

«COMO A TIEMPO SE ARREPINTIÓ, DE TERMINAR ASADA SE LIBRÓ...». EL MIEDO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO EN EL TEATRO ESPAÑOL PARA NIÑAS (1900-1960)

«AS SHE DREADED THE FIRE IN TIME, SHE ESCAPED FROM ENDING UP BURNT...». FEAR AS PEDAGOGICAL TOOL IN THE SPANISH DRAMA FOR GIRLS (1900-1960)

María de la Hoz Bermejo Martínez¹

Recibido: 03/06/2025 · Aceptado: 22/10/2025

DOI: <https://doi.org/10.5944/etfv.37.2025.45574>

Resumen

El miedo como construcción cultural ha sido una herramienta histórica de control y de dominación social íntimamente ligada al modelo de feminidad. Entre las muchas vías empleadas para que las niñas aprendieran a ser «buenas» mujeres y temieran a las «malas», el libro y la lectura, y en concreto el teatro, han servido a esta misión pedagógica. Su configuración como género editorial para este público comienza al tiempo que otras publicaciones que, al calor de la escolarización infantil en la España de entresiglos, florecen para este nuevo lector. Piezas dramáticas escritas por adultos y pensadas para ser representadas en casa o en la escuela por los niños/as verán la luz en forma de libretos, libros, revistas y juguetes. Y entre sus historias, con escasa fantasía y bastante adoctrinamiento, el miedo aparece entre líneas para señalar el camino correcto que ellas, llamadas a ser «las mujeres del mañana», debían recorrer. Aprender a ser María y evitar seguir los pasos de Eva era la lección.

Palabras clave

Teatro infantil; miedo; educación sexuada; niñas; España; siglo XX

1. Universidad de Alcalá; Grupo LEA-SIECE. C.e.: hoz.bermejo@uah.es; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3235-9010>

Abstract

Fear as a cultural construct has been a historical tool of control and social domination intimately linked to the model of femininity. Among the many ways used to teach girls to be «good» women and fear «bad» women, books and reading, and specifically drama, have served this pedagogical mission. Its configuration as a publishing genre for this public began at the same time as other publications that, in the heat of the schooling of children in Spain between nineteenth and twentieth centuries, flourished for this new reader. Dramatic plays written by adults and intended to be performed at home or at school by children would appear in the form of scripts, books, magazines and toys. And among their stories, with little fantasy and quite a lot of indoctrination, fear appears to point out the right path that they, called to be «the women of tomorrow», had to follow. Learning to be the Virgin Mary and avoiding following in Eve's footsteps was the lesson.

Key words

Children's drama; fear; sex education; girls; Spain; twentieth century

.....

1. EL MIEDO Y LA INFANCIA

La palabra miedo tiene su origen etimológico en el término latino *metus*, que significa temor. Según la Real Academia Española (RAE), miedo es la «angustia por un riesgo o daño real o imaginario»; es el «recelo o aprensión que alguien tiene de que le suceda algo contrario a lo que desea»². Así, podríamos decir que el miedo es eso que experimentamos ante un posible peligro. Pero ¿a qué tenemos miedo? Cabría considerar dos posibles riesgos capaces de generar esa emoción. En primer lugar, que el peligro que nos da miedo sea algo que hemos vivido en el pasado (nosotros/as mismos u otros/as en nuestro entorno) y que, por tanto, tememos que vuelva a suceder. En segundo lugar, tendríamos aquel peligro que es una construcción cultural, algo aprendido, algo a lo que nos han dicho que debemos de tener miedo. Por tanto, en el primer caso el peligro es real mientras que, en el segundo, este es imaginario o, por lo menos, no lo hemos experimentado en nuestras propias carnes. Es en esta segunda posibilidad en la que nos vamos a detener en las siguientes páginas: en la del miedo aprendido, entendido como una emoción construida política, social y culturalmente, creada por otros/as y transmitida y aprendida por el conjunto de la sociedad a lo largo de la historia.

Bajo esta educación social de nuestras emociones que la británica Sara Ahmed define a partir de la alegría en *La promesa de la felicidad*³, cabe interrogarse sobre a qué cosas nos han hecho tener miedo. En esta función pedagógica de las emociones, estas se nos enseñan asociadas a determinadas acciones, comportamientos, actitudes o decisiones vitales que nos ayudan a interiorizar la diferencia entre lo «correcto» y lo «incorrecto». Solo así podemos explicar que desde pequeños/as una gran cantidad de niños/as tengan miedo, por ejemplo, a las arañas. Sin que estas nunca les hayan hecho nada, cualquier niño/a sabe que este es un animal al que debe temer, odiar, matar; mientras que un perro o un gato es un animal por el que hoy en día (pues no siempre fue así, de ahí el sentido histórico, educativo y socializador de las emociones) debe sentir aprecio, ternura, cariño, y al que debe cuidar. Aquello que nos hace sentir miedo es con frecuencia algo que, o bien amamos, o bien hay que destruir, hacer desaparecer aquello a lo que hemos aprendido a temer. Así, el miedo es blanco o es negro, no hay grises en esta emoción. Las cosas no nos dan «un poco» de miedo; o somos valientes o decimos «estamos muertos de miedo».

Podríamos por tanto afirmar que la mayor parte de nuestros miedos son los aprendidos y no los vividos. Teniendo en cuenta que, tengamos miedo o no, debemos temer a ciertas cosas, el siguiente interrogante en relación con la infancia y esta emoción sería a qué tienen que tener miedo los niños/as. La historiadora neozelandesa Joanna Bourke, en su obra *Fear: a cultural history*⁴, ofrece un profundo

2. RAE: «miedo», *Diccionario de la lengua española*, <https://dle.rae.es/miedo> (26/05/2025).

3. Ahmed, Sara: *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Buenos Aires, Caja negra, 2019.

4. Bourke, Joanna: *Fear: a cultural history*. Londres, Virago, 2006.

análisis sobre cómo el miedo ha sido moldeado cultural y socialmente a lo largo de la historia y denuncia el uso político del mismo como una herramienta histórica de control y de dominación social. En ese ejercicio de control, el miedo era una herramienta que ayudaba a mantener el equilibrio social, siendo esencial que los niños/as tuvieran miedo (o aprendieran a tenerlo) hacia todo aquello que se saliera del esquema establecido, del canon, de la norma, para que ese modelo, en todos sus aspectos, siguiera perviviendo.

En esta socialización de la infancia el miedo ha sido un instrumento pedagógico de gran validez en la educación de niños y de niñas, entre otros aspectos, en el modelo de masculinidad y de feminidad convencional que cada uno/a debía representar. A lo largo de la historia, a través de los más diversos caminos, se ha enseñado a los niños/niñas a ser los hombres y las mujeres que debían llegar a ser, y se les ha inculcado, como parte de tan noble programa educativo, el temor a todo aquello que se apartara del modelo de «niño o niña bien educados».

En el caso de la instrucción femenina, podemos afirmar que en la España decimonónica y hasta el final de la dictadura franquista se educó invariablemente en el amor que las niñas debían tener a María como modelo excelso de feminidad, y el temor que, por el contrario, debían sentir hacia las posibles «Evas», en plural, pues María era un único tipo de mujer, pero Eva podía representar a infinidad de mujeres, tantas como «no Marías» se quisiera. Esta contraposición entre el bien y el mal, entre la buena y la mala mujer, entre la niña bien educada y la mal educada, era una idea que se vehiculó a través del miedo y que se expresó, entre otros espacios, en el libro infantil.

El uso de la lectura como instrumento educativo, como transmisor y como controlador de determinados pensamientos o ideas en la infancia ha sido ampliamente estudiado⁵. En el caso infantil comienza en el momento en que nace el libro como producto editorial válido y de éxito cuando los niños/as están preparados para consumirlo al alfabetizarse como consecuencia de su incorporación a la escuela pública hacia mediados del siglo XIX, con la creación de los sistemas educativos nacionales que tuvo lugar en estos momentos en todo el mundo occidental⁶. Asistimos desde entonces a una pedagogía de las emociones y, más específicamente, a una educación en torno al miedo materializada en la lectura y

5. Entre los numerosos estudios que se han dedicado al análisis de la socialización de la infancia a través de las lecturas escolares o literarias podrían destacar los trabajos de Fernández Soria, Juan Manuel: *Educación y cultura en la Guerra Civil (España, 1936-39)*. Valencia, Nau Llibres, 1984; Escolano Benito, Agustín: *El pensil de las niñas. La educación de la mujer. Invención de una tradición*. Madrid, Edaf, 2001; Castillo Gómez, Antonio: *Una historia mínima del libro y la lectura*. Madrid, Siete Mares, 2004; Badanelli Rubio, Ana; Mahamud Angulo, Kira y Somoza Rodríguez, Miguel: «Gender Identities and Political Power in Francoist School Textbooks (1940-1975)», en Bianchini, Paolo y Sani, Roberto (eds.): *Textbooks and Citizenship in modern and contemporary Europe*. Bern, Peter Lang, 2016, pp. 137-176; y Cerrillo Torremocha, Pedro César y Sánchez Ortiz, César (eds.): *Prohibido leer. La censura en la literatura infantil y juvenil contemporánea*. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 2016.

6. Para conocer la creación del sistema educativo nacional español véase Escolano Benito, Agustín: *La educación en la España contemporánea: políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2002.

en la literatura infanto-juvenil donde, como señaló la estadounidense Jacqueline Rose en su estudio *The case of Peter Pan, or, The impossibility of Children's Fiction*, la infancia consume una ficción íntegramente concebida, moldeada, materializada y distribuida por adultos para trasladar sus ilusiones y visiones del mundo a las futuras generaciones⁷.

Convertidos en esos nuevos lectores de los que hablaba Martyn Lyons⁸, el libro infantil, en todas sus fórmulas editoriales, pero también en su diversidad de espacios de lectura y contenidos, se plagó de ese «adult gaze» o mirada adulta, adaptación de la tradición crítica del «male gaze» empleada por la estudiosa Laura Mulvey en 1975⁹, es decir, de mensajes destinados a la socialización y a la educación emocional de la infancia donde lo infantil era realmente la otredad. Y es aquí donde también nos encontramos al teatro dedicado a este público y en el que, además de otros fines instructivos, como el amor a la patria o la importancia de ser un buen cristiano, aparece la educación sexuada de los niños y de las niñas.

2. TEATRO PARA NIÑOS/AS EN LA ESPAÑA CONTEMPORÁNEA

En el teatro infantil, autores/as, actores/as y espectadores/as no son necesariamente siempre las mismas personas. En función de quiénes jueguen esos roles, ha existido y existe un teatro escrito, dirigido y representado por adultos para un público infantil, como lo fue el de Jacinto Benavente¹⁰ o el de las Misiones Pedagógicas¹¹ en las primeras décadas del siglo XX en España. Diferente es aquel teatro escrito por adultos, pero representado por niños/as ante sus padres o ante amigos/as y compañeros/as de clase, como lo es desde mediados del siglo XIX y hasta la actualidad el de los Salesianos¹². Cabría en última instancia considerar aquel teatro que es escrito y representado por niños/as ante otros niños/as. En definitiva, son muchos y muy variados los tipos de «teatro infantil» que han existido (y en ocasiones coexistido) a lo largo de la historia¹³.

7. Rose, Jacqueline: *The case of Peter Pan, or, The impossibility of Children's Fiction*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1993.

8. Lyons, Martyn: «Los nuevos lectores del siglo XIX: mujeres, niños, obreros», en Cavallo, Guglielmo y Chartier, Roger (dirs.) (1995): *Historia de la lectura en el Mundo Occidental*. Madrid, Santillana, 2011, pp. 387-424.

9. Mulvey, Laura: «Visual Pleasure and Narrative Cinema», *Screen*, 16/3 (1975), pp. 6-18.

10. Sobre la producción dramática infantil de Jacinto Benavente véase Huerta Calvo, Javier: «El Teatro de los Niños de Jacinto Benavente», *Don Galán: Revista de investigación teatral*, 2 (2012), pp. 72-80.

11. Un completo estudio sobre la contribución de las Misiones Pedagógicas puede encontrarse en el trabajo Tiana Ferrer, Alejandro: *Las Misiones Pedagógicas: educación popular en la Segunda República*. Madrid, Catarata, 2016.

12. Para más información sobre el teatro de los Salesianos y la vida y obra de su fundador remito a Lemoyne, Giovanni Battista: *Memorias biográficas de San Juan Bosco*. Barcelona, Central Catequística Salesiana, 1993, vol. VI; y Signorelli, María: *El niño y el teatro*. Buenos Aires, Eudeba, 1963.

13. En relación con las diferentes modalidades de teatro infantil, resulta interesante la propuesta de clasificación de Cervera, Juan: *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Madrid, Cincel, 1991, pp. 20-21.

En el caso español es a partir de la década de 1880, al calor de la escolarización de la infancia española que tuvo lugar desde la promulgación en 1857 de la Ley de Instrucción Pública o Ley Moyano que estableció su obligatoriedad entre los 6 y los 9 años¹⁴, cuando floreció toda una cultura teatral infantil enmarcada en el nacimiento del libro dirigido a este mismo público y, en concreto, de la literatura para los niños/as y jóvenes. Así, el teatro vino a sumarse a las numerosas posibilidades de lectura ofertadas a las nuevas generaciones del momento.

El mayor exponente del teatro infantil contemporáneo en España fue el que el especialista en este género, Juan Cervera, denominó como «teatro infantil mixto», es decir, textos escritos por adultos para ser llevados a escena por los propios niños/as o jóvenes, en casa o en la escuela, ante amigos/as, compañeros/as de clase, profesores/as o la propia familia, y difundidos a través de cuatro fórmulas editoriales principales: libretos, libros, revistas y juguetes.

Las editoriales infantiles más importantes de Madrid y de Barcelona decidieron poner su granito de arena en la promoción y construcción de una fórmula editorial propia, la de las nuevas «galerías dramáticas», tal y como se anunciaban en la época. Las obras eran publicadas en libretos sueltos de tamaño octavo, con una extensión media de unas quince páginas, un número de personajes no excesivo, que iba desde los monólogos hasta la decena de actores y/o actrices, una trama sencilla y tipificada y un precio, por lo general no demasiado elevado, que oscilaba entre los 50 céntimos y las 2 pesetas¹⁵. Las colecciones de «galerías dramáticas» para la infancia y la juventud podían tener obras de un solo autor, como el *Teatro de la Infancia* del escritor Francisco Pi y Arsuaga publicado por Saturnino Calleja; o bien tener títulos de diversos autores/as, como el *Teatro de la Niñez* de la editorial barcelonesa Bastinos, el *Teatro Moral* de la madrileña Bruno del Amo o la *Galería Dramática Salesiana* de la Librería Salesiana editada en la localidad barcelonesa de Sarrià. Esta última llegó a publicar más de 700 títulos y, por lo general, estuvieron todas ellas en activo desde 1880 y hasta la década de 1930, aunque algunas pervivieron hasta los años 50 y 60 del siglo XX.

Junto a estos libretos, algunas editoriales de la capital y de la ciudad condal apostaron también por la publicación de libros de este mismo tipo de teatro infantil y juvenil mixto. Entre sus autores/as encontramos a escritores del momento, como Teodoro Guerrero o Federico Torres, pero especialmente a

14. Ley de Instrucción Pública, *Gaceta de Madrid*, n.º 1.710, 10 de septiembre de 1857, pp. 1-3. Ministerio de la Gobernación, <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1857-9551> (31/10/2025).

15. Ante la ausencia de trabajos que hagan una comparativa sobre los precios de otros productos similares, puede tenerse en cuenta el sueldo medio de una familia obrera en el Madrid de las primeras décadas del siglo XX, que oscilaba entre las 60 y las 150 pesetas mensuales, situación que cambió a partir de la década de 1950 con el nuevo modelo industrializador de la economía española del segundo franquismo, etapa en la que se duplicó ascendiendo hasta las 300 pesetas mensuales. Maluquer de Motes, Jordi y Llonch, Montserrat: «Trabajo y relaciones laborales», en Carreras, Albert y Tafunell, Xavier (eds.): *Estadísticas históricas de España: siglos XIX-XX*. Bilbao, Fundación BBVA, 2005/2006, pp. 1175-1182.

algunas autoras, como María del Pilar Contreras, Carolina de Soto y Corro¹⁶ o Felisa Girauta Lajusticia en las primeras décadas del siglo XX; la conocida Elena Fortún ya en 1940, o hacia 1960 el *Teatro infantil* que publicara la Delegación Nacional de la Sección Femenina de la FET y de las JONS.

Otro de los principales focos de difusión del teatro infantil en la época fue el de las publicaciones periódicas infantiles que jugaron un papel transcendental en la promoción y difusión de la literatura infantil y juvenil. Entre historietas, aleluyas, acertijos, pasatiempos, juegos, ilustraciones y, como no, algo de publicidad, también la literatura se hizo su hueco y el teatro se coló entre las páginas de algunos de los periódicos y revistas infantiles más leídos del primer tercio del siglo XX, como *Gente Menuda*; *El perro, el ratón y el gato*, del escritor Antoniorrobles; o *Pinocho*, dirigida por el célebre dibujante Salvador Bartolozzi y editada por Calleja, donde las obras dramáticas iban acompañadas de recortables para hacer tu propio teatro en papel.

Fue precisamente esta fórmula editorial, la de los teatros de papel, la más novedosa del momento. Teniendo a los títeres, las marionetas o los teatros de sombras como sus remotos precursores, el origen de los teatros de papel se sitúa en el siglo XVIII en la Inglaterra victoriana, cuando nació como un producto de entretenimiento entre los jóvenes burgueses¹⁷. Los llamados *toy theatres* pronto se hicieron famosos entre los jóvenes de otros países europeos, como Alemania, Italia o Francia¹⁸. En el caso español, su popularización llegó de la mano de la editorial barcelonesa Seix Barral. Su colección del *Teatro de los Niños* se editó desde 1915 y hasta 1953¹⁹. A 2 pesetas sin recortar o a 3 pesetas ya recortadas, Seix Barral puso al alcance de casi todos los públicos, con independencia de su nivel social, el juguete más deseado por todos los niños/as que, además, también cumplía una función pedagógica.

16. Sobre el teatro infantil publicado por María del Pilar Contreras Rodríguez y Carolina de Soto y Corro remito a Bermejo Martínez, María de la Hoz: «Maestras en el aula y en el escenario. Escritoras de teatro para niñas en las primeras décadas del siglo XX en España», en Lorente Queral, Nuria y Morant Giner, María (dirs.): *Cartografías femeninas más allá de la escena: producciones y representaciones de las mujeres en el imaginario teatral (XVII-XX)*. Granada, Comares, 2025, pp. 86-101.

17. Para conocer el origen y la historia del teatro de papel en Inglaterra remito a las obras de Speaight, George: *The History of the English Toy Theatre*. Londres, Studion Vista, 1946; Stevenson, Robert Louis: *A penny plain and two pence coloured: from memories and portraits*. Londres, Pollock's Toy Theatres, 1963; y Fawdry, Kenneth (ed.): *Toy Theatre*. Londres, Pollock's Toy Theatres, 1980.

18. Una historia del teatro de papel puede encontrarse en Baldwin, Peter: *Toy theatres of the world*. Londres, Zwemmer, 1992.

19. El estudio más completo publicado hasta la fecha sobre las ediciones de teatro de papel en España es el de Vélez i Vicente, Pilar (coord.): *Teatros de juguina. De l'entreteniment al col·leccionisme. Catalunya, segles XIX-XX*. Barcelona, Quaderns del Museu Frederic Mares, 11 (2005-2006).

3. LA DRAMATIZACIÓN DEL MIEDO A LA «OTRA» MUJER

Una vez vistas estas cuatro fórmulas editoriales que adoptó el teatro infantil mixto, en las páginas que restan vamos a tratar de reflexionar sobre la dramatización que en estos textos se hizo del miedo hacia aquel modelo de feminidad que se saliera del convencional, es decir, aquel en el que las niñas de este periodo y lugar fueron educadas por múltiples vías, incluida la lectura y representación de teatro. Todo lo que se saliera del esquema vital establecido de ser esposas, madres y amas de casa, cualquier «otro» tipo de mujer, daba miedo a la sociedad y debía darles miedo a las niñas. El miedo será la emoción que, desde diferentes estrategias narrativas, oriente la acción de los textos escogidos para contribuir a la educación socioemocional de las posibles infancias lectoras, actrices y espectadoras de los dramas que, a través del miedo en la ficción, comprenderían las jerarquías entre lo correcto e incorrecto en la vida real.

A pesar del amplio marco cronológico abarcado y de los cambios políticos y sociales acontecidos en la España del momento, es necesario aclarar que las protagonistas de los textos dramáticos infantiles publicados en España desde finales del siglo XIX y durante toda la primera mitad del XX son descritas de forma similar²⁰. Las protagonistas son mujeres modestas, humildes, sencillas, generosas, caritativas, guapas, que saben perdonar, obedientes, sinceras, muy trabajadoras y amables. Sin embargo, las antagonistas de estos mismos relatos son retratadas como mujeres avariciosas, coquetas, vanidosas, perezosas, curiosas, mentirosas, egoístas, rebeldes, feas, desobedientes o malhumoradas. Las primeras son queridas por todos/as, las segundas provocan en aquellos/as que les rodean miedo y aversión y son por ello rechazadas, terminando infelizmente solas, abandonadas y tristes por haber escogido el camino inadecuado o, si deciden arrepentirse, felizmente reconvertidas en mujeres modélicas.

Comenzaremos con aquellas que viven un final infeliz por no ser «buenas» mujeres con la obra de Máximo González del Valle y García, *Florinda la pastorcilla*. Esta comedia en verso apareció por vez primera en el catálogo del *Teatro Moral* de la editorial madrileña Bruno del Amo hacia la década de 1940, prueba de que, parafraseando a Nerea Aresti Esteban, durante mucho tiempo, y «a pesar del afán secularizador de muchos sectores de la sociedad española [...], los discursos dominantes sobre cuestiones de género continuaron reflejando las viejas concepciones sobre el tema»²¹. En esta pieza, la artista Leonarda busca a una mujer bella que le sirva como modelo para pintar a la Virtud y otra fea que pueda hacer de modelo del Vicio. Cuando llega a un pueblo se ve obligada a rechazar a todas las candidatas por su aspecto físico. A la primera le dice:

20. Un estudio profundo en este sentido puede verse en Bermejo Martínez, María de la Hoz: *Jugar a ser mujer. Cultura escrita, teatro infantil y modelos de feminidad en España (1880-1960)*, (Tesis doctoral s.p.) Universidad de Alcalá, 2024.

21. 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, p. 19.

Leonarda. ¿Qué te parece
que es en ti lo más perfecto?
Pastora 1ª. Mis ojos.
Leonarda: Sí, son bonitos;
pero tienes labios gruesos
y la frente un poco estrecha.

La segunda tampoco le vale porque:

Leonarda: Tu cabellera
no está mal; tu rostro es terso;
pero tienes unos dientes
que causan al diablo miedo.

De la tercera, a Leonarda no le convencen las manos:

Leonarda: [...] dan miedo, y parecen
dos palos secos
y unas manos tan vulgares
no pueden llevarse el premio.

Mientras que el aspecto físico de las tres anteriores dice que le provoca miedo, reflejo de la presión estética como forma de opresión de la mujer, de la cuarta pastorcilla que acude a su llamada lo que no le gusta es su interior -«¡Tienes un alma muy fea!»-²², señalando la importancia de que la mujer sea «bonita por fuera y por dentro» porque, de lo contrario, será rechazada. Finalmente, Leonarda decide escoger como su modelo para la Virtud a Florinda, no solo por su belleza exterior, sino, sobre todo, por su humildad interior. Cuando el resto de las pastoras se enteran de que ha sido la escogida, corren a criticarla activando la competencia entre mujeres que Naomi Wolf define en *The Beauty Myth*²³, molestas por no haber sido ellas las elegidas:

Pastorcilla 2ª. ¡Y ha dado lleno un bolsillo
a esa zagala podenco!
Pastorcilla 3ª. ¡Y tan podenco, que tiene
los morritos como un perro!
Pastorcilla 4ª. ¡Y los ojos como un chivo!
Tenéis razón; no hay derecho.
¡Si esa chiquilla es más fea
que el cardo de un cementero!²⁴

Encontrada la modelo para la Virtud, Leonarda está dispuesta a marchar a otros pueblos en busca de su prototipo para el Vicio cuando aparece una vieja

22. González del Valle y García, Máximo: *Florinda la pastorcilla*. Madrid, Bruno del Amo, 1960, colección *Teatro Moral*, pp. 12, 13 y 15. Biblioteca Nacional de España (BNE), VC/4093/42.

23. Wolf, Naomi: *The Beauty Myth: How Images of Beauty Are Used Against Women*. Nueva York (Estados Unidos), HarperCollins, 1990.

24. González del Valle y García, Máximo: *op. cit.*, p. 21.

mendiga que parece ser perfecta para el puesto. La vieja le explica a por qué es así de fea: en el pasado era tan bella como Florinda, pero su falta de pureza y su mal corazón fueron los que acabaron con su hermosura, con su felicidad e, incluso, con la posibilidad de salvar su alma.

*Vieja: ¡Este estado tan horrendo
se lo debo a la impureza!
Ella corrompió mi cuerpo;
ella me robó la gracia, la alegría,
y ella me robó hasta el cielo. [...]
(Cae desmayada. Leonarda queda aterrada contemplándola) FIN²⁵.*

Podríamos decir que esta obra trata de educar a las niñas en la importancia de cuidar tanto el continente, como el contenido. El aspecto físico de una mujer y su interior quedan retratados como la base de su felicidad, el motivo de su aceptación o rechazo social, y, en consecuencia, de su propio destino vital, terrenal y celestial, como refleja el ejemplo de la vieja mendiga.

Continuamos con uno de esos finales en los que los protagonistas «fueron felices y comieron perdices», con un ejemplo de personaje femenino que, tras ir por el mal camino, se arrepiente y alcanza así un desenlace dichoso. Uno de los aspectos educativos más repetidos en estas obras fue la importancia del trabajo. No ser trabajadora, hacendosa, laboriosa se retrata, casi, como el peor de los defectos en la mujer²⁶. Este es el caso de *La princesa Remilgadina*, una pieza para guiñol de Aurora Mateos publicada en la revista *Bazar* en marzo de 1949. Junto a la educación «de adorno» propiamente decimonónica que veíamos en pleno siglo XX en *Florinda la Pastorcilla*, en *Remilgadina* Aurora Mateos nos habla de la educación de «utilidad doméstica» propia de la nueva centuria²⁷.

Remilgadina es una princesa muy holgazana que prefiere jugar a estudiar, así que cada vez que su padre la ve vagar, se enfada con ella porque su deber es ser una niña aplicada y estudiosa para el día de mañana poder gobernar el reino. Cristobita, la dama de ceremonias de la pieza dramática, presenta al público «la triste y espeluznante historia de la princesa Remilgadina. Ella se niega a estudiar; es una gran coqueta —con perdón— y no sabe el peligro que le acecha... pero vosotros sí lo sabréis. ¡Mirad y escuchad!»²⁸.

Entonces aparecen en escena un dragón, un ogro y una bruja, retratados siguiendo los atributos de estos personajes clásicos de la literatura infantil y que,

25. *Ibidem*, pp. 23-24.

26. Capel Martínez, Rosa María: «Mujer y trabajo: entre la permanencia y el cambio», en Capel Martínez, Rosa María (coord.): *Cien años trabajando por la igualdad*. Madrid, Fundación Francisco Largo Caballero, Instituto de la Mujer, 2008, pp. 31-52.

27. Ballarín Domingo, Pilar: «La construcción de un modelo educativo de 'utilidad doméstica'», en Duby, Georges y Perrot, Michelle: *Historia de las mujeres en Occidente IV. Siglo XIX*. Madrid, Taurus, 2000 p. 627.

28. Mateos, Aurora: «La princesa Remilgadina», *Bazar*, nº 24, marzo de 1949, pp. 8-9. Hemeroteca Municipal de Madrid, F.51A/8(88).

en principio, a cualquier niño/a deben dar miedo. Los tres están jugando al «Veo, veo»²⁹, y al descubrir a la joven Remilgadina quieta y sin hacer nada, la bruja dice en voz alta «¡La princesa!», y el dragón y el ogro corren hacia ella para comérsela:

Ogro: ¡Ya la tenemos, ya la tenemos!

Dragón: ¡Qué fácil ha sido! Por ser gandula, la niña más gandula del mundo va a recibir su merecido... Vamos a preparar el fuego...

Todo apunta al peor de los finales para Remilgadina: está muerta de miedo porque el ogro, el dragón y la bruja se la van a comer, y además se siente muy arrepentida porque ha sido su holgazanería la causante de esa situación que está a punto de acabar con su vida. Pero justo en ese instante acude a su rescate un príncipe para salvarla de las garras de sus asesinos, recurriendo aquí a la clásica y misógina estrategia de la literatura infantil:

Príncipe: ¿Quién pide socorro? ¡Cielos! A tiempo llego. (Arremete contra los tres malos) ¡Cobardes! Meteos conmigo y no con esa niña indefensa. ¡En guardia! [...]

Princesa: ¿De verdad? ¡Oh, gracias! ¿Quién sois?

Príncipe: El príncipe Óscar, del reino de la Actividad. ¿Y vos?

Princesa: Yo, la princesa Remilgadina, la más holgazana niña del mundo. Pero ya he escarmentado. Desde ahora pienso ser estudiosa y trabajadora. ¡A mí no se me come ningún ogro por ser gandula! [...].

A cambio de ser salvada la princesa promete no volver a holgazanear y convertirse en la niña más aplicada de todo su reino. Al finalizar, Cristobita recuerda que la lección debe ser aprendida por todas las espectadoras de la pieza porque, de no ser trabajadoras, podrían ser comidas por un ogro, por un dragón, por una bruja o por los tres a la vez; y, además de cambiar de actitud, deberían tener la suerte de que un príncipe las rescatase:

Cristobita: (Dirigiéndose al público) Vista y oída esta, con seguridad, ¡oh! público respetable, la historia trágica y espantable de una princesa holgazana, que no trabaja nada. Como a tiempo se arrepintió, de terminar asada se libró... Si aquí por casualidad está alguna niña holgazana, aproveche la lección ahora que bajo el telón³⁰.

La estabilidad de esta identidad asignada a las mujeres basada en su naturaleza y que las relegaba al interior de las casas dedicadas al trabajo familiar y doméstico se puso en peligro con la llegada de las primeras reclamas feministas hacia el inicio de la nueva centuria³¹. Para asegurar su pervivencia, fue necesario transmitir a los y las protagonistas del futuro que debían apartarse de todo lo que rezumara feminismo.

29. Este juego infantil de adivinanzas tiene su origen en la canción homónima del cantante argentino Eduardo Rodrigo, interpretada por su esposa Teresa Rabal y publicada en 1980.

30. Mateos, Aurora: *op. cit.*, p. 9.

31. Sobre los discursos que durante los siglos XVIII y XX asentaron estas desigualdades de género basadas en la naturaleza puede verse el trabajo de Jordanova, Ludmilla: *Sexual Visions. Images of Gender in Science and Medicine between the Eighteenth and Twentieth Centuries*. Nueva York (Estados Unidos), Harvester Wheatsheaf, 1989.

Todas estas mujeres «modernas», tal y como las definió Shirley Mangini³², ponían en jaque al sistema vigente con su actitud y con sus demandas y, por ello, era de vital importancia criminalizarlas y humillarlas, para que las futuras generaciones no siguieran sus pasos. Y aquí el miedo fue clave, pues esta emoción sirvió para incidir en las terribles consecuencias que experimentarían las niñas si decidían seguir el camino equivocado.

En varias de estas lecturas dramáticas infantiles encontramos recurrentemente a mujeres desafiantes e indomables, las malas de la historia que son señaladas y criticadas por no querer ser solo esposas, madres y amas de casa, sino que desean además ocupar el espacio público junto al hombre y ejercer en él diferentes profesiones en igualdad de condiciones, eco de los propios avances sociales que las mujeres estaban viviendo en esos momentos³³. Así se retrata en la obra *Cinematógrafo feminista* de Antonio J. Onieva, publicada en 1910 en la «galería dramática» del *Teatro Moral* donde aparece ante los ojos del espectador/a el ejemplo perfecto de este avivado debate y de los cambios que se estaban produciendo en las representaciones culturales de género y en las identidades asignadas a las mujeres.

La protagonista, Gabriela, es una joven que ha decidido montar su propia empresa para ayudar a otras mujeres a encontrar trabajo. Entre sus primeras clientas se encuentran una automovilista o una abogada, oficio que abrirá sus puertas a las mujeres cuando en 1910 se promulgue una Real Orden que permita a las mujeres matricularse como alumnas oficiales en las enseñanzas secundaria y universitaria³⁴. La hermana de Gabriela, doña Paula, se muestra totalmente en contra de su idea de negocio. Considera que no ayuda a las mujeres a prosperar, sino todo lo contrario: que promueve, como lo hacen las políticas del momento, que salgan del hogar a ocupar puestos de trabajo que han de desempeñar los hombres, y lo que es peor, que alimenta sueños o aspiraciones inapropiados para una mujer, apartándola de sus verdaderas obligaciones:

Doña Paula: Dígame usted, doña... sabia,
porque no sé si es usted
señorita o marimacho,
que todo pudiera ser...
Usted, sabiendo todo eso,
¿cree acaso que es
sabiduría la suya
muy propia de una mujer?
¿Correr a ochenta por hora,

32. Mangini González, Shirley: *Las modernas de Madrid: las grandes intelectuales españolas de la vanguardia*. Barcelona, Península, 2001.

33. Para conocer más sobre la conquista de derechos de las mujeres en España, la construcción de su papel tradicional en el matrimonio y la familia y los cambios acontecidos con su incorporación al mundo laboral asalariado puede verse el trabajo de Nash, Mary: *Mujer, familia y trabajo en España, 1875-1936*. Barcelona, Anthropos, 1983.

34. Se recoge en la *Gaceta de Madrid*, n.º 68, 9 de marzo de 1910. Ministerio de la Gobernación, https://www.boe.es/diario_gazeta/comun/pdf.php?p=1910/03/09/pdfs/GMD-1910-68.pdf (03/11/2025).

cuando no corren a cien,
volar en altiplano, etcétera,
es demostrar sensatez? [...]
Pero en cambio, dígame:
¿sabe usted echar un zurcido
con finura y sencillez? [...]
¿Sabe planchar un mantel,
freír huevos sin quemarlos,
pegar botones, coser,
poner la escoba en el suelo,
y otras cien cosas y cien
que una mujer de su casa
procura siempre saber?
Pues si no sabe todo eso,
señora, dispéñeme
que le diga cara a cara
con la mar de impavidez,
que no es usted ni persona,
ni señora, ni mujer. [...]
Y usted señora... forista.
Venga, pues, a mi casita;
le enseñaré a usted a ser
una mujer que no ignore
su dignidad; le diré
que no es tal educación
la que se da a la mujer
enseñándole a bailar,
decir frases en francés,
pintar mal y romper pianos
o cualquier otra sandez; [...]
que la mujer en su casa
está muy requetebién
sin discursos, ni mítines,
ni revolución ni oropel;
y en fin, que más honra a Dios
la que cumple su deber
enseñando a sus hijos
los preceptos de la ley,
que la que al hombre disputa
lo que de hombres, propio es³⁵.

Tras este monólogo final de Paula todas las mujeres que habían acudido a la oficina de Gabriela en busca de trabajo comprenden, tal y como su hermana deseaba, que estaban equivocadas, que su lugar estaba en casa, cuidando de su familia, y no disputando a los hombres el espacio que les era «propio», como concluye Paula en el último verso. La ridiculización de la abogada y de la automovilista, a quienes Paula llama «marimacho», término habitual para referirse a aquellas

35. Onieva, Antonio J.: *Cinematógrafo feminista*. Madrid, Tipolitografía de Luis Faure, 1910, colección *Teatro Moral*, pp. 33-34. BNE, T/18422.

mujeres que querían ser como *La Garçonne* de Victor Margueritte³⁶, transmitía con efectividad el mensaje en contra del feminismo y las disuadía de querer ser una mujer «moderna» bajo el miedo de acabar siendo rechazadas e infelices como las protagonistas del *Cinematógrafo feminista*. Pero la representación cultural de esta alteridad de género no es sino reflejo de su propia existencia: esta nueva mujer estaba ahí y, por ello, había que combatirla miedo en mano.

Esta crítica del paso del «ángel de la casa a la nueva mujer moderna», siguiendo las palabras de Mary Nash³⁷, aparece también en la obra *Pasado y presente*, un diálogo escrito por María del Pilar Contreras Rodríguez y publicado en 1910 en el primer volumen del libro *Teatro para niños* que publicó junto a Carolina de Soto y Corro. La autora, acorde con el título, nos presenta la lucha entre la mujer del «Ayer», concretamente la de 1860, y la del «Hoy», es decir, la de principios del siglo XX. La de «Ayer» siente pavor ante lo que le cuenta la de «Hoy» que hacen las mujeres y se muestra triste y horrorizada ante tal pretendido «avance»:

Ayer: (Asombrada) ¿Es posible? [...] Y en tanto, ¿quién cuida de los hogares? ¿Quién atiende a la familia? [...] ¡Qué horror! ¡El hombre degenerado, la mujer varonil y marisabidilla! ¡Socialismo, desvergüenza, impiedad, muerte de sentimientos nobles y religiosos! ¡Basta! ¡Basta!

Hoy: ¿No quería saber? Cuénteme en cambio algo de historia retrospectiva.

Ayer: Nuestra educación limitada [...] Para nosotras no había más destino que el matrimonio, ni más sabiduría que las labores caseras, ni más arte que la de dirigir correctamente una casa. [...] Únicamente dedicábanse las más dispuestas al magisterio, y las menos aptas, a oficios de menor cuantía, como los de coser, hacer flores, guantes...

Hoy: ¡Pobres mujeres las de entonces! [...] Hoy la mujer estudia y ejerce carreras y profesiones antes desempeñadas solo por el sexo masculino. Ella se levanta ingeniosa, desenvuelta y viril, [...] y no tardaremos en ser más decididas y procaces: las dominadoras del universo.

Ayer: Me impresiona desagradablemente lo que dice y siento ganas de llorar. [...] ¡Calle! ¡Calle! ¡Asombrosos adelantos que me causan escalofrío, miedo, estupefacción!³⁸

Esos adelantos de los que habla con puro pavor el personaje de «Ayer» implican, fundamentalmente, la salida de la mujer del ámbito familiar y su incorporación al mercado de trabajo, el histórico imperio de los hombres. Y para que las niñas comprendieran los peligros que esa terrible conducta acarrearía, también se incidió en muchas de estas obras de teatro en el discurso de la domesticidad, en que el espacio privado constituía el único lugar seguro para ellas. Como Caperucita Roja³⁹, la mujer que va sola por la calle es tachada de irresponsable y de culpable

36. Margueritte, Victor: *La Garçonne*. París, Flammarion, 1922.

37. Nash, Mary: «Identidades de género, mecanismos de subalternidad y procesos de emancipación femenina», *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 73-74 (2006), p. 43.

38. Contreras Rodríguez, María del Pilar: «Pasado y presente», en Contreras Rodríguez, María del Pilar y Soto y Corro González, Carolina de: *Teatro para niños*. Madrid, Imprenta Antonio Álvarez, 1910, vol. I, pp. 294-300. BNE, TI/106 V.1.

39. La hoy célebre historia de la Caperucita Roja fue publicada por el francés Charles Perrault en 1697 bajo el título de *Le petit Chaperon Rouge*. Sobre las versiones que desde entonces han aparecido puede leerse el trabajo de Martínez León, Mónica: «Caperucita Roja ha cambiado desde que Perrault se fue», en Labra Cenitagoya, Ana; Laso y León, Esther y Fernández Vázquez, José Fernando (coords.): *Realismo social y mundos imaginarios, una conveniencia para el siglo XXI*. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 2003, pp. 627-637.

de lo que fuera que le pudiera ocurrir, a pesar de ser en realidad ella la víctima, poniendo el foco en los peligros que representaba el espacio público frente a la inviolable seguridad del hogar.

El miedo a la calle y a lo que había en ella para la mujer es el eje central de la obra *Marisita y el ogro*, una pieza escrita por la autora Francis Bartolozzi para el libro de *Teatro infantil* que la Sección Femenina publicó en 1960. Aunque en el bosque no había ningún lobo como en la historia de Caperucita, sí que había un ogro que estaba esperando a la salida del colegio, hambriento y deseoso de poder coger a una niña para comérsela:

Ogro: ¡Ay! ¡Qué hambre tan terrible tengo! Hace lo menos dos meses que no como más que verduras y pan duro. ¡Quién pudiese comerse una niña cruda! ¡Ay, me relamo de gusto! Pero ¿qué veo? Aquí dice Escuela, así que seguro habrá niñas. ¡Si pudiese pescar una! Lo mejor será que me esconda tras este árbol. [...]

Las niñas dudan en ir a jugar al campo y debaten sobre lo real o no que esconde la historia de Caperucita y los supuestos peligros que hay en el bosque para ellas:

Clarita: Marisita, ¡no vayas al colegio! ¡Es ya tan tarde! ¡Mejor es que corramos por el campo a coger flores!

Marisita: ¡No, no! El campo es peligroso, hay lagartos así de grandes y a lo mejor aparece el lobo.

Clarita: ¡Qué tonta eres! ¿Pero tú crees en el lobo? ¡Ni que fueses Caperucita! [...]

Las amigas de Marisita no creen en los peligros que acechan en el bosque y la joven se queda sola gritando «¡Clarita, no me dejes! ¡Qué va a ser de mí!». Sin embargo, la desconfianza de Marisita no le salvó de estar en lo cierto: el riesgo era real y el ogro salió de su escondite para comérsela exclamando «¡Ya, ya! ¡Al fin he pescado una niña! ¡Buen bocado para mañana domingo! ¡Y está gordita la pequeña!»⁴⁰.

Con el objetivo de alejar a las niñas de toda aspiración de libertad, algunos de estas obras de teatro fueron más allá del miedo y ahondaron en la peor de las consecuencias para aquellas que insistieran en perseguir otras alternativas vitales diferentes a las de ser las perfectas hijas, esposas, madres y amas de casa. La violencia hacia la mujer como el último recurso para redirigir sus pasos está presente en algunas de estas piezas, como lo estaba en la sociedad de aquel entonces, y por desgracia, de ahora. Estos personajes femeninos que, por distintos motivos, se salen del camino correcto, sufren, bien de manera simbólica, bien física, la violencia de padres, pretendientes o esposos, completamente legitimados a castigarlas para reconducirlas y reeducarlas.

Sin duda la obra de teatro infantil que mejor refleja esta normalización de la violencia de género es la versión que la colección de teatro de papel de Seix Barral adaptó para su famoso juguete en 1918 a partir de la pieza *La fierecilla domada* (*The*

40. Bartolozzi, Francis: «Marisita y el ogro», en VV. AA.: *Teatro infantil*. Madrid, Delegación Nacional de la Sección Femenina de la FET y de las JONS, 1960, pp. 57-59. BNE, T/35263.

taming of the shrew) del dramaturgo inglés William Shakespeare. Su protagonista es una joven rebelde, insumisa e indomable que, a medida que avanza la obra, se va moldeando hasta convertirse en una hija ejemplar y en una esposa sumisa a su marido, cuyo proceso de transformación pasa por el ejercicio de la violencia de género ante la naturalidad y aceptación del resto de los personajes. Así, el modelo de feminidad propuesto por Shakespeare y el uso de la violencia como medida correctiva que se remontan más de tres siglos atrás, sigue vigente en 1918, cuando vio la luz esta adaptación de Seix Barral que siguió publicándose hasta los años 50.

El primer acto comienza en el patio interior de una casa de campo donde se muestra por primera vez ante los lectores/as el difícil temperamento de la protagonista, 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. Su padre, Bautista, lleva tiempo tratando de buscar un pretendiente para ella, pero Catalina los rechaza a todos. Su carácter no solo desespera a Bautista, sino que quienes la rodean también la temen y la odian:

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?

Catalina: Cuando a mí me convenga.

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.

Catalina: Probad a hacerlo y al día siguiente de entrar le pego fuego al convento.

Bautista: Eso ya lo veremos.

Catalina: Y tanto como lo veremos. (*Se va*)

Bautista: ¡Dios mío! ¡Esto no es una mujer, es un arcabucero!⁴¹

Un día llega un pretendiente italiano de nombre Petruchio, quien, a pesar de haber sido advertido del mal temperamento de la joven, insiste en casarse con ella. Al contrario que los demás pretendientes, él se muestra ansioso por «domar a la fiera», si es necesario, recurriendo al uso de la violencia para hacer de Catalina una mujer sumisa a su voluntad:

Petruchio: Oídme, Catalina. He corrido mucho mundo buscando a una esposa. ¡Dadme la mano!

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.

Catalina: Buen procedimiento para ganarse su cariño.

Petruchio: ¿Os dan miedo los hombres?

Catalina: ¡Qué disparate!

Petruchio: [...] Lo que yo busco es someteros... domaros...

Catalina: ¡No os acerquéis! (Quiere irse)

41. Shakespeare, William: *La fierecilla domada*. Barcelona, Seix Barral, 1918, colección *Teatro de los Niños*, pp. 3-5. BNE, EPH/500/9.

Petruchio: ¡Quieta, fierecilla, quieta! Soy más fuerte que tú. Tendrás que humillarte. [...] Es inútil que te opongas, gatita montesa. Ahora mismo voy a encargar los regalos de la boda.

Catalina: ¡He dicho que no quiero!

Petruchio: Y yo digo que quiero. [...] ¡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! [...] (Catalina quiere protestar) ¡Chist! ¡Cuidado! Es lo convenido... [...]»⁴².

El segundo acto da inicio con una Catalina completamente distinta, que al fin ha cesado de interrogar los arquetipos dominantes de feminidad y se ha moldeado a ellos. Ahora es una mujer dócil que acepta sin rechistar la voluntad de su ya marido Petruchio. Esta metamorfosis nos habla de una Catalina que es «mala» en el primer acto, y a la que hay que tener miedo, y que se vuelve «buena» en el segundo, violencia de género mediante, a la que, ahora sí, todos quieren. La obra finaliza con una Catalina que reconoce ante su padre y su esposo haber comprendido que la opinión y voluntad de su marido debe ser siempre la única y verdadera para ella, por lo que promete a Petruchio ser a partir de ese momento una esposa perfecta:

Baustista: ¿Qué es esto? ¡Cuánta bondad, cuánta dulzura! Estoy sorprendido. ¿Cómo ha conseguido Petruchio en dos días lo que yo no pude lograr en años? Habla, Catalina, habla.

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.

Bautista: ¡Qué cambio tan maravilloso! Lo veo y no lo creo. ¡Si me parece mentira!

Catalina: Pues creedme que estoy muy contenta de haber sido vencida... Antes era muy desgraciada... Ahora es cuando comienzo a ser verdaderamente dichosa...⁴³

4. Y TODO ESTO ¿PARA QUÉ?

Que la mujer decida hacer o pensar algo que cruce la línea que separa lo correcto e incorrecto para ella es un error que debe corregirse y el miedo es utilizado en estos textos dramáticos como un valioso instrumento pedagógico para la prevención de la posible existencia de esa «otra» mujer o para su reeducación. Las niñas debían entender que, de escoger ese camino, las consecuencias serían terribles y el miedo es lo que los creadores/as de este drama infantil utilizaron para asegurar la pervivencia del heteropatriarcado.

Podríamos decir que estos textos nos hablan del miedo en dos vías. En primer lugar, del que las lectoras deben tener a esas «otras» mujeres y, en segundo, del

42. *Ibidem*, pp. 8-19.

43. *Ibidem*, pp. 32-35.

que los creadores de estos textos tenían a que las niñas llegaran a ser esas «otras» mujeres. El miedo es la emoción que sirve, siguiendo los postulados de Roger Chartier⁴⁴, para cerrar el círculo comunicativo generado entre autores y lectoras: todos se unen bajo un mismo sentimiento, bajo el miedo a la posible existencia de una mujer libre, empoderada, rebelde, autónoma.

Los creadores de estas piezas vieron un poder pedagógico en la lectura, la entendieron como una forma de educar a las nuevas generaciones en una determinada «moral de la feminidad». Y en el teatro, esta lección podía transmitirse triplemente con éxito: leyéndolo, representándolo y/o viéndolo. Así, en estos textos se pretende crear una imagen utópica de mujer ideal que se convierta en referente identitario para todas las niñas, en bandera de su feminidad. Estas obras, como tantos otros productos dirigidos a este público, sirvieron para aportar códigos de comportamiento a la infancia española de los siglos XIX y XX.

Si seguimos la reflexión propuesta por Macarena García González al afirmar que «leer no nos enseña cosas, sino que genera esos espacios en nosotros para que experimentemos»⁴⁵, podemos afirmar que estos dramas crearon espacios educativos para que las niñas, lectoras, actrices o espectadoras de las obras, experimentaran aquello a lo que debían tener miedo y supieran huir de ello frente a lo que debían amar y perseguir. El miedo cumplía así la función pedagógica de legitimar los modos correctos de vivir para una mujer y denigrar los que se salían de la norma. Y en el caso de la instrucción femenina la lección era clara: aprender a ser María y evitar seguir los pasos de Eva.

44. Chartier, Roger: *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona, Gedisa, 2005.

45. García González, Macarena: *Enseñando a sentir: Repertorios éticos en la ficción infantil*. Barcelona, Ediciones Metales Pesados, 2021, p. 15.

BIBLIOGRAFÍA

- Ahmed, Sara: *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Buenos Aires, Caja negra, 2019.
- 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.
- Badanelli Rubio, Ana; Mahamud Angulo, Kira y Somoza Rodríguez, Miguel: «Gender Identities and Political Power in Francoist School Textbooks (1940-1975)», en Bianchini, Paolo y Sani, Roberto (eds.): *Textbooks and Citizenship in modern and contemporary Europe*. Bern, Peter Lang, 2016, pp. 137-176.
- Baldwin, Peter: *Toy theatres of the world*. Londres, Zwemmer, 1992.
- Ballarín Domingo, Pilar: «La construcción de un modelo educativo de 'utilidad doméstica'», en Duby, Georges y Perrot, Michelle: *Historia de las mujeres en Occidente IV. Siglo XIX*. Madrid, Taurus, 2000 p. 627. pp. 624-631.
- Bermejo Martínez, María de la Hoz: «Maestras en el aula y en el escenario. Escritoras de teatro para niñas en las primeras décadas del siglo XX en España», en Lorente Queralt, Nuria y Morant Giner, María (dirs.): *Cartografías femeninas más allá de la escena: producciones y representaciones de las mujeres en el imaginario teatral (XVII-XX)*. Granada, Comares, 2025, pp. 86-101.
- Bermejo Martínez, María de la Hoz: *Jugar a ser mujer. Cultura escrita, teatro infantil y modelos de feminidad en España (1880-1960)*, (Tesis doctoral s.p.) Universidad de Alcalá, 2024.
- Bourke, Joanna: *Fear: a cultural history*. Londres, Virago, 2006.
- Capel Martínez, Rosa María: «Mujer y trabajo: entre la permanencia y el cambio», en Capel Martínez, Rosa María (coord.): *Cien años trabajando por la igualdad*. Madrid, Fundación Francisco Largo Caballero, Instituto de la Mujer, 2008, pp. 31-52.
- Castillo Gómez, Antonio: *Una historia mínima del libro y la lectura*. Madrid, Siete Mares, 2004.
- Cerrillo Torremocha, Pedro César y Sánchez Ortiz, César (eds.): *Prohibido leer. La censura en la literatura infantil y juvenil contemporánea*. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 2016.
- Cervera, Juan: *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Madrid, Cincel, 1991.
- Chartier, Roger: *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona, Gedisa, 2005.
- Escolano Benito, Agustín: *La educación en la España contemporánea: políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2002.
- Escolano Benito, Agustín: *El pensil de las niñas. La educación de la mujer. Invención de una tradición*. Madrid, Edaf, 2001.
- Fawdry, Kenneth (ed.): *Toy Theatre*. Londres, Pollock's Toy Theatres, 1980.
- Fernández Soria, Juan Manuel: *Educación y cultura en la Guerra Civil (España, 1936-39)*. Valencia, Nau Llibres, 1984.
- García González, Macarena: *Enseñando a sentir: Repertorios éticos en la ficción infantil*. Barcelona, Ediciones Metales Pesados, 2021.
- Huerta Calvo, Javier: «El Teatro de los Niños de Jacinto Benavente», *Don Galán: Revista de investigación teatral*, 2 (2012), pp. 72-80.
- Jordanova, Ludmilla: *Sexual Visions. Images of Gender in Science and Medicine between the Eighteenth and Twentieth Centuries*. Nueva York (Estados Unidos), Harvester Wheatsheaf, 1989.

- Lemoyne, Giovanni Battista: *Memorias biográficas de San Juan Bosco*. Barcelona, Central Catequística Salesiana, 1993, vol. VI.
- Lyons, Martyn: «Los nuevos lectores del siglo XIX: mujeres, niños, obreros», en Cavallo, Guglielmo y Chartier, Roger (dirs.): *Historia de la lectura en el Mundo Occidental*. Madrid, Santillana, 2011 (1995), pp. 387-424.
- Maluquer de Motes, Jordi y Llonch, Montserrat: «Trabajo y relaciones laborales», en Carreras, Albert y Tafunell, Xavier (eds.): *Estadísticas históricas de España: siglos XIX-XX*. Bilbao, Fundación BBVA, 2005/2006, pp. 1155-1246.
- Mangini González, Shirley: *Las modernas de Madrid: las grandes intelectuales españolas de la vanguardia*. Barcelona, Península, 2001.
- Margueritte, Victor: *La Garçonne*. París, Flammarion, 1922.
- Martínez León, Mónica: «Caperucita Roja ha cambiado desde que Perrault se fue», en Labra Cenitagoya, Ana; Laso y León, Esther y Fernández Vázquez, José Fernando (coords.): *Realismo social y mundos imaginarios, una conveniencia para el siglo XXI*. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 2003, pp. 627-637.
- Mulvey, Laura: «Visual Pleasure and Narrative Cinema», *Screen*, 16/3 (1975), pp. 6-18.
- Nash, Mary: «Identidades de género, mecanismos de subalternidad y procesos de emancipación femenina», *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 73-74 (2006), pp. 39-57.
- Nash, Mary: *Mujer, familia y trabajo en España, 1875-1936*. Barcelona, Anthropos, 1983.
- Rose, Jacqueline: *The case of Peter Pan, or, The impossibility of Children's Ficción*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1993.
- Signorelli, María: *El niño y el teatro*. Buenos Aires, Eudeba, 1963.
- Speaight, George: *The History of the English Toy Theatre*. Londres, Studion Vista, 1946.
- Stevenson, Robert Louis: *A penny plain and two pence coloured: from memories and portraits*. Londres, Pollock's Toy Theatres, 1963.
- Tiana Ferrer, Alejandro: *Las Misiones Pedagógicas: educación popular en la Segunda República*. Madrid, Catarata, 2016.
- Vélez i Vicente, Pilar (coord.): *Teatres de joguina. De l'entreteniment al colleccionisme. Catalunya, segles XIX-XX*. Barcelona, Quaderns del Museu Frederic Mares, 11 (2005-2006).
- Wolf, Naomi: *The Beauty Myth: How Images of Beauty Are Used Against Women*. Nueva York (Estados Unidos), HarperCollins, 1990.