cada teatrillo. Algunos de los telones son de fondo opaco, otros tienen láminas de papel glassine y otros presentan aberturas que permiten ver el resto del decorado. Dentro del sobre, como se ha señalado, estaban también los dos folletos con el texto correspondiente a cada obra. Por último, en la cubierta del sobre se inscribían las

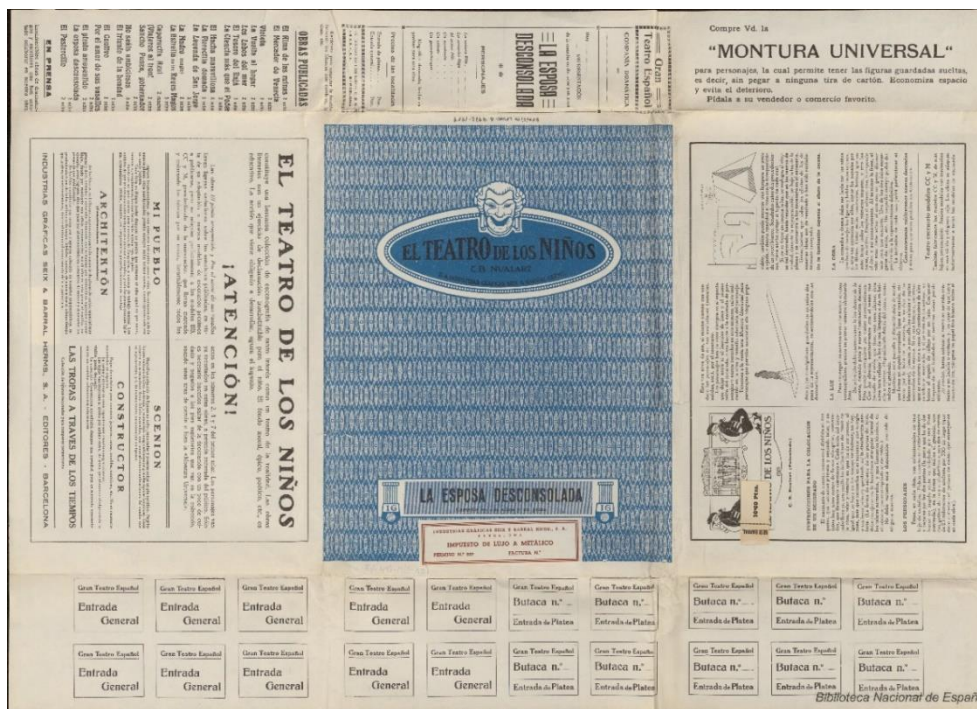
²⁰⁹ Todas las definiciones aquí expuestas proceden del Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española: www.rae.es. Fecha de consulta: 3 de octubre de 2018.

instrucciones de montaje que detallaremos más adelante, una relación de las obras que formaban parte de la colección “El Teatro de los Niños”, anuncios de otras publicaciones de la editorial Seix i Barral y entradas para la función que los niños y niñas tenían que recortar²¹⁰.

Figura 6. Sobre con el contenido de “La fierecilla domada”²¹¹



Figura 7. Sobre con el contenido de “La esposa desconsolada”²¹²



²¹⁰ Cfr. RAMOS PÉREZ, Rosario: *Ephemera, la vida sobre papel...*, pp. 351 y pp. 356-357.

²¹¹ SHAKESPEARE, William: *La fierecilla domada...*, EPH/500/1.

²¹² *La esposa desconsolada...*, EPH/498/10.

Figura 8. Sobre con el contenido de "La madre"²¹³

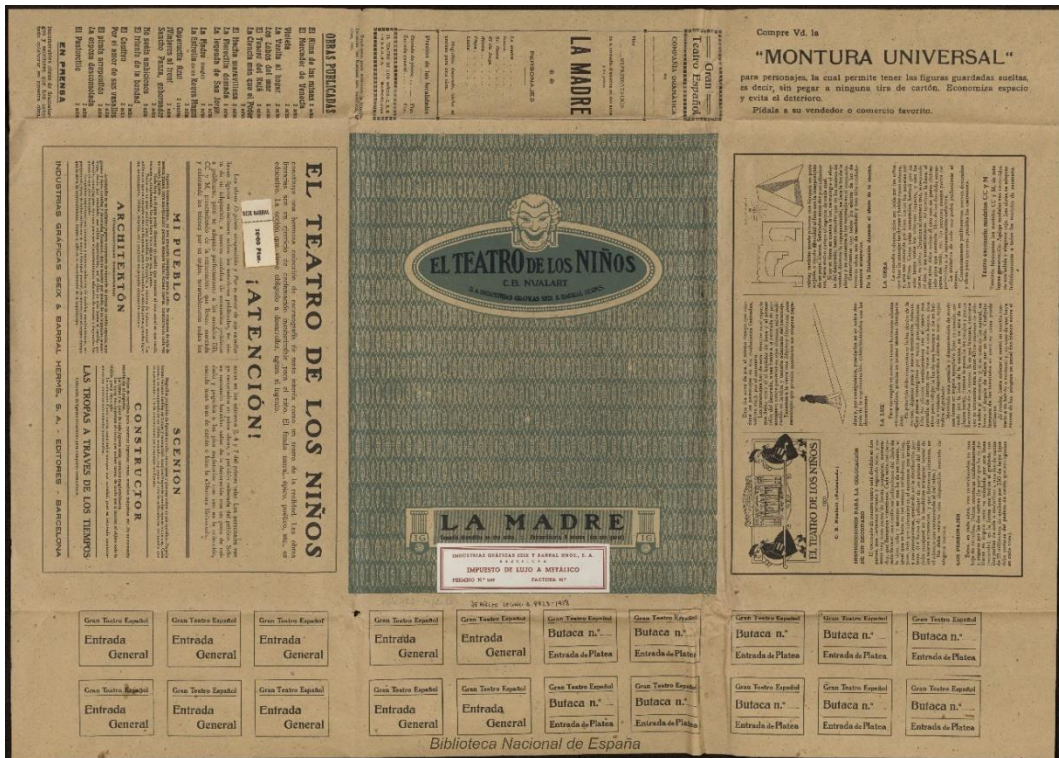


Figura 9. Sobre con el contenido de "Violeta"²¹⁴



²¹³ La madre..., EPH/482/1.

²¹⁴ Violeta..., EPH/484/1.

En el caso de *La fierecilla domada*, y a diferencia de la obra original, tan solo encontramos cinco personajes en la lámina recortable que aparece en el interior del sobre: Catalina, Bautista, Petruchio, Carlos y Grumio (Figura 10). Puesto que todos ellos forman parte de la clase alta y la obra se ambienta a finales del siglo XVI, los personajes principales han sido elegantemente vestidos y según la moda de la época. Catalina aparece representada como una joven de media melena rubia con un vestido largo de rayas verticales verdes y naranjas. Bautista como un hombre mayor de pelo y barba blancos. Petruchio como un joven apuesto de pelo castaño con sombrero de ala ancha y pluma roja en la cabeza. Los dos personajes restantes son los dos sirvientes: Carlos, sirviente de la familia de Bautista, y Grumio, sirviente de la familia de Petruchio, y ambos llevan una vestimenta similar, cambiando simplemente el color de su ropa y mostrando un estatus social más modesto que el de sus señores.

Figura 10 Personajes de “*La fierecilla domada*”²¹⁵



En la lámina de *La esposa desconsolada* encontramos representados a seis personajes: la señora Pils, la señorita Olga, el señor Pils, un ayudante, un criado y un guardabosques (Figura 11). De igual modo que en el caso anterior, estos personajes aparecen ataviados con ropas elegantes propias de su estatus social elevado. La señora Pils es representada como una señora mayor de pelo ya canoso con un vestido color marrón oscuro y una toquilla azul claro colocada

²¹⁵ SHAKESPEARE, William: *La fierecilla domada*..., EPH/500/1.

sobre el mismo. Su eterna acompañante, la señorita Olga, lleva un elegante vestido amarillo y el pelo castaño oscuro recogido en un moño bajo. Por su parte, el señor Pils porta el uniforme de un oficial del ejército inglés, al igual que su ayudante. El criado de la familia lleva un uniforme azul marino propio del servicio de una familia burguesa. El último de los personajes es el guardabosques, de tez más oscura que el resto y uniformado en color verde oscuro con un arma colgando de su brazo izquierdo.

Figura 11 Personajes de “La esposa desconsolada”²¹⁶



En la lámina *La madre* aparecen siete personajes: las tres sirenas Glinka, Freya y Lenka; la madre, su hija Isaura, el Sr. Gosse y el tío Jorge (Figura 12). Las sirenas son personajes mitológicos con cuerpo de mujer y cola de pez, que según las antiguas leyendas habitaban en el fondo del mar, y es por ello que se representan con una larga y frondosa melena castaño oscuro y sus colas de pez muestran inicialmente un tono verde que se va transformando poco a poco en azul. La madre aparece representada como una señora mayor, prácticamente diríamos una abuela, que está sentada en un sillón. Lleva un vestido color azul, el pelo blanco recogido en un moño bajo y gafas redondas. La preocupación por la ausencia de noticias de su hijo Fernando se ve reflejada en su mirada perdida en el suelo. Su hija Isaura lleva un vestido de tres volantes color rojo anaranjado con un detalle de encaje blanco que le rodea el pecho y un libro en su mano derecha. El Sr. Gosse aparece elegantemente vestido con un traje marrón claro

²¹⁶ *La esposa desconsolada...*, EPH/498/10.

y una corbata oscura, sombrero en mano. El tío Jorge, un señor de pelo blanco con gafas y traje marrón oscuro, aparece leyendo la carta enviada por Fernando.

Figura 12 Personajes de “La Madre”²¹⁷



En último lugar, en la lámina recortable de *Violeta* encontramos los cinco personajes de la obra (Figura 13): Doña Clemencia, Rosaura, Violeta, el clown Toñuelo y el guardia de seguridad, aunque algunos de ellos aparecen repetidos, ya que “las figuras de *Violeta, D^a Clemencia y Rosaura*” son dobles, porque “para el primer acto salen en traje de calle, y para el segundo en traje de visita”²¹⁸. El personaje de Rosaura del primer acto lleva un traje de falda largo color azul claro con un cinturón naranja y sombrero a juego, mientras que para el segundo acto aparece con un moderno vestido largo de color amarillo y lunares naranjas. Al igual que su hija, Doña Clemencia aparece representada en el primer acto con un traje de falda largo, en este caso azul grisáceo y con un tocado verde en la cabeza, mientras que para el segundo acto lleva un vestido largo rosa claro con detalles verdes en mangas y puños. En el caso de Violeta es donde se aprecia la mayor transformación, ya que en el primer acto aparece vestida con una falda roja, una camisa azul, una toquilla blanca y un delantal del mismo color y con el pelo recogido en una coleta baja, al uso de las clases populares. Sin embargo, en el

²¹⁷ *La madre...*, EPH/482/1.

²¹⁸ *Violeta...*, EPH/484/1.

segundo, cuando ya ha sido adoptada por la duquesa de Valleumbroso, Violeta aparece vestida muy elegante con un vestido largo verde a rayas blancas y el pelo recogido en un moño. El clown Toñuelo va disfrazado de payaso con un traje rojo que tiene un gran sol dibujado en el pecho, un sombrero rojo y la cara pintada de blanco. El último personaje, el guardia de seguridad, lleva un uniforme azul, botas y sombrero.

Figura 13 Personajes de “Violeta”²¹⁹



Por lo que respecta a los telones para el primer y segundo acto, respectivamente, que debía ser colocados sobre la estructura general para crear el escenario, todos ellos reflejan una excelente calidad que ejemplifica la gran fama que alcanzaron los decorados de la editorial Seix i Barral. En *La fierecilla domada* (Figuras 14 y 15) hay un total de seis telones, tres para el primer acto, donde se recrean el patio interior de la casa de campo de Bautista en el atardecer, y otros tres para el segundo acto, que tiene lugar en un lujoso y espacioso salón de la casa de campo de Petruchio, donde pueden verse una gran chimenea decorada con banderas y escudos, diferentes tapices y una mesa preparada para cenar situada al fondo de la habitación. En *La esposa desconsolada* encontramos un telón más que en la obra anterior. Tres de los siete telones debían usarse en el primer acto para transportar a los actores-lectores-espectadores al claro de

²¹⁹ *Ibidem.*

un bosque de tonos anaranjados con un pozo a la derecha y una choza a la izquierda, lugar donde conversan y pasean la señora Pils y la señorita Olga. Los cuatro telones restantes eran para el segundo acto, y recrean el jardín de una finca señorial con un palacete al fondo al que se accede por una gran escalinata. Mención especial merece el caso de *La madre* (Figuras 16 y 17), cuyos telones tienen una calidad superior al resto. En el primer acto nos trasladamos al fondo del mar gracias a seis telones magníficamente decorados que generan un ambiente oscuro y solitario: dos telones sirven para simular las olas, un tercero recrea las montañas y desniveles del suelo marino, un cuarto telón de gasa reproduce algunas plantas y animales acuáticos, como pulpos y medusas, que nos trasladan directamente al océano, un quinto telón trae a escena el submarino que veremos más adelante en la historia, y el sexto y último de los telones, también de gasa, crea el efecto final del mar. Para el segundo acto hay tres telones más que recrean una amplia terraza de una bonita villa de tonos verdes, azules y anaranjados situada a orillas del mar. Por último, *Violeta* presenta siete telones, tres para el primer acto, que tiene lugar en una gran plaza de una ciudad por la noche, y cuatro para el segundo acto, que se desarrolla en un salón del palacio suntuoso de la duquesa de Valleumbroso, donde se puede ver una gran sala con una mesa y dos sillas en el centro junto a una columna con el busto de una mujer que da a una amplia ventana.

Figura 14 Primer acto de “La fierecilla domada”²²⁰



²²⁰ SHAKESPEARE, William: *La fierecilla domada...*, EPH/500/1.

Figura 15 Segundo acto de “La fierecilla domada”²²¹



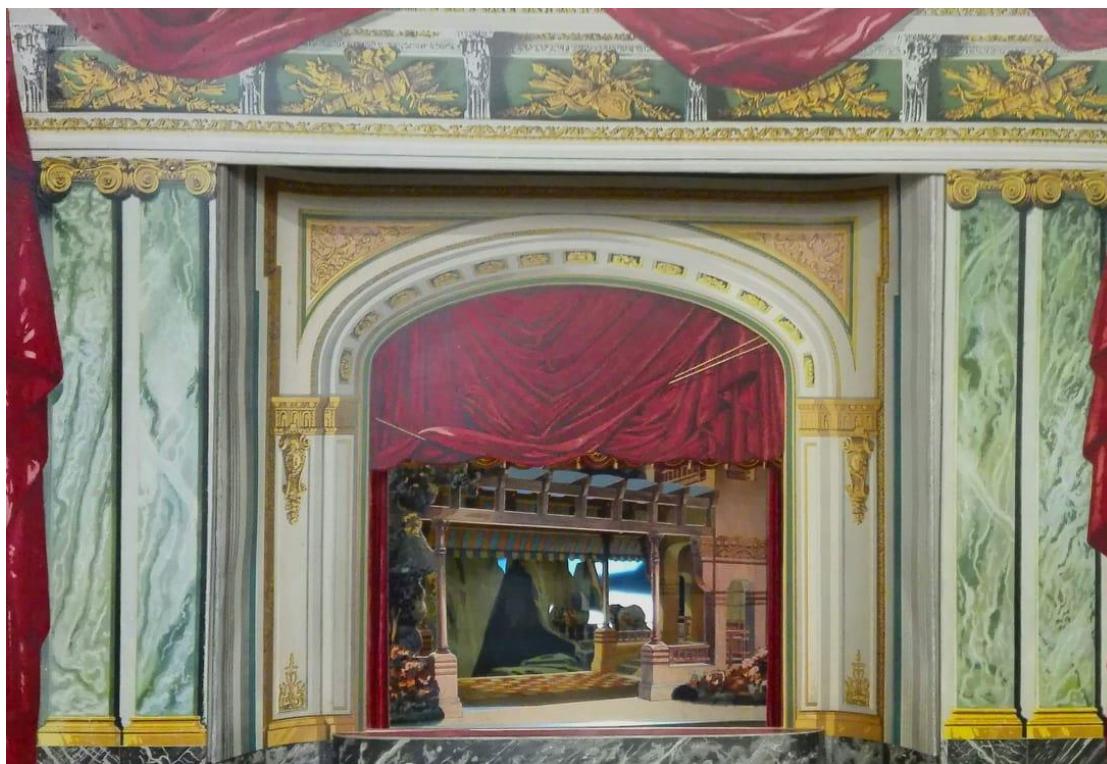
Figura 16 Primer acto de “La madre”²²²



²²¹ *Ibidem.*

²²² *La madre...*, EPH/482/1.

Figura 17 Segundo acto de “La madre”²²³



Para que el niño o niña supiera cómo jugar con los teatros de papel, en el exterior de los sobres se inscribían una serie de instrucciones que los orientaban a la hora de colocar el decorado, los personajes o la luz para que los telones generan el espacio adecuado, al tiempo que proporcionaban algunas indicaciones generales sobre la puesta en escena. Lo primero que los niños y niñas tenían que hacer era colocar el decorado, ayudándose para ello de las indicaciones que aparecían en cada telón para situar estos en el número correcto de entre las 19 posiciones posibles y en función de si se representaba el primer o el segundo acto (Figura 5). Colocado el telón (o telones), llegaba el turno de los personajes, que tras haber sido cuidadosamente recortados de la lámina debían pegarse “con dos gotitas de cola o sindetikon a una tira de cartón de 25 milímetros de anchura por 330 de largo (que debe cortarse del pedazo de cartón que entregamos en cada obra). Esta tira sirve de pie, al mismo tiempo que conduce los personajes en sus evoluciones (entradas, salidas, etc.), por el escenario”. Dado lo entretenido y delicado del proceso, la editorial Seix i Barral ofrecía la opción de comprar una *Montura Universal para personajes* que permitía “montarlos sin ninguna pegadura y, por consiguiente, guardarlos en un sobre después de la representación, coleccionándolos con las decoraciones”²²⁴.

²²³ *Ibidem*.

²²⁴ SHAKESPEARE, William: *La fierecilla domada...* EPH/500/1.

Sin duda, la luz construía un elemento fundamental para sacar el máximo provecho a la excelente calidad de los telones de Seix i Barral. Para lograr los mejores efectos escenográficos posibles, en los sobres de los teatros de papel se recomienda jugar en una sala bien iluminada, de manera que la luz se concentre en el interior de la escena, sin importar si es luz directa o indirecta. En caso de ser una luz artificial, “conviene que se encuentre ésta a unos 40 centímetros de altura sobre el escenario, y si se trata de luz natural, se busca el ángulo de reflejo por un lado”. Si el teatrillo se coloca al trasluz, en ese caso resulta necesario ponerlo en el sentido contrario a un balcón o ventana, ya que “Si no se tiene en cuenta la luz, se malogra el efecto del decorado; basta recordar que, en los teatros de verdad, durante la representación, se baja la luz de la platea y se concentra la luz necesaria en el escenario. Garantizamos que todos los efectos de luz de nuestras obras son de resultado y han sido cuidadosamente ensayados”²²⁵.

Finalmente, como hemos adelantado líneas atrás, los sobres portaban también consejos generales sobre cómo llevar a cabo la representación de la obra. El primero y principal era que los niños y niñas que iban a jugar con el teatro de papel leyeran atentamente el texto, que recordemos se representaba siempre por duplicado (en dos folletos). Acto seguido, se podían montar el escenario, los telones y los personajes. Tras comprobar que todo estaba en orden y que se había entendido el texto se podía empezar a jugar: “Se colocan dos niños, uno a cada lado del escenario, con sendos folletos de la comedia que quieren representar, repartiéndose sucesivamente el diálogo. En caso de ser más de dos los niños, se dividen los grupos, también uno a cada lado de la escena, con sus correspondientes folletos. Es conveniente ensayar el conjunto antes de una representación definitiva”²²⁶. Para repartir los personajes se recomendaba a los niños tener en cuenta la edad (y el sexo) de cada uno, que solía igualmente venir especificada en los sobres.

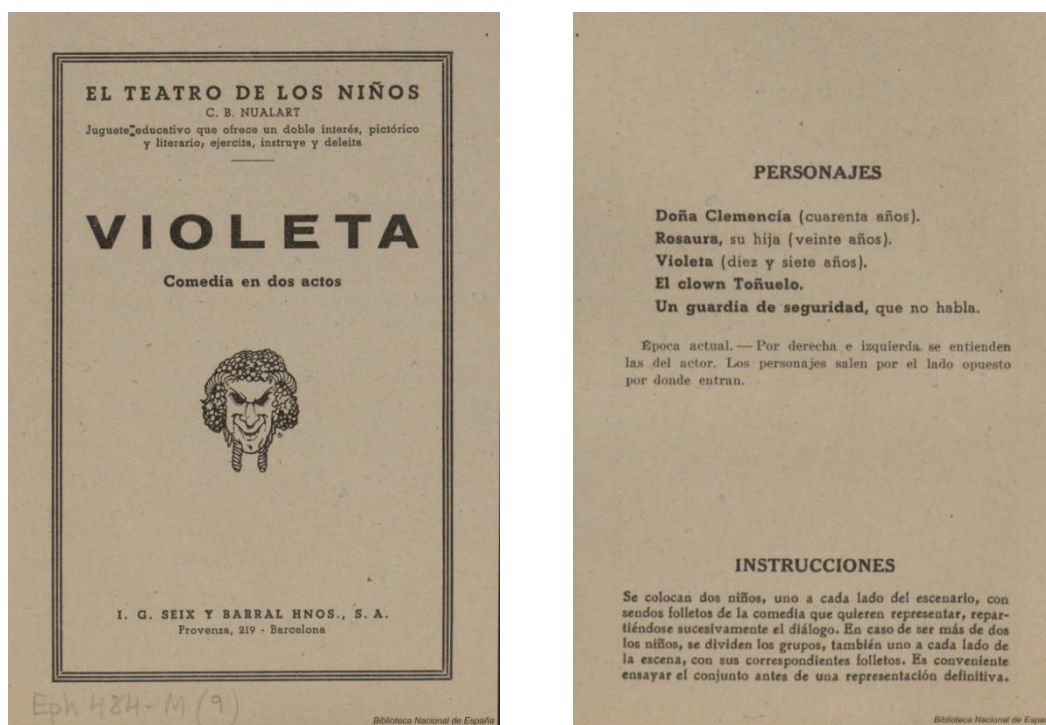
A pesar de ser el elemento menos vistoso, el elemento más importante era el texto, y lo es también para nosotros, ya que la correcta transmisión de los estereotipos femeninos (y otros valores, modelos e ideas) comentados, únicamente podía conseguirse a través de su lectura. En este sentido, son varios los elementos presentes en los libretos que nos indican que estas piezas teatrales estaban pensadas y escritas con el fin de que los niños y niñas entendieran e interiorizaran los modelos de mujer “buenos” y “malos” que se escondían tras cada una de estas historias.

²²⁵ *Ibidem*.

²²⁶ *Violeta...*, EPH/484/1.

Además de este hecho, que es el que aquí interesa, la brevedad de los textos indica el cuidado que los editores tuvieron tanto a la hora de adaptar obras ya existentes como a la hora de encargar obras *ex professo* para esta colección, siendo conscientes de las capacidades del público al que iban dirigidas. Así, los cuatro teatros de papel seleccionados se componen tan solo de dos actos. La simplificación de la trama fue así una exigencia, al igual que lo fue emplear una distribución del texto o *mise en page* sencilla y un tamaño de letra no excesivamente pequeño a pesar de las reducidas dimensiones de los libretos. Los folletos de estas obras, al igual que el de todas las colecciones de teatro infantil a las que nos hemos referido en el segundo capítulo de este trabajo, presentaban un formato A5 o de cuartilla, es decir, de 14,8 x 21 centímetros (Figura 18).

Figura 18 Portada y contraportada de “Violeta”²²⁷

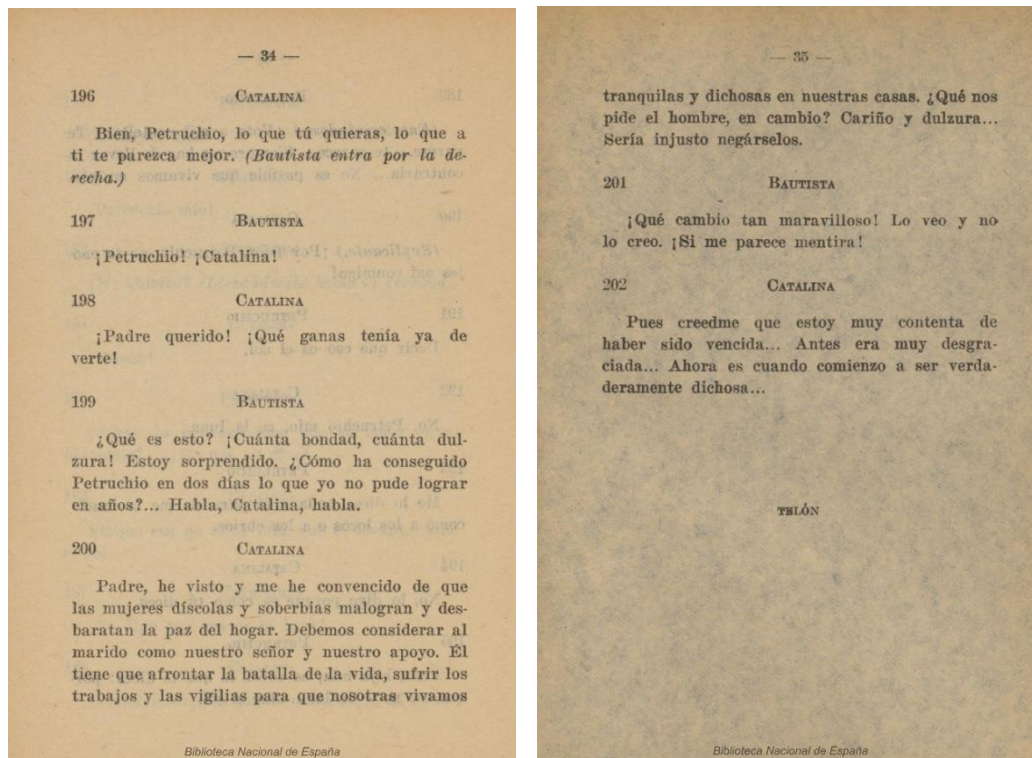


Este tamaño reducido facilitaba enormemente el manejo de los folletos, pues permitía a los niños y niñas leer el texto a la vez que manejaban los personajes. El tamaño de letra oscilaba entre los 12 y los 14 puntos y solían emplearse generosos interlineados para que los pequeños lectores no encontrasen dificultades a la hora de leer los textos (Figura 19). Además, y aunque en ocasiones los diálogos son algo más extensos, como sucede en algunas escenas de *La fierecilla domada* o de *La esposa desconsolada*, por lo general las intervenciones de todos los

²²⁷ *Ibidem*.

personajes son breves, constando de tan solo unas líneas. La extensión general de las obras es igualmente breve, pues no supera las 15 páginas, a excepción de *La esposa desconsolada*, que tiene un total de 35. El conjunto de todas estas características facilitaba al público infantil la comprensión de las obras y conseguía con ello que los teatros de papel cumplieran con sus funciones principales: ser un “juguete educativo que ofrece un doble interés, pictórico y literario; que ejercita, instruye y deleita”²²⁸.

Figura 19 Ejemplo interior folleto con diálogos de “*La fierecilla domada*”²²⁹



3.3. Yo de mayor quiero ser... MUJER

Del mismo modo que hemos hecho hasta ahora con los aspectos materiales y textuales, vamos a proceder a analizar en este último apartado los estereotipos femeninos presentes en las historias de los cuatro teatros de papel escogidos. Muchos de los estereotipos que vamos a ver a continuación están presentes en varias de las obras, por lo que se hace necesario un análisis conjunto. En primer lugar, nos vamos a aproximar a lo que en los siglos XIX y XX se consideraba el contra-ideal de mujer a través de las historias de *La fierecilla domada* y de

²²⁸ SHAKESPEARE, William: *La fierecilla domada*... EPH/500/1.

²²⁹ *Ibidem*.

Violeta, donde se nos retrata el modelo de mala hija y mala esposa del que deben alejarse las niñas, y para cuya “cura” se tolera incluso recurrir a la violencia de género, pues sea como sea el objetivo es reconducir a la mujer “descarriada” al “buen camino”. En segundo lugar, las historias de *La fierecilla domada*, *La esposa desconsolada* y *La madre* nos servirán para ahondar en el modelo tradicional de mujer, que exigía la triple perfección femenina: ser la hija perfecta, la esposa perfecta y la madre perfecta. A través de unos y de otros estereotipos podremos así comprobar cómo los teatros de papel fueron también un medio de instrucción y transmisión del ideal femenino imperante en la época, reforzándose así a través del juego y la lectura lo que las niñas aprendían y veían en la escuela, en su casa y en la sociedad en la que vivían.

Frente a ese modelo ideal que toda mujer debía cultivar desde su más tierna infancia, algunos de estos teatros infantiles, como se acaba de adelantar, retratan el ideal femenino contrario con el fin de que las niñas, a través de la lectura y representación de estas obras teatrales entendieran qué conductas e ideas eran las que no debían imitar. El prototipo de mala hija aparece retratado tanto en *La fierecilla domada* como en *Violeta*, cuyas protagonistas sufren, desde perspectivas diferentes, pero siempre bajo una misma justificación de diferenciación de género, la violencia ejercida sobre ellas por una autoridad masculina que las somete, siendo esta distinta también en cada caso. Evitar y condenar la rebeldía, obedecer a los hombres sin cuestionar sus actos y decisiones (tanto de padres como de maridos), mostrarse sumisas y dóciles, y no tener opinión propia son las virtudes que en estas obras se inculcan a las niñas para que sean buenas hijas y esposas.

En el caso de *La fierecilla domada*, simplemente el título de la obra ya nos desvela la moraleja de la historia: toda mujer que se aleja del modelo impuesto se arriesga a sufrir y merece un castigo. De nada sirve oponerse, pues al final un hombre acabará “domándola” y devolviéndola al lugar que le corresponde. Eso es, precisamente, lo que le pasa a Catalina, una joven rebelde e insumisa que desobedece a su padre y no quiere contraer matrimonio. Bautista, por culpa de la terquedad de su hija, es un hombre desdichado, pues Catalina le impide cumplir su misión como padre: encontrar para su hija un buen marido que la cuide y la proteja. Este prototipo de mujer que se presenta ante los niños y niñas en el primer acto de *La fierecilla domada*, una mujer con mucho carácter, con autonomía, que se niega a obedecer incluso a su padre, es la antítesis del modelo de mujer al que toda niña debe aspirar. Las continuas críticas que Bautista, desmoralizado y desesperado, le hace a su hija sobre su difícil temperamento no

hacen sino reforzar la idea de que Catalina se porta mal con él y es una desagradecida porque no tiene en cuenta los consejos de aquel que más y mejor vela por ella, que es su padre:

- BAUTISTA: Pero, ¿no comprendes que, a causa de tu infernal carácter, hemos de estar mudando de criadas todos los días?... Pero, ¿cuándo será el día que te cases? (p. 4).
- BAUTISTA: Pues has de saber que yo ya no puedo aguantarte más. Si no te casas, cualquiera que fuere el pretendiente, te meto en un convento (p. 4).
- BAUTISTA: ¡Al contrario! Lo que temo es no poder casarla nunca... No hay hombre tan valiente (p. 6).

Este difícil temperamento de Catalina no solo desespera a Bautista, sino que todos los que la rodean también la temen y la odian, transmitiendo así a las pequeñas lectoras cuáles serán las consecuencias en caso de decidir ser mujeres rebeldes e insumisas como la protagonista. En este sentido, resulta interesante fijarse en los diferentes términos que tanto el padre como el pretendiente, Petruchio, emplean a lo largo del primer acto para referirse a la joven: términos que tienen como fin despreciar el mal comportamiento de Catalina, pero que, además, constituyen claras faltas de respeto hacia ella y, en general, hacia las mujeres, especialmente aquellos en los que se compara a Catalina con un animal o bestia al que se debe temer y, sobre todo, evitar y domar. De este modo, no solo se está transmitiendo a las niñas que deben anteponer siempre la voluntad de su padre y esposo a la suya propia, sino que, si no lo hacen, se convertirán en despreciables. Así lo vemos en los siguientes diálogos:

- BAUTISTA: ¡Dios mío! ¡Esto no es una mujer, es un arcabucero! (p. 5)
- PETRUCHIO: “¡Basta Grumio! (*A Bautista*) ¡Que venga, pues, esa fiera, que yo me encargo de domarla!” (p. 9)
- BAUTISTA: La niña no ha de menester de nadie para salirse de sus casillas. ¡Es un monstruo insufrible, es una arpía! (*Sale Catalina por la izquierda*) Dime, mala pécora, ¿qué has hecho con ese pobre músico? (p. 10)
- BAUTISTA: ¡Que bonito! ¿Es eso digno de una señorita bien educada? (p. 11)
- BAUTISTA: ¿Qué os parece esta fiera? (p. 11)
- PETRUCHIO: ¡Pues ya lo creo! Dicen que tenéis un genio infernal, que sois una arpía... que no se os puede sufrir... que cuando os contratarían dais pataditas en el suelo... (p. 16)

Como ya se ha señalado, el destino y mayor aspiración de toda mujer era casarse y servir a su marido de por vida, objetivo que Catalina se niega a cumplir en el primer acto y, por ello, la reiteración de la idea de que resulta necesario “domar a la fiera” es constante en las intervenciones de todos los personajes, tanto por parte de los pretendientes que van a la casa de

Bautista para pedir la mano de la joven y que acaban huyendo al ver su talante, como por parte de su padre y de Petruchio, quien está decidido a hacer de Catalina una mujer sumisa a su voluntad, de someterla a sus deseos y de acabar con esa “fierecilla” que lleva dentro:

- PETRUCHIO: Lo que yo busco es someteros... domaros... (p. 17)
- PETRUCHIO: ¡Quieta, fierecilla, quieta! Soy más fuerte que tú. Tendrás que humillarte (p. 17).
- PETRUCHIO: Es inútil que te opongas, gatita montés (p. 18).

Esta actitud de dominación por parte de Petruchio sobre Catalina, quien no duda si es “necesario” en usar la violencia física para conseguir su objetivo, queda reafirmada en la última intervención del pretendiente antes de dar por finalizado el primer acto, momento en que le Petruchio dice a su futura esposa:

- PETRUCHIO: [...] ¡Nada, ni una palabra! ¡Ni la menor protesta! ¡Lo mando yo, que no quiero que tengas más voluntad que la mía! ¡Ay de ti si llegas a decir que no! ¡Es mi santa voluntad! ¡Lo quiero, lo ordeno, lo exijo! [...] (p. 19).

Como decíamos, el uso de la violencia sobre la joven se vuelve algo no solo “necesario” para su futuro marido Petruchio, sino que, además, se presenta con total naturalidad ante las pequeñas lectoras. De este modo, la violencia se convierte en una herramienta imprescindible para la transformación de una mujer que está fuera de las reglas y los cánones establecidos, como es el caso de Catalina, en una mujer modélica según la mentalidad de la época. Por lo tanto, la idea que se transmite es que se considera lícito que el hombre utilice la fuerza sobre su mujer cuando esta se muestra díscola o desobediente, quedando así el uso de la violencia de género totalmente justificado, como refleja la siguiente conversación que mantienen Catalina y Petruchio momentos después de conocerse:

- CATALINA: Si me tocáis un solo dedo, os largaré un bofetón.
- PETRUCHIO: Y yo me quedaré con él para devolvéroslo duplicado.
- CATALINA: ¿Sois de esos hombres que pegan a las mujeres?
- PETRUCHIO: A las mujeres, ¡no! A la mía, nada más que a la mía (pp. 14-15).

Pero sin duda, lo que más llama la atención en relación a la violencia de género, en este caso en la pareja, es que la justificación siga estando a la orden del día en la sociedad española casi cuatrocientos años después de que Shakespeare escribiera esta obra en el siglo XVI.

Estos mismos estereotipos femeninos que vemos en *La fierecilla domada* están igualmente presentes en *Violeta*, donde la normalización de la violencia de género es el nudo central de la historia. Violeta se nos retrata como una mala hija por no respetar la autoridad de

su padre, el clown Toñuelo, quien tras rescatarla de la calle se sirve de ella para hacer sus espectáculos y ganar dinero. Sin embargo, Violeta no acata los deseos del titiritero y su insumisión provoca el continuo enfrentamiento entre ambos. Durante una función, Violeta se niega una y otra vez a cumplir las órdenes de su padre adoptivo, quien propina a la niña una paliza delante de todo el público. Doña Clemencia, mientras pasea con su hija Rosaura, presencia con horror lo ocurrido y, como ya sabemos, decide intervenir para proteger a Violeta: “Yo no sé cómo se permiten en la calle semejantes espectáculos” (p. 5), afirma la duquesa de Valleumbroso justo cuando entra en escena. Es Violeta, en un atisbo de esperanza, quien suplica a gritos la ayuda de Doña Clemencia, asegurándole a la señora que ella no ha hecho nada malo y que la paliza que le están dando no tiene motivo ni justificación alguna:

- VIOLETA: ¡Señora! ¡por piedad!... ¡Socórrame usted!
- VIOLETA: ¡Que ese hombre me quiere matar!
- VIOLETA: (*Con voz muy tierna y muy dulce*) Señora, yo se lo juro a usted... yo no tengo la culpa... No es que le haya desobedecido... Es que mis pies se han negado a ello. Quería que bailara y yo no he podido... Estaba muy cansada... Venimos de tan lejos...
- VIOLETA: (*Buscando un refugio al lado de doña Clemencia, apretándose más contra ella*) ¡No quiero!... ¡No quiero! ¡Me pegas demasiado! (pp. 5-6).

Este primer acto de la obra es un claro ejemplo de cómo nada más nacer, el padre va a ser para la mujer la primera figura masculina a la que debe respetar y cuya voluntad tiene que aceptar siempre con independencia de sus propios deseos o convicciones. Así le sucede a Catalina con su padre Bautista en *La fierecilla domada* y así le ocurre también a Violeta con el clown Toñuelo en *Violeta*. Partiendo de esta premisa, el comportamiento violento del payaso se considera en la obra como lógico y normal, tanto si la violencia se ejerce en el ámbito privado como si se ejerce, cómo es el caso, en un lugar público. Según el titiritero, es la desobediencia de Violeta la que le ha obligado a pegarla delante de todo el mundo, justificando de ese modo su comportamiento y culpabilizando de él a la niña. De hecho, la pasividad del público e incluso del propio guardia de seguridad no vienen sino a reforzar esa normalización de la violencia contra las mujeres, entendida como un derecho del hombre, bien sea el padre, bien sea el marido, que nadie discute, pues se entiende que forma parte del “ejercicio de autoridad”:

- TOÑUELO: (*Brutal*) ¡Que vengas, te digo! ¡No me obligues a recurrir a la fuerza!
- TOÑUELO: Señora, yo no le niego a usted que tengo algo viva la mano... Por lo demás... yo no tengo la culpa... Se negó a obedecerme (pp. 6-7).

Frente a este retrato de las actitudes y comportamientos que las niñas no deben imitar que hemos visto a través de las historias de *La fierecilla domada* y *Violeta*, a continuación vamos a ver cómo las historias de *La fierecilla domada*, *La esposa desconsolada* y *La madre* nos hablan precisamente de lo contrario, del modelo ideal de mujer al que todas deben aspirar: el de hija perfecta, esposa perfecta y madre perfecta.

El ideal de la hija perfecta lo vemos a través de la última intervención de Catalina en el segundo acto de *La fierecilla domada*. Tras una primera parte de la historia donde, recordamos, la protagonista era una mujer rebelde que se negaba a aceptar la voluntad de su padre y su destino como mujer, en el segundo acto de la comedia de Shakespeare nos encontramos con una Catalina totalmente cambiada, irreconocible, sumisa a los deseos de su ya marido Petruccio. Este cambio tan radical de comportamiento sorprende a todos los personajes, pero en especial a su padre Bautista, quien tras muchos años de intentos frustrados todavía no había conseguido “domar” a su hija: “¿Qué es esto? ¡Cuánta bondad, cuánta dulzura! Estoy sorprendido. ¿Cómo ha conseguido Petruccio en dos días lo que yo no pude lograr en años?... Habla, Catalina, habla” (p. 34). La llegada de Petruccio supone la transformación total de Catalina, el paso del tipo de mujer que no se debe ser al modelo de mujer ideal. Esta metamorfosis resulta ser así una ejemplificación perfecta para las pequeñas lectoras, que entienden que Catalina es “mala” en el primer acto y se vuelve “buena” en el segundo, al tiempo que interiorizan todo aquello que deben rechazar y todo aquello que deben conseguir para cumplir con su papel de mujeres en la vida real.

De acuerdo con el cambio dado por Catalina, el modo en el que los distintos personajes se refieren a ella en este segundo acto de la obra se aleja de la “animalización” que hemos comentado líneas atrás o sustituye a la “bestia” por una “paloma”, un animal dulce y manso que nadie puede temer:

- CATALINA: No, lo digo porque es como tú dices (p. 33).
- CATALINA: Bien, Petruccio, lo que tú quieras, lo que a ti te parezca mejor (p. 34).

Como era de esperar y tras una serie de discusiones entre la pareja, la obra finaliza con la confirmación de la transformación radical de Catalina en una mujer que, ahora sí, responde en su totalidad al modelo femenino convencional que Dios y la naturaleza han creado para la mujer en una perfecta complementariedad de los dos sexos, dejando para él el ámbito público y de la acción y para ella el espacio privado y la reproducción. Frente a la Catalina que habíamos visto en el primer acto, dispuesta siempre a llevar la contraria a todo el que se le pusiera por

delante, en una defensa constaste de su propia voluntad, la Catalina del segundo acto ya no tiene decisión propia y ha comprendido que su obligación es cumplir las órdenes y deseos de su marido, y que sólo así los dos podrán ser felices:

- CATALINA: Padre, he visto y me he convencido de que las mujeres díscolas y soberbias malogran y desbaratan la paz del hogar. Debemos considerar al marido como nuestro señor y nuestro apoyo. Él tiene que afrontar la batalla de la vida, sufrir los trabajos y las vigias para que nosotras vivamos tranquilas y dichosas en nuestras casas. ¿Qué nos pide el hombre, en cambio? Cariño y dulzura... Sería injusto negárselos (pp. 34-35).

De este modo, y redundando en lo ya dicho, *La fierecilla domada* es una historia que servía para transmitir a las niñas, por un lado, el modelo opuesto de una buena hija a través del personaje de Catalina que hemos visto en el primer acto y, en segundo lugar, el ideal de hija perfecta que acepta su propio destino casándose con el hombre que su padre ha escogido para ella en el segundo acto. La Catalina de la segunda parte de la obra de Shakespeare es ya una mujer que no lucha por sus propios sueños o aspiraciones, que no tiene autonomía ni opinión propia, sino que permanece bajo la voluntad de la autoridad masculina que le corresponde en cada caso, de niña la de su padre y de adulta la de su esposo, reflejando así los estereotipos de la hija y la esposa perfectas al mismo tiempo. Una vez contraído matrimonio, su única aspiración vital debe ser estar al servicio de su marido, tener hijos y permanecer en el hogar como una perfecta ama de casa para quien la felicidad de su marido es y debe ser su única felicidad.

Continuando con ese mismo ideal de la perfecta esposa, la señora Pils, protagonista de *La esposa desconsolada*, responde a la perfección a todas las obligaciones propias de una mujer que ha sido educada en la consecución de ese objetivo vital de servir a su esposo y satisfacer eternamente sus deseos. Partiendo de esta idea inicial, la marcha del señor Pils a la guerra supone para ella el abandono total de las obligaciones que la mujer tiene con respecto a su marido. Ante esta situación, la mujer solo tendría una obligación que atender para seguir siendo una perfecta esposa a pesar de la ausencia de su esposo: esperar desconsolada y desesperadamente la vuelta a casa del señor Pils. La espera es tan dolorosa para la señora Pils, que incluso llega a enfermar por causa del sufrimiento que genera en ella la ausencia de su esposo. Queda así establecido el estereotipo femenino de la esposa bondadosa que solo puede sentirse plena si es junto a su esposo y para quien la felicidad no está en ella misma, sino en los demás.

Su acompañante, la señorita Olga, trata en todo momento de reconfortarla y hacer lo más sencilla posible la agonía por la que sin más remedio debe pasar su señora en tanto que esposa de un hombre que se encuentra luchando en la guerra lejos de su hogar, aunque es plenamente consciente de la dificultad de la situación que la señora Pils está viviendo: “No saber si su esposo vive o si ha sido víctima de esta terrible guerra, es una verdadera tortura” (p. 4). La angustia de no saber se transmite en la obra, sobre todo, a través de ese correo que nunca llega, de esa ausencia de motivos que provoca incluso que la señora Pils pierda las ganas de vivir:

- LA SEÑORA PILS: Esa idea ha estado manteniendo mi esperanza durante mucho tiempo, bien lo sabes Olga. Pero la esperanza ha cedido el puesto al desengaño, y ya nada podrá aliviar mi pesar, ni estos bellos países, ni los viajes, ni las lecturas (*Solloza*) (p. 4).
- LA SEÑORA PILS: Como quieras. Ya sabes que te dejo en libertad de organizar nuestra vida, pues no tengo gusto por nada ni ánimos para tomar la menor iniciativa (p.8).
- LA SEÑORA PILS: ¡Oh, amiga! Otro sería el gusto con que realizaría esta excursión si pudiese ver a mi lado a mi esposo querido y a mi hijo idolatrado (p. 10).

Pero el sufrimiento de la esposa va aún más lejos, ya que su retorno supone la más inmensa de las alegrías que devuelve a la señora Pils a la vida tras esa larga, angustiada y desconsolada espera que la ha tenido sumida en una profunda depresión a lo largo de todo el primer acto. Ahora que su marido está de nuevo en casa, ya puede volver a ser feliz, tal y como ella misma lo expresa al ver a su esposo entrar en la sala en la que se encuentra:

- LA SEÑORA PILS: “(*Casi desmayada por la emoción*) ¡Tú, mi Jorge! ¡Tú, vivo! ¡Oh, felicidad! Me parece un sueño verte a mi lado y no obstante es cierto: eres tú, eres tú mismo con tus cabellos rubios y tus ojos azules que me miran con cariño” (p. 15).
- LA SEÑORA PILS: “¡Oh, querido Jorge! Me parece que renazco a una nueva vida. Verte otra vez a mi lado vivo, sonriente como antes, es una dicha tan grande que casi me faltan fuerzas para soportarla” (p. 16).

Durante el tiempo que el señor Pils ha estado ausente, la vida de la señora Pils se ha detenido. Solo el regreso de su esposo vuelve a dar sentido a su existencia. Por eso, cuando la señora Pils se entera de que es probable que tenga que volver al frente, no puede ni tan siquiera soportar la idea, y la noticia supone para ella una nueva agonía y, por tanto, un retorno inevitable de la mujer a la infelicidad. De este modo, las niñas entienden que cuando ellas sean mujeres solo podrán ser felices si es junto a su marido, y que si este les falta, no podrán ser dichosas: “Para acabar de ser feliz, sólo me falta que esa terrible guerra se termine. Porque pasados estos

días de felicidad, ¿qué me reserva el porvenir? Si dentro de poco vuelves a servir en el ejército, ¿quién me asegura que podré volver a estrecharte entre mis brazos?” (p. 17).

Una vez aprendidas sus obligaciones como buenas hijas y futuras esposas bondadosas, las pequeñas lectoras debían interiorizar igualmente la más importante de sus misiones en el mundo, el mandato que Dios y la naturaleza le habían encomendado únicamente a ellas: ser madres. Es la obra de *La madre* la que nos va a servir para profundizar en este último estereotipo femenino. El poder de la natalidad le había sido otorgado únicamente a la mujer, y por ello se crea una construcción social basada en la dualidad mujer-reproducción y hombre-acción, concepción bajo la que hemos visto han sido educadas niñas y niños, respectivamente, a lo largo de la historia y que sigue siendo vigente en los siglos XIX y XX. En *La madre* se presenta ante los ojos de las niñas el ejemplo de una madre ideal que vive por y para sus hijos, al servicio siempre de su familia y cuya felicidad no es otra que la de quienes le rodean.

En el primer acto, donde solo intervienen las tres sirenas, además de encontramos referencias directas a los estereotipos femeninos aquí comentados, vemos también, especialmente en la conversación que mantienen acerca de la guerra entre los hombres, cómo se traza una imagen del “hombre ideal”: aquel que ofrece sin temor alguno su vida por su patria y marcha a la guerra para luchar hasta la muerte si así es necesario, dejando todo lo demás atrás: “La guerra arranca a los hombres de sus hogares; van a combatir por los mares, por tierras lejanas. Los jefes superiores ordenan a cada cual su deber, y todos han de cumplirlo hasta el fin; solo la muerte puede quebrantar su firme voluntad” (p. 8). Aunque no lo mencionan de manera explícita, se sobreentiende que las mujeres no pueden intervenir en un conflicto bélico y que, por lo tanto, deben permanecer en el ámbito de lo privado, es decir, en el hogar al cuidado de la familia esperando la vuelta de sus padres, maridos e hijos.

Aunque lo que aquí nos atañe son los estereotipos femeninos, detenernos brevemente en este ideal de hombre que tiene que marcharse de casa y abandonar a su familia para cumplir su deber de combatir por su patria hasta dar la vida por ella resulta imprescindible, pues dicho modelo refleja la existencia de un determinado modelo de mujer que lo hace posible. Si el hombre es quien debe marcharse a la guerra, la mujer es por tanto quien debe quedarse en el hogar, no teniendo ninguna otra opción. Esta falta de opciones es la que lleva a la madre protagonista de la obra a sentirse profundamente desgraciada por su condición de mujer que, al contrario de lo que ella querría, le impide luchar junto a su hijo Fernando o cambiarse por él en el campo de batalla: “La guerra exige nuestro dolor... Desesperada angustia me oprime el

corazón. Si a lo menos nosotras pudiéramos combatir junto a ellos... Eso me gustaría a mí: combatir..., pelear de firme... ¡Dios mío, qué triste es ser mujer!...” (pp. 11-12).

En consecuencia, lo único que le queda a la mujer es sufrir ante la espera de noticias sobre los varones de su familia que están combatiendo en la guerra, del mismo modo que hemos visto que sucedía en *La esposa desconsolada*, aunque en este caso es el hijo y no el marido quien se encuentra luchando. En este sentido, *La madre* transmite a las pequeñas lectoras con su historia la idea de que su obligación como futuras madres, a lo que se sobreentiende que están destinadas a ser en la vida, será sufrir por sus hijos. De este modo, la felicidad de la mujer desaparece de nuevo para pasar a ser la felicidad de aquellos a los que debe atender y servir, es decir, el marido y los hijos. Así lo vemos en los siguientes comentarios de la madre que expresan la desesperación y el dolor por no tener noticias de Fernando:

- LA MADRE: [...] ¡Qué horas tan crueles! (p. 11).
- LA MADRE: Hable usted, por Dios...; se lo pide una madre (p. 13).

Al dolor que la madre siente por el paradero desconocido de su hijo, se une el elemento del amor a la patria. La defensa del nacionalismo en *La madre* está presente al final del segundo acto, cuando esta pronuncia todo un discurso patriótico al conocer la noticia del fallecimiento de Fernando. Al contrario de lo que podríamos esperar, la madre no se siente triste ante la noticia, sino orgullosa de haber hecho el sacrificio de entregar a su hijo a su país. De este modo, sufrimiento y orgullo se unen para formar la base de la doble obligación de las mujeres respecto a los hombres que están en la guerra. Para cualquier madre debe ser por tanto un honor que su hijo muera luchando por la patria, pues ello le convertirá en un héroe y hará que viva eternamente en la memoria de todos:

- LA MADRE: ¡Muerto, no...; nadie lo sabe; nadie lo sabrá quizá jamás!... Para mí no ha muerto ni morirá; los héroes no pueden morir: aquí en nuestros corazones están...; viven, alientan; su valor es el nuestro, su alma es la nuestra. Ved cómo ni una sola lágrima asoma a mis ojos. De ellos que ya no existen, pero que perduran eternamente, se nutre el alma inmortal de la Santa Patria... Ved cómo el horizonte brilla como una inmensa bóveda de luz y de cristal... ¡Es la gloria!... ¡Es la gloria!... ¡Fernando..., hijo mío! Tu madre no llora; si más hijos tuviera, sin vacilar los daría por la gloria de la patria (p. 16).

En definitiva, *La fierecilla domada*, *La esposa desconsolada*, *La madre* y *Violeta* son cuatro historias que nos hablan de un prototipo de mujer convencional basado en la complementariedad de los sexos imperante en la sociedad de los siglos XIX y XX y que situaba

a la mujer en una eterna subordinación y sumisión al hombre. Ser una perfecta hija, madre, esposa y ama de casa eran las máximas aspiraciones vitales que una mujer podía y debía tener, y educar a las niñas en estos valores resultaba esencial para convertirlas en el futuro en “buenas” mujeres. Si, además, ese aprendizaje se podía conseguir a través de un juego, mejor que mejor, pues la eficacia del mensaje que debía calar en sus mentes infantiles sería mucho mayor y reforzaría las enseñanzas recibidas por otros medios tanto en la escuela como en el hogar, y en la misma vida social.

4. CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo hemos ido entrelazando los términos educación, juego, teatro y mujer. Todos ellos han dado sentido al análisis de los teatros de papel en cuanto instrumentos didácticos y lecturas de entretenimiento en los siglos XIX y XX desde una perspectiva de género, gracias al cual hemos podido comprobar cómo este juguete sirvió para inculcar en las niñas un modelo de mujer determinado basado en una serie de estereotipos femeninos convencionales que eran los que imperaban en la sociedad española (y no sólo) de aquel entonces. El repaso que en el primer capítulo hemos dado a la educación femenina que recibieron las niñas en España en los dos siglos pasados, por ser éste el momento de su incorporación al sistema educativo nacional, nos ha permitido conocer la evolución del currículum escolar y su relación con los distintos, y al tiempo iguales, modelos de mujer existentes en la época. Hasta el siglo XIX, apenas ninguna niña sabía leer y escribir, estando restringidas estas capacidades a aquellas que formaban parte de la clase social elevada, dado que eran las únicas que podían tener la suerte de ser alfabetizadas, si bien nunca con el fin de convertirlas en mujeres independientes, sino únicamente con el objetivo de hacer de ellas “perlas” de sus hogares, fieles esposas y madres ejemplares. Independientemente de las tasas de analfabetismo femenino, que descendieron considerablemente a partir de la entrada de las niñas en las escuelas, el aprendizaje de la lectura (más que el de la escritura) se convirtió en una nueva vía, unida a las muchas otras ya existentes, para inculcar desde la niñez unos estereotipos femeninos convencionales en las mujeres, y en el marco del “instruir deleitando” que la literatura infantil y juvenil persiguió desde que fue inventada por los editores, sabemos que los teatros de papel jugaron, valga la redundancia, un papel destacado.

Desde la Ley Moyano del año 1857, hito legislativo del que arranca este trabajo, la educación de las niñas y la de los niños ha sido diferente en todo momento, ha existido para ellas un currículum específico que contemplaba el aprendizaje de esas obligaciones tradicionales que las mujeres ya venían cumpliendo desde hacía siglos en el seno del hogar y a través de la educación familiar. Aunque durante las primeras décadas del siglo XX, y especialmente en el periodo de la Segunda República, las españolas vivieron una etapa de progresivo avance hacia la igualdad entre los hombres y las mujeres, experimentando por primera vez en España la adquisición de derechos como la posibilidad de ir a la universidad o de votar, sus posibilidades vitales siguieron estando subordinadas a las que se consideraba que eran sus obligaciones “naturales”. Aquellas mujeres que en este periodo pudieron escapar de los cánones sociales y se convirtieron en pioneras en el ejercicio de profesiones hasta entonces

bajo monopolio exclusivo de sus compañeros varones no pudieron, sin embargo, deshacerse de ese yugo, que frustró no pocas trayectorias, por más que dichas frustraciones fueran luego el caldo de cultivo de tiempos mejores.

El estallido de la Guerra Civil detuvo por completo ese proceso de modernización que estaba viviendo hasta entonces España en todos los aspectos y, del mismo modo, se paralizó por completo la transformación del país en materia de igualdad de género. Las mujeres perdieron todos los derechos que poco a poco habían ido logrando en la etapa republicana y volvieron de nuevo a estar encerradas en el seno del hogar al cuidado de la familia. Por lo tanto, el inicio de la Dictadura franquista, como hemos visto, fue una recuperación y reafirmación del modelo de mujer que ya Fray Luis de León había defendido en su obra *La perfecta casada*. El tándem protagonizado por la Falange y la Iglesia, con la Sección Femenina y Acción Católica respectivamente a la cabeza, permitieron, en gran medida, que se restableciera con éxito del restablecimiento de ese viejo modelo de mujer reformulado por el nacional-catolicismo en base a su propio proyecto ideológico.

En el momento en el que finaliza la Dictadura franquista y da comienzo la democracia en España se plantea de nuevo la necesidad de crear una educación en igualdad a los dos sexos frente a la educación diferenciada que había implantado el franquismo durante décadas en España. Sin embargo, el currículum específico de las niñas desapareció para ser incorporadas al que tradicionalmente había sido el currículum masculino, de modo que los “saberes propios de las mujeres” dejaron de ser lo suficientemente importantes como para ser enseñados en la escuela. Aquello que hasta entonces sólo habían tenido que aprender las niñas en las escuelas por ser la parte fundamental de su currículum femenino se esfumó de las aulas y volvió de nuevo a convertirse en un trabajo silencioso, siempre en el anonimato y sin reconocimiento alguno para las mujeres. A partir de ese momento, todas estas enseñanzas quedarán en exclusividad sobre los hombros de las mujeres, quienes podrán seguir aprendiéndolas desde pequeñas gracias a la educación de la familia, la literatura, los juegos, la publicidad..., que seguirán estando plagadas de esos estereotipos femeninos convencionales. Aunque esta situación está sufriendo una progresiva transformación hacia la igualdad de género en las últimas décadas y sólo en algunas zonas del mundo, lo cierto es que estos estereotipos femeninos tradicionales siguen estando vigentes en muchos ámbitos y espacios vitales, imposibilitando un verdadero cambio hacia igualdad.

Este modelo de mujer convencional que protagonizó durante más de un siglo la educación femenina en España no solo estaba presente en las escuelas, sino que también

impregnaba el resto de parcelas de la vida cotidiana. Un ejemplo de ello es el juego, escenario por excelencia de la niñez, que contribuyó a su eficaz transmisión hacia el universo infantil. Como hemos visto en el segundo capítulo de este trabajo, a lo largo del siglo XX el juego fue poco a poco ocupando un lugar propio en las escuelas, siendo en cuestión de décadas considerado, además de como un entretenimiento, como una herramienta didáctica: “El clásico propósito del “instruir deleitando” era el principal impulso para que determinados creadores trataran de contribuir con sus obras a la deseada formación de los destinatarios infantiles y juveniles”²³⁰. Al ser conscientes del poder educativo que escondían los juegos, los pedagogos y maestros los incorporaron a la enseñanza aprovechando toda su potencialidad, empleándolos como instrumentos de socialización a través de los cuales los niños y niñas aprendían el lugar que debían ocupar y el rol que estaban llamados a desempeñar en la sociedad en la que vivían.

En este sentido, muchas editoriales escolares convirtieron el teatro infantil en recurso educativo a través de la creación de nuevos productos, entre los que los teatros de papel fueron el buque insignia, y de este modo el teatro entró en las escuelas y en las vidas de los niños y niñas. La lectura de estas obras de teatro escolar, como ocurría con otras tantas obras destinadas al público infantil, acercó a los alumnos y alumnas a los clásicos y a otros autores del canon de manera amena y sencilla, al tiempo que se utilizaron estas “creaciones literarias al servicio de unos determinados valores instructivos impuestos por la sociedad de cada época”²³¹, entre las cuales estaban aquellos que caracterizaban los modelos de feminidad y masculinidad imperantes en la época.

Con el fin de que pudieran comprender “el mundo de los mayores” desde pequeños, la literatura y los juegos infantiles y juveniles instruían a los niños y niñas en los roles de género y en la falacia de la complementariedad de los sexos, ya que para que dicha complementariedad tenga lugar resulta necesario el compromiso de las dos partes. Así, para que el hombre pueda actuar en el ámbito público, la mujer debe permanecer en el privado, lográndose de este modo un perfecto equilibrio de espacios y funciones marcadas por la diferenciación del género. Libros y juegos son en este sentido reflejo de esos modelos de hombre y mujer ideales. El modelo de masculinidad tiene sus raíces en la superioridad, la virilidad, la autoridad e, incluso, la legitimación y naturalización del uso de la violencia contra las mujeres. Por el contrario, el modelo de feminidad se apoya en valores como la sumisión, la subordinación, el respeto y la

²³⁰ CERRILLO, Pedro César y GARCÍA PADRINO, Jaime (coord.): *Literatura infantil y enseñanza de la literatura*, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 1992, p. 14.

²³¹ *Ibidem*, p. 9.

obediencia a la autoridad masculina que corresponda en cada caso y estar al servicio de los demás.

Ambos modelos de hombre y de mujer son así los que afloran, como hemos comprobado en el tercer capítulo, en los cuatro teatros de papel seleccionados, bien porque los personajes protagonistas responden a ellos, bien porque, por el contrario, los subvierten. Así, en *La fierecilla domada* y *Violeta* vemos un claro ejemplo de los ideales opuestos de toda mujer perfecta. Catalina y Violeta son, en realidad, retratos de mujeres independientes, insumisas y rebeldes que rechazan la existencia de una autoridad masculina sobre ellas y que, por el contrario, tienen opinión y voluntad propia. Dos mujeres que se salen de lo establecido y que por ello sufren y son desdichadas. A través de estos dos personajes se transmite a las niñas lo que no deben hacer y se les enseña a rechazar todo aquello que puede apartarlas del “buen camino” y hasta entender que la violencia puede ser una medida lícita para “reconducir” en caso de que tomen el “camino malo” presentándose dicha conducta como algo socialmente aceptado y tolerado.

Ante esos dos modelos totalmente opuestos al ideal de hija y esposa de la época que representan Violeta y Catalina, el resto de las historias escogidas demuestran y reflejan a la perfección cuáles eran los destinos vitales de toda mujer: ser la perfecta hija, esposa y madre. El hecho de que *La fierecilla domada*, una obra que rechaza a una Catalina independiente y con capacidad de decisión frente a una Catalina totalmente sumisa a la voluntad de su esposo Petruchio, sea una obra escrita por William Shakespeare en la Inglaterra de finales del siglo XVI no es hecho circunstancial. A pesar de haber sido escrita en otro país y cuatro siglos antes de su edición en versión de teatro de papel en España, todo lo que en ella se narra responde a la realidad en la que viven las niñas que jugaron con estos teatros, lo cual es prueba inefable de la perpetuación de un mismo modelo universal y convencional de mujer a lo largo de todo este tiempo. *La fierecilla domada* traspasó las fronteras geográficas y temporales que la vieron nacer, al igual que las traspasó la construcción sociocultural que defiende la inferioridad de la mujer frente al hombre.

Si todos estos estereotipos femeninos eran los imperantes en la mentalidad social de la época, en el momento en el que las mujeres entraron en la escuela y empezaron a aprender a leer y a escribir no es de extrañar que la literatura creada para ellas -así como la creada para ambos sexos- esté plagada de todos estos estereotipos sexistas. Novelas de historias románticas, revistas femeninas con consejos de moda o recetarios de cocina fueron los grandes éxitos de la literatura femenina durante décadas. La llegada de heroínas independientes frente a las

princesas que esperaban su príncipe no se producirá hasta que surja en la sociedad una reivindicación real de independencia femenina²³². Será necesario que pasen varias décadas desde la edición en 1958 de estos teatros de papel para que podamos ver al fin a “«la nueva mujer» instruida, independiente y no necesariamente casada”²³³, a quien le interesan, igual que al hombre, otros temas diferentes a la maternidad y el cuidado del hogar, como la política, la ciencia o el arte, entre otros muchos.

El mensaje de igualdad entre los hombres y las mujeres está cada vez más presente en nuestra sociedad, especialmente gracias a la actual tercera ola del feminismo, y, como en otros muchos ámbitos, es fundamental para alcanzar una sociedad cada vez más igualitaria que sea éste el mensaje protagonista de las lecturas de los niños y niñas de hoy en día, tanto dentro como fuera de la escuela, pues en ellos está la llave del cambio²³⁴.

En su célebre diccionario, al que nos hemos referido en varias ocasiones a lo largo de este trabajo, el pedagogo Mariano Carderera incorporaba la siguiente definición de la palabra mujer: “La mujer en esta vida es la compañera del hombre, no vive para sí sino para los demás, no encuentra su propia dicha sino en la dicha de los otros, no tiene reposo ni puede ser feliz sino en el seno de la familia, que constituye para ella un mundo lleno de encantos”²³⁵. La repetición durante siglos de esta idea a través de todos los medios posibles ha hecho que, lógicamente, el mensaje haya calado hondo en la sociedad y que a pesar de los esfuerzos de los últimos tiempos, todavía hoy quede mucho camino por recorrer. Lo que está claro es que solo una educación en términos de igualdad y en todos los ámbitos vitales conseguirá cambiar el mundo.

Para terminar, quisiera señalar únicamente todo aquello que se ha quedado en el tintero y que espero que en mi futuro no muy lejano me ayude a completar este trabajo y darle una mayor entidad en el marco de mi Tesis Doctoral. En primer lugar, la muestra aquí presentada de teatros de papel es solo una pequeña (muy pequeña) parte de la que estoy configurando. Para poder confirmar y reforzar las hipótesis aquí expuestas serán necesarios muchos más ejemplares, cronológicamente fechados en épocas diversas dentro de los siglos XIX y XX y editorialmente procedentes de otras colecciones y casas editoriales. En segundo lugar, el mayor

²³² LYONS, Martyn: “Los nuevos lectores del siglo XX: mujeres, niños y obreros”..., p.545.

²³³ LYONS, Martyn: *Historia de la lectura y de la escritura en el mundo occidental*, Buenos Aires: Editoras del Calderón, 2012, p. 319.

²³⁴ CHARTIER, Anne-Marie: *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, México: Fondo de Cultura Económica, 2004, p. 123.

²³⁵ CARDERERA, Mariano: *Diccionario de Educación. Tomo III...*, p. 654.

reto que se me presenta en el horizonte, además de ahondar con mayor profundidad en todos los aspectos aquí tratados, es el de darles la voz a ellas, a las niñas que jugaron con estos teatros de papel, bien entrevistando a aquellas que aún puedan contarme cómo jugaban y qué aprendían, bien buscando las huellas escritas que pudieron haber dejado aquellas otras que ya no pueden contarlos, pues esta será la única manera de saber (o al menos intentar saber) si estas lecturas se siguieron al dedillo o si, por el contrario, hubo quienes fueron capaces, con mayor o menor conciencia, de reinventar aquellas historias que leyeron.

5. FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

5.1. Fuentes

Biblioteca Nacional de España. Colección “Ephemera”

La esposa desconsolada, Barcelona: Seix i Barral, 1958. Biblioteca Nacional de España, Colección “Ephemera”, EPH/498/10.

La madre, Barcelona: Seix i Barral, 1958. Biblioteca Nacional de España, Colección “Ephemera”, EPH/482/1.

SHAKESPEARE, William: *La fierecilla domada*, Barcelona: Seix i Barral, 1958. Biblioteca Nacional de España, Colección “Ephemera”, EPH/500/1.

Escenario modelo B “El Teatro de los Niños”, Barcelona: Seix i Barral, 1958. Biblioteca Nacional de España, Colección “Ephemera”, EPH/475/1.

Violeta, Barcelona: Seix i Barral, 1958. Biblioteca Nacional de España, Colección “Ephemera”, EPH/484/1.

Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) de Berlanga del Duero (Soria)

BALDÓ, María: *El libro del hogar*, Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1933.

CARDERERA, Mariano: *Diccionario de Educación. Tomo III*, Madrid: Imprenta de A. Vicente, 1856.

CARDERERA, Mariano: *Diccionario de Educación. Tomo IV*, Madrid: Imprenta de A. Vicente, 1858.

CODINA, José: *La niña cortés o lecciones de Urbanidad y decoro*, Madrid: Librería de Hernando y C^a, 1898.

DE LA SIERRA, Araceli: *El arte de agradar. Manual de la verdadera educación*, Madrid: Casa editorial Bailly-Baillière, 1905.

ENCISO VIANA, Emilio: *¡Muchacha!*, Madrid: Ediciones Studium de cultura, 1943.

ESCRIBANO: *Elementos de Pedagogía*, Madrid: La enseñanza, 1911.

GABALIO, Alfredo: *El teatro de títeres en la escuela*, Buenos Aires: Editorial Kapelusz y Cía, 1944.

GIL Y MUÑIZ, Antonio y PERTUSA Y PERIZ, Vicente: *Pedagogía Moderna. Tomo I*, Málaga-Córdoba: Tip. y Lit. de R. Alcalá, 1930.

Madres Chiquitas. Nociones muy elementales del arte de criar niños (puericultura) dedicadas a las niñas de 9 a 12 años, que concurren a las escuelas, Sevilla: Litografía y Tipografía Gómez Hermanos, 1927.

OSSORIO Y GALLARDO, M^a Atocha: *Las hijas bien educadas. Guía práctica para uso de las hijas de familia*, Barcelona: Sociedad General de Publicaciones, 1906.

PARRAL CRISTÓBAL, Luis: *Elementos de Pedagogía redactados conforme al programa oficial para el ejercicio escrito de oposiciones a escuelas públicas, elementales y de párvulos, dedicados a los maestros y maestras*, Tarragona: Imprenta de F. Arís e Hijo, 1889.

PASCUAL DE SANJUÁN, Pilar: *Guía de la mujer o lecciones de economía doméstica para las madres de la familia*, Barcelona: Librería de Juan Bastinos é hijo, 1870.

PÉREZ, Antonio: *Catálogo ilustrado de la Librería Escolar*, Madrid: Librería Escolar Antonio Pérez, 1923.

PERLADO, Paez: *Tratado de Urbanidad para las niñas*, Madrid: Librería de los sucesores de Hernando, 1918.

PERRINE MUNGER, Martha y LEE ELDER, Annie: *El libro de los títeres. Escenografía, muñecos, argumentos, vestuario y manipulación*, Barcelona: Editorial Juventud, 1944.

ROCA Y CORTENT, Joaquín: *Reglas sencillas de cortesía, de buenos modales y de instrucción para niñas*, Barcelona: Antonio J. Bastinos, 1905.

SANZ BORONAT, P. y FELIU EGIDIO, V.: *El pequeño ciudadano o el derecho en la escuela*, Barcelona: J. Ruiz Romero, 1922.

TORRES, Federico: *Mis amiguitas. El libro de las niñas*, Madrid: Librería y casa editorial Hernando, 1954, pp. 27, 46, 62 y 103.

5.2. Bibliografía

AMARÓS, Celia: “Espacio de los iguales, espacio de las idénticas. Notas sobre poder y principio de individuación”, *Arbor*, 503-504, 1987, pp. 113-118, citado en AMARÓS, Celia y DE MIGUEL, Ana (eds.): *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización. De la Ilustración al segundo sexo*, Madrid: Minerva Ediciones, 2007, p. 77.

ARESTI ESTEBAN, Nerea: *Médicos, donjuanes y mujeres modernas: los ideales de feminidad y masculinidad en el primer tercio del siglo XX*, Bilbao: Universidad del País Vasco, 2001.

BALLARÍN DOMINGO, Pilar: *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX y XX)*, Madrid: Síntesis, 2001.

BONNIE S., Anderson: *Historia de las mujeres. Una historia propia*, Barcelona: Crítica, 2009.

CANTERO ROSALES, M^a Ángeles: “De «perfecta casada» a «ángel del hogar» o la construcción del arquetipo femenino en el siglo XIX”, *Tonos. Revista electrónica de Estudios Filológicos*, 14, 2007.

CAPEL MARTÍNEZ, Rosa M^a: “El modelo de mujer en España a principios del siglo XX”, en SÁNCHEZ, Cristina (dir.): *Mujeres y hombres en la formación del pensamiento occidental*, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 1989, pp. 311-320.

CAPEL MARTÍNEZ, Rosa M^a: *El sufragio femenino en la Segunda República española*, Madrid: Horas y Horas, 1992.

CASAS CORREA, Maribel: “Teatros de papel 1765-1860. ¿Construcción de un modelo a la francesa?”, *Revista de arquitectura*, 17, 2015, pp. 18-31.

CERRILLO, Pedro César y CAÑAMARES, Cristina: *Literatura infantil: nuevas lecturas y nuevos lectores*, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 2007.

CERRILLO, Pedro César y GARCÍA PADRINO, Jaime (coord.): *Literatura infantil y enseñanza de la literatura*, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 1992.

CERRILLO, Pedro César y GARCÍA PADRINO, Jaime (dirs.): *Teatro infantil y dramatización escolar*, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 1997.

CERVERA, Juan: *Historia crítica del teatro infantil español*, Madrid: Editorial Nacional, 1982.

CERVERA, Juan: *Teatro y educación*, Barcelona: Ediciones Don Bosco, 1982.

CHARTIER, Anne-Marie: *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, México: Fondo de Cultura Económica, 2004.

CONTRERAS FLORES, Lucía: *Colección Lucía Contreras Flores. Teatros de papel*, Casa de los Títeres. Abizanda: Huesca, 2007.

CONTRERAS FLORES, Lucía: *Teatros de papel: colección Lucía Contreras Flores (1840-1985)*, MuVIM, Museu Valencià de la Il·lustració i de la Modernitat: Valencia, 2008.

CREGO NAVARRO, Rosalía: “Las colonias escolares durante la Guerra Civil (1936-1939)”, *Espacio, tiempo y forma*, serie V, Historia Contemporánea, 2, 1989, pp. 299-338.

CRUZ OROZCO, José Ignacio: “Colonias escolares y Guerra Civil. Un ejemplo de evacuación infantil”, en ALTED, Alicia; GONZÁLEZ, Roger; y MILLÁN, M^a José (coords.): *A pesar de todo dibujan. La Guerra Civil vista por los niños*, Madrid: Biblioteca Nacional de España; Fundación Winterthur, 2006, pp. 41-51.

CUESTA BUSTILLO, Josefina; TURRIÓN GARCÍA, M^a José; y MERINO, Rose M^a (coords.): *La Residencia de Señoritas y otras redes culturales femeninas*, Salamanca: Universidad de Salamanca, 2015.

DE PUELLES BENÍTEZ, Manuel: *Modernidad, republicanismo y democracia. Una historia de la educación en España (1898-2008)*, Valencia: Tirant lo Blanch, 2009.

DI FEBBO, Giuliana: “«La Cuna, la Cruz y la Bandera». Primer franquismo y modelos de género”, en MORANT, Isabel (dir.): *Historia de las mujeres en España y América Latina. Vol. IV. Del siglo XX a los umbrales del XXI*, Madrid: Cátedra, 2008, pp. 217-237.

DI FEBBO, Giuliana: *La santa de la raza. Teresa de Ávila: un culto barroco en la España franquista (1937-1962)*, Barcelona: Icaria, 1988.

DÍAZ PLAJA, Fernando: *Apuntes para una historia del juguete*, Barcelona: Bruguera, 1984; y CORREDOR-MATHEOS, José: *El juguete en España*, Madrid: Espasa-Calpe, 1999.

Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española: www.rae.es. Fecha de consulta: 3 de octubre de 2018.

DOMINGO SORIANO, M^a Carmen: *Coser y cantar: las mujeres bajo la dictadura franquista*, Barcelona: Lumen, 2007.

DOMINGO, Carmen: *Nosotras también hicimos la guerra. Defensoras y sublevadas*, Barcelona: Flor del Viento, 2006.

DUEÑAS CEPEDA, M^a Jesús: “La educación de las mujeres en la Segunda República: marco legal (1931-1939)”, en CUESTA, Josefina: *Historia de las mujeres en España. Siglo XX*, vol. I, Madrid: Instituto de la Mujer, 2003, pp. 437-474.

DUQUE, Pedro J.: “«The taming of the shrew» y sus antecedentes españoles, *ES: Revista de filología inglesa*, 8, 1978, pp. 199-221.

ESCOLANO BENITO, Agustín (dir.): *Historia ilustrada del libro escolar en España*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997-1998, 2 vols.

ESCOLANO BENITO, Agustín: *La educación en la España contemporánea: políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2002.

FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel: *Educación y cultura en la Guerra Civil (España, 1936-39)*, Valencia: Nau Llibres, 1984.

FERNÁNDEZ VALENCIA, Antonia: “La educación de las niñas: ideas, proyectos y realidades”, en MORANT, Isabel (dir.): *Historia de las mujeres en España y América Latina. Vol. III Del siglo XIX a los umbrales del XX*, Madrid: Cátedra, 2005-2006, pp. 427-453.

FLECHA GARCÍA, Consuelo: *Las mujeres en la legislación educativa española. Enseñanza Primaria y Normal en los siglos XVIII y XIX*, Sevilla: Gihus, 1997.

FLECHA GARCÍA, Consuelo: *Las primeras universitarias en España (1872-1910)*, Madrid: Narcea, 1996.

GARCÍA DE RIVERA HURTADO, Marta: *El teatro escolar en la España Contemporánea (1870-1970): catalogación de 1001 textos dramáticos escolares*, Madrid: UNED, 2010 (Tesis Doctoral).

GARCÍA DE RIVERA HURTADO, Marta: “Los teatros de papel y la infancia durante la primera mitad del siglo XX”, en NAYA, Luis M^a y DÁVILA, Paulí (coords.): *La infancia en la historia: espacios y representaciones. XIII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, San Sebastián: Universidad del País Vasco; Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE), 2005, vol. I, pp. 397-405.

GARCÍA PADRINO, Jaime: *Libros y literatura para niños en la España contemporánea*, Madrid: Pirámide, 1992.

GARRIDO, Elisa (ed.): *Historia de las mujeres en España*, Madrid: Síntesis, 1997.

GUIRADO LARA, Inmaculada: *La Juventud Femenina de Acción Católica (1926-1951)*, Alcalá de Henares (Madrid): Universidad de Alcalá, 2017 (Tesis Doctoral inédita).

IRIGARAY, Luce: *Speculum. Espectáculo de la otra mujer*, Madrid: Saltés, 1978.

LÓPEZ MARTÍN, Ramón y GARFELLA ESTEBAN, Pedro R.: *El juego como recurso educativo. Guía antológica*, Valencia: Universitat de València, 1997.

LÓPEZ SALA, Francesc: “Primera aproximació a la història dels teatres de paper a Catalunya”, en *Teatres de joguina. De l’entreteniment al col·leccionisme*, dossier, *Quaderns del Museu Frederic Marès: exposicions*, 11, 2005-2006, pp. 23-135.

LYONS, Martyn: *Historia de la lectura y de la escritura en el mundo occidental*, Buenos Aires: Editoras del Calderón, 2012.

LYONS, Martyn: “Los nuevos lectores del siglo XX: mujeres, niños y obreros”, en CAVALLLO, Guglielmo y CHARTIER, Roger (dirs.): *Historia de la lectura en el Mundo Occidental*, Madrid: Taurus, 2001, pp. 545-551.

MANGINI GONZÁLEZ, Shirley: *Las modernas de Madrid: las grandes intelectuales españolas de la Vanguardia*, Barcelona, Península, 2001.

MARTÍNEZ ÁLVAREZ, Lucio: “A vueltas con la historia: una mirada a la Educación Física escolar del siglo XX”, *Revista de educación*, nº extraordinario 1, *La Educación en España en el siglo XX*, 2000, pp. 83-112.

MORENTE VALERO, Francisco: *La Depuración del Magisterio Nacional (1936-1943). La Escuela y el Estado Nuevo*, Valladolid: Ámbito, 1997.

NASH, Mary: *Mujer, familia y trabajo en España: 1875-1936*, Barcelona: Anthropos, 1983.

ORTEGA LÓPEZ, Teresa M^a: “Hijas de Isabel. Discurso, representaciones y simbolizaciones de la mujer y de lo femenino en la extrema derecha del periodo de entreguerras”, *Feminismo/s*, 16, 2010, pp. 207-232.

PAYÀ RICO, Andrés: *Aprender jugando. Una mirada histórico-educativa*, Valencia: Universitat de València, 2008.

PAYÀ RICO, Andrés: “El juego y el juguete en la Historia de la Escuela”, en BARBERÁ, Óscar y MAYORDOMO, Alejandro (coords.): *Escoles i mestres: dos siglos de historia y memoria en Valencia*, Valencia: Universitat de València, 2017, pp. 137-152.

PAYÀ RICO, Andrés: *La actividad lúdica en la historia de la educación española contemporánea*, Valencia: Universitat de València, 2007.

PÉREZ, M^a Gloria: *Trabajadoras en la Segunda República. Un estudio sobre la actividad extradoméstica (1931-1936)*, Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1989.

PILAR VÉLEZ, Vicente: “L’edició de teatres de paper: dels diorames d’Engelbrecht als teatres cromolitogràfics”, *Quaderns del Museu Frederic Marès: exposicions, dossier Teatres de joguina. De l’entreteniment al col·leccionisme, Catalunya, segles XIX-XX*, 11, 2005-2006, pp. 137-157.

PRIETO BORREGO, Lucía (ed.): *Encuadramiento femenino, socialización y cultura en el Franquismo*, Málaga: Centro de Ediciones de la Diputación de Málaga (CEDMA), 2010.

RAMOS PÉREZ, Rosario: *Ephemera: la vida sobre papel. Colección de la Biblioteca Nacional*, Madrid: Biblioteca Nacional, 2003.

RAMOS, María Dolores: “Luces y sombras en torno a una polémica: la concesión del voto femenino en España (1931-1933)”, *Baética. Estudios de Arte, Geografía e Historia*, 11, 1988, pp. 563-573.

RICHMOND, Kathleen: *Las mujeres en el fascismo español: la Sección Femenina de Falange, 1934-1959*, Madrid: Alianza, 2004.

SALAS, María: *Las mujeres de Acción Católica española, 1919-1936*, Madrid: Acción Católica Española, 2003.

SÁNCHEZ MIRA, Marina: *Historia de las mujeres en España desde la Segunda República hasta la época franquista*, Granda: Grontal, 2010.

SÁNCHEZ SÁNCHEZ, Isidro: *Educación, ciencia y cultura en España: auge y colapso (1907-1940): pensionados de la JAE*, Ciudad Real: Al mud, 2012.

SANCHIDRIÁN BLANCO, M^a Carmen: “Los museos del juguete como fuente para la historia material de la infancia”, en CALVO DE LEÓN, Rafael y otros: *Etnohistoria de la escuela: XII*

Coloquio Nacional de Historia de la Educación, Burgos: Universidad de Burgos; Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE), 2003, pp. 877-888.

SIERRA BLAS, Verónica: *Palabras huérfanas. Los niños y la Guerra Civil*, Madrid: Taurus, 2009.

TAVERA GARCÍA, Susanna: “Mujeres en el discurso franquista hasta los años sesenta”, en MORANT, Isabel (dir.): *Historia de las mujeres en España y América Latina. Vol. IV. Del siglo XX a los umbrales del XXI*, Madrid: Cátedra, 2008, p. 239-265.

VV.AA.: *La Junta para la Ampliación de Estudios e investigaciones científicas en su centenario*, Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos, 2008 2 vols.

YUSTA, Mercedes: “La Segunda República: significado para las mujeres”, en MORANT, Isabel (dir.): *Historia de las mujeres en España y América Latina. Vol. IV Del siglo XX a los umbrales del XXI*, Madrid: Cátedra, 2008, pp. 101-122.