

CHICAS EN LA POSGUERRA. UN ANÁLISIS SOBRE EL APRENDIZAJE DE GÉNERO MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA

Girls of the post-war era. An analysis of gender learning beyond schools

Miryam CARREÑO
Universidad Complutense de Madrid

Fecha de aceptación de originales: junio de 2003
Bibliid. [0212-0267 (2003-2004) 22-23; 79-104]

RESUMEN: En este artículo se realiza un análisis del aprendizaje de género en el ámbito extrainstitucional y en un espacio de tiempo que transcurre durante la España de la posguerra, concretamente entre 1941 y 1951.

Se ha utilizado como fuente para este estudio una revista publicada durante dicho periodo dirigida a niñas y adolescentes. La categoría de análisis utilizada fundamentalmente fue «género» y a través de ella se indagó sobre las actitudes que esta publicación estimuló en sus lectoras.

Se ha tratado de conocer si a través de este material de lectura de entretenimiento, se colaboró para formar los gustos, los comportamientos y las actitudes que se consideraban propias de las chicas.

PALABRAS CLAVE: género y educación, publicaciones para chicas.

ABSTRACT: In this article is analysed gender construction in extra-institutional sphere in a period included in the Spanish Civil post-war, namely the years 1941 to 1951.

The source used in this approach is a magazine for girls and *teenagers* published during that period of time. This study is based in gender analysis, through which we have researched on the behaviour this magazine has stimulated in its readers.

So that, we have tried to know if this reading material aimed to the amusement of girls and *teenagers* has contributed to the moulding of tastes, behaviour and attitudes considered then as appropriated for a girl.

KEY WORDS: gender and education, publications for girls.

1. Acerca de algunas cuestiones conceptuales y metodológicas

EN PRIMER LUGAR, se clarificarán algunas palabras o locuciones utilizadas en el título de este trabajo —«más allá de la escuela», «género»— porque responden a una conceptualización que orienta y da sentido al estudio aquí

realizado e implican desde la elección de las fuentes con las que se ha trabajado, cuya viabilidad para el estudio histórico-educativo en este apartado se quiere justificar, hasta su mismo análisis.

1.1. *Más allá de la escuela*

Esta expresión hace referencia a las formas de educar que se sitúan fuera de la escuela, vinculadas a la influencia ambiental y, por lo tanto, no deliberadas o con escasa intencionalidad, que el sujeto recibe teniendo, igualmente, escasa o ninguna conciencia de esa acción educadora. En este sentido cabe recordar la afirmación del profesor R. Nassif con respecto a la multiformidad con que puede presentarse el hecho educativo: «la educación —dice— no se manifiesta en una sola dirección, ni posee un único rostro, ni se mueve siempre en los mismos planos y niveles». De manera que puede aparecer

como una *realidad* que se experimenta como tal, tanto en la existencia individual como en la socio-histórica, o como un *proceso* inherente a la condición humana en su bilateralidad personal o colectiva, o como una *actividad* que cumplen determinados hombres y grupos (profesionales o no) con intención configuradora, o como un conjunto de *influencias* imponderables del ambiente, o como una serie de *efectos* registrables en ciertos logros formativos sobre los sujetos, o como un *sistema* instituido por la sociedad, o incluso como un proyecto de vida ligado a la construcción del futuro¹.

La importancia de los agentes educadores que se sitúan al margen de la educación institucional —formal—, no admite duda en la actualidad. La escuela siempre ha cumplido con la función de educar sin eliminar, sin embargo, otras formas de educación vinculadas a la influencia ambiental. En este trabajo se indagará, justamente, en una de esas formas que puede adoptar el hecho educativo fuera de las instituciones escolares, especialmente como «conjunto de influencias imponderables del ambiente» utilizando una expresión de Nassif. Es decir, este estudio se ha llevado a cabo dentro del campo de lo que tradicionalmente se ha denominado educación «asistemática» o «ambiental» y más modernamente «informal» término, este último, iniciado en el uso por Ph. Coombs —junto a los de «no formal» e «informal»— y acreditado por la utilización que posteriormente hicieron de él tanto los organismos internacionales de educación como ciertos pedagogos de prestigio internacional como el anteriormente citado.

El profesor J. Trilla ha definido la educación informal como «la que se produce indiferenciadamente de otros procesos sociales. «Informal es aquella educación —dice— cuya *forma* propiamente educativa no emerge como algo distinto al curso de la propia acción o situación en que transcurre el proceso. Educación informal sería, en resumen, la producción de efectos educativos a partir de procesos educativamente indiferenciados o inespecíficos»². Cuando en este trabajo se utiliza el término «informal» se hace en este sentido y en el que le dio Ph. Coombs en su conocida obra *La crisis mundial de la educación*³.

¹ NASSIF, R.: *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*, Madrid/Buenos Aires, Cincel/Kapelusz, 1980, p. 19.

² TRILLA, J.: *La educación fuera de la escuela*, Barcelona, Planeta, 1985, p. 18.

³ Madrid, Península, 1978.

Resulta difícil, sin embargo, establecer una demarcación conceptual estricta para clasificar el tipo de influencia educativa que aquí se quiere estudiar e incluirla con toda precisión en algunas de las modalidades no institucionales actualmente definidas y aceptadas por el uso, es decir, «no formal» e «informal». J. La Belle, uno de los propagadores de dicha terminología, hizo hincapié en este aspecto y señaló la dificultad de realizar separaciones estrictas entre las diferentes modalidades de educación estimando que en la práctica «el aprendizaje informal, no formal y formal serían más bien modos predominantes o modos de énfasis que entidades separadas»⁴.

De todo ello resulta que lo más apropiado para clasificar con rigor el hecho educativo que aquí se estudia es, paradójicamente, utilizar una clasificación menos rígida y colocarlo en una clase más extensa que podría denominarse, utilizando una expresión de Nassif, «vía no convencional de educación», categoría que surge al aceptar que entre «la educación informal y la puramente formalizada existen contactos humanos que, sin ser completamente informales tampoco llegan a ser formales»⁵.

Las modalidades de asimilación cultural por vías no convencionales de educación son muy variadas. Empiezan en la familia que realiza la socialización inicial transmitiendo las primeras pautas de comportamiento que son continuadas, posteriormente, de manera formal, en la escuela. Entre una y otra, entre la familia y la escuela, la socialización presenta una gran variedad de estrategias educativas; los agentes educadores se amplían y diversifican en una extensa gama que va desde los más difusos en su intencionalidad y sus fines hasta aquellos en los que puede reconocerse cierta intencionalidad aunque actúen al margen de la institución escolar. Éste es el caso del material con el que se ha realizado este trabajo ya que se trata de revistas dirigidas a adolescentes.

Este material de lectura extraescolar conforma, indudablemente, otro espacio de socialización diferente al de la escuela. Es en este sentido que merece ser analizado desde el punto de vista educativo ya que forma parte de la información y de los mensajes que recibieron las jóvenes transmitiendo pautas de comportamiento, cooperando, así, a la formación de modelos culturales de los que las chicas se irán apropiando progresivamente. Conforman un espacio de difusión de cultura —cultura en el sentido antropológico del término— aunque su acción sea mucho más difusa e imperceptible que la de la institución escolar.

1.2. Género

En este estudio se ha tomado como criterio fundamental para el análisis, el concepto de género. Si bien éste es un concepto ampliamente utilizado, acreditado por el uso desde hace varias décadas y asumido plenamente por las ciencias sociales, parece conveniente, también, aclarar su significado habida cuenta de la polémica que a su alrededor se ha generado y de las objeciones realizadas a su utilización como categoría de análisis.

⁴ LA BELLE, Th.-J.: *Educación no formal y cambio social en América latina*, México, Nueva Imagen, 1980, p. 44.

⁵ NASSIF, R.: *Teoría de la educación...*, *op. cit.*, p. 276.

No es objeto de este trabajo detallar los aspectos de dicha controversia sino simplemente dejar indicado el significado que aquí se le dará al concepto «género»⁶. En este sentido interesa recordar que dicho concepto fue la herramienta de análisis más importante de la teoría feminista en sus inicios. La afirmación de Simone de Beauvoir, «No se nace mujer, se llega a serlo»⁷, constituyó el punto de partida de las reflexiones que caracterizaron la segunda mitad del siglo XX. Los análisis guiados por esta premisa permitieron distinguir con entera claridad entre los hechos biológicos y los hechos sociales, que «lo femenino» y «lo masculino» formaban parte de una construcción social, que habían sido creados, troquelados, por la socialización, que, en definitiva, eran aprendizajes. Esta noción venía a oponerse a la ancestral creencia de que era la naturaleza la principal constructora de las diferencias entre hombres y mujeres y, en este sentido, fue un concepto revolucionario porque se enfrentó a la naturaleza y desnaturalizó la diferencia concebida hasta entonces en términos de inferioridad. Sin el aval de la naturaleza, la inferioridad pasó al ámbito de la responsabilidad humana, de lo político, donde se situó, entonces, la lucha por la igualdad. Distinguir aquello que pertenece a la biología de lo que es construcción social ha sido una tarea fundamental de la teoría feminista⁸.

El género, pues, en la teoría feminista fue definido como una construcción cultural frente al concepto de sexo reducido a términos puramente biológicos. Esta distinción sexo-género recibió, sin embargo, en las últimas décadas del siglo XX, críticas provenientes desde distintas posturas de la teoría feminista. Se ataca, por ejemplo, el dualismo naturaleza/cultura que supone la distinción sexo/género, una línea de división entre lo natural y lo cultural que no siempre ha sido trazada por los estudiosos del género en el mismo lugar, lo que indica la variabilidad de los conceptos. En este sentido se señala, por ejemplo, que el sexo también estaría sometido a influencias culturales, o sea, tendría historia⁹. La reflexión sobre posibles herencias esencialistas¹⁰, así como las respuestas a estos planteamientos vinieron a enriquecer la cuestión¹¹; también el multiculturalismo ha influido en la categoría

⁶ Un examen de la discusión sostenida en el ámbito de la teoría feminista con respecto al significado de la categoría «género» puede verse en GUERRA PALOMERO, M. J.: «Género: debates feministas en torno a una categoría», *Arenal*, 7, 1 (2000), pp. 207-230. Sobre este concepto puede verse, también: COBO BEDIA, R.: «Género», en AMORÓS, C. (dir.): *10 palabras clave sobre la mujer*, Pamplona, Verbo Divino, 1998, pp. 55-83. CAVANA, M. L.: «Diferencia», en *ibidem*, pp. 86-118. SAU, V.: «Género», en *Diccionario ideológico feminista*, Barcelona, Icaria, 1990. FLECHA GARCÍA, C.: «Las mujeres, del género a la diferencia», *Documentación social*, 105 (1998), pp. 73-92. De la misma autora: «Género y Ciencia. A propósito de los "Estudios de las mujeres" en las universidades», *Educación XXI*, 2 (1999), pp. 223-243. Sobre los procesos de construcción del género femenino en la posguerra puede verse ROCA I GIRONA, J.: *De la pureza a la maternidad. La construcción del género femenino en la posguerra española*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1996.

⁷ BEAUVOIR, S.: *El segundo sexo*, vol. II, Madrid, Cátedra, 2000, p. 13.

⁸ Una lectura de *El segundo sexo* reconstruyendo las claves de su inserción en la historia de la teoría feminista proponiendo, además, una reinterpretación de Beauvoir en el contexto de los debates actuales sobre la categoría «género» puede verse en AMORÓS PUENTE, C.: «Simone de Beauvoir: un hito clave de una tradición», *Arenal*, vol. 6, n.º 1 (1999), pp. 113-134.

⁹ Sobre este tema puede verse LAQUEUR, Th.: *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*, Madrid, Cátedra, 1990.

¹⁰ Sobre este tema puede verse POSADA KUBISSA, L.: *Sexo y esencia. De esencialismos encubiertos y esencialismos heredados: desde un feminismo nominalista*, Madrid, Horas y Horas, 1998.

¹¹ Entre otros trabajos sobre este aspecto, puede verse SENDÓN DE LEÓN, V.: *Marcar las diferencias. Discursos feministas ante el nuevo siglo*, Barcelona, Icaria, 2002.

género recordando la importancia de los contextos y la necesidad de establecer marcos de análisis pluralistas. En síntesis, pues, como señala R. Cobo, «el intento de redefinición de la relación entre sexo y género por parte de la teoría feminista transcurre por caminos diversos, a veces, incluso, opuestos; todas las posiciones comparten la crítica a la jerarquización de los géneros, pero a partir de ahí se abre el debate e incluso la polémica»¹².

Aun admitiendo que no es posible establecer límites precisos entre lo natural y lo cultural, en este estudio se considera el género como una construcción cultural, con un marcado carácter histórico que le imprime modificaciones con relación a las condiciones de vida y al contexto económico, político y social concreto en el que se presenta. Sin dejar de considerar los matices que imprime lo multicultural ni las diferencias que provienen de la particular vivencia del género por parte de cada mujer, aquí se reconoce también una objetividad social del género más allá de las pluralidades de diversa índole que señalan innegables diferencias.

1.3. *Las fuentes y su análisis*

A partir de esta idea de género se han analizado las revistas que conforman la base documental de este trabajo. Se ha tratado de conocer si a través de este material de lectura, de entretenimiento, se colaboró para conformar los rasgos de personalidad, los gustos y los comportamientos que se consideraban propios de uno y otro sexo, es decir, se trata de saber si desde estas lecturas se reforzó la acción del currículo y de los libros de texto escolares o si, por el contrario, dichas lecturas constituyeron una tregua en la minuciosamente programada acción escolar en la conformación de los roles masculino y femenino¹³.

Nadie duda hoy de que al orientar a los jóvenes a comportarse de acuerdo a un modelo preestablecido, estereotipado, propio para cada sexo, se crean actitudes y estados de ánimo que preparan de forma diferente a unos y otros, según lo transmitido, para la vida posterior, profesional y personal. O sea, de que el género se aprende; un aprendizaje que se realiza según diversas estrategias educativas; una de ellas puede ser la que aquí se estudia. Es objetivo de este trabajo establecer qué normas de conducta diferenciadas transmitieron estas publicaciones y si colaboraron a condicionar las expectativas de futuro de las jóvenes. Indagar, en resumen, sobre una

¹² COBO BEDIA, R.: *op. cit.*, p. 80.

¹³ Sobre la acción del currículo y de los libros de texto en la conformación de roles puede verse, entre otros trabajos, GARRETA, N. y CAREAGA, P. (eds.): *Modelos masculino y femenino en los textos de E.G.B.*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1987. SUBIRATS, M. y BRULLET, C.: *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1988. RUBIO HERRÁEZ, E.: *Desafiando los límites de sexo/género en las Ciencias de la Naturaleza*, Madrid, MEC, 1991. FLECHA, C.: «Los libros escolares para niñas», en ESCOLANO BENITO, A.: *Historia ilustrada del libro escolar en España*, Madrid, Fundación Sánchez Ruipérez, 1997, pp. 501-524. BALLARÍN DOMINGO, P.: «Género y discriminación curricular en la España decimonónica», en RUIZ BERRIO, J.: *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*, Madrid, 2000, pp. 79-103. De la misma autora: *La educación de las mujeres en la España contemporánea (Siglos XIX y XX)*, Madrid, Síntesis, 2001. SPENDER, D. y SARAH, E.: *Aprender a perder. Sexismo y educación*, Barcelona, Paidós, 1993. Varios trabajos sobre este tema pueden verse en *IX Coloquio de Historia de la Educación. El currículo: historia de una mediación cultural*, vol. 2, Granada, Universidad de Granada, 1996.

lógica educativa que ha sido puesta en evidencia por las investigaciones sobre el currículo, los contenidos de los libros de texto o las actitudes del profesorado, a partir de su propia formación¹⁴, en el ámbito de la educación formal; saber, finalmente, si esa lógica educativa ha sido reforzada o limitada por la acción de estos agentes educativos extrainstitucionales.

El material utilizado para hacer este trabajo está constituido por la revista *Mis Chicas* (posteriormente *Chicas*), publicación periódica dirigida a niñas y adolescentes cuyo objetivo fundamental era el entretenimiento. Nació en 1941 como suplemento de la revista *Chicos* en formato pequeño, como cuadernillo apaisado, (20 x 10) a 10 céntimos el ejemplar. A partir de 1942 cambia el tamaño por uno mucho mayor (21 x 33) suprimiéndose la anterior indicación de «suplemento de *Chicos*» aunque manteniendo el mismo precio. Tanto el formato como el precio van experimentando diversos cambios a lo largo de los años. A partir de 1950 la revista *Mis Chicas* se denominará *Chicas* «la revista de los 17 años». Aparece, con el cambio de título, una nueva numeración correspondiente a la denominada «segunda época» que finalizará en 1955.

El examen de este material permite conocer, además de la orientación general de la publicación, algunos aspectos más concretos de interés para el trabajo como la edad de las lectoras o la difusión de la revista. Según se puede constatar a través de la lectura de las solicitudes de intercambio de correspondencia, la edad se sitúa, generalmente, entre los 11-12 años y los 16 aunque hay algunas lectoras menores y mayores a las edades señaladas; los 20 años marcarían el extremo de las mayores. Otro indicio sobre este aspecto se pone de manifiesto en la sección «Miscelánea» en la que el contenido —crucigramas, jeroglíficos, adivinanzas y charadas— está dividido en dos partes «para las grandes» y «para las pequeñas». Parece, pues, que el tramo de edad de las usuarias es bastante amplio y aunque en la portada de la revista se anuncia «Con licencia eclesiástica para niñas mayores de 7 años», la media de edad se sitúa en la adolescencia.

En cuanto a la difusión, atendiendo a las solicitudes de intercambio de correspondencia —rubricadas siempre con el nombre y el domicilio de la solicitante— puede decirse que la geografía en la que se ubican las lectoras abarca todo el territorio español. Pero en este sentido hay que preguntarse, además, acerca de la amplitud de difusión en los diferentes estratos sociales. Para indagar sobre esta cuestión se han tomado como indicadores el precio¹⁵, referencias a este asunto extraídas del contenido de la propia revista y las conclusiones obtenidas a partir de algunas entrevistas con mujeres que, por su edad, hubieran podido leer esta publicación en su niñez o en su adolescencia. Dichos elementos del análisis indican que se trataba de una publicación muy difundida en las capas medias de la sociedad que, según algunos indicios, pudo haber llegado, también, a las clases populares. En este sentido hay, en la propia revista, manifestaciones claras de la existencia de usuarias pertenecientes a estatus sociales diferentes, tema del que se hablará posteriormente. La escasez de papel, sujeto a cupo en aquellos años,

¹⁴ Entre otros estudios sobre este asunto puede verse RABAZAS ROMERO, T.: «El currículo femenino de las maestras a través de los libros de texto (1938-1970)», en SAN ROMÁN GAGO, S. (dir.): *La maestra en el proceso de cambio social de transición democrática: espacios histórico generacionales*, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, 2001, pp. 127-207.

¹⁵ Cuesta 10 céntimos desde el inicio de la publicación hasta abril de 1942 en que sube a 25 céntimos; en octubre de 1945 cuesta 30 céntimos, 40 en 1946, 50 en 1947, 80 en 1947, 1,50 en 1949.

dificultó las posibilidades de diversificación editorial, asunto que afectó especialmente a la prensa infantil; fueron muy escasas las publicaciones de este tipo destinadas exclusivamente para niñas, una circunstancia a tener en cuenta ya que dicha situación pudo impulsar una divulgación mayor; *Mis Chicas* fue hasta 1948 la única revista para niñas¹⁶. No puede descartarse, tampoco, la posibilidad de préstamos e intercambios que propagarían aún más su lectura.

Con respecto a la difusión, hay que considerar también otros indicadores como el hecho de que en 1947 se emitiera por Radio Madrid un programa semanal, los sábados, «Los quince minutos de Chicos» que se anuncia como de aventuras de los personajes de las revistas *Chicos* y *Mis Chicas*. En 1949 se anuncia «los 30 minutos de Chicos» a emitirse en la misma radio¹⁷, lo que da pautas acerca de la popularidad de este periódico infantil. En 1948 se contesta a varias cartas que solicitan la suscripción a la revista indicando que las suscripciones sólo se admiten en el caso de que las solicitantes vivan en pueblos pequeños ya que en todas las capitales de provincia hay corresponsales. Sobre este mismo aspecto hay que destacar la carta de una profesora inglesa publicada en el número 330 de 1948, en la que solicita intercambio de correspondencia entre sus alumnas, estudiantes de español, y las lectoras de esta revista, solicitud que se repite posteriormente. Hay, pues, razones para creer que tuvo una buena difusión.

El contenido de la publicación está distribuido en varias secciones que comprenden tebeos, patrones de costura, relatos religiosos o moralizantes, juegos, «Carta de la tía Catalina», apartado, este último, dedicado a responder a las consultas realizadas por las lectoras —las «sobrinillas»—. Las respuestas de tía Catalina constituyen un material del mayor interés para este estudio porque desde ellas pueden observarse los aspectos fundamentales sobre los cuales se desarrolla este tipo de socialización informal. Los comportamientos estimulados y aquellos amonestados, reprendidos, van construyendo los ejes fundamentales sobre los cuales discurre esta pedagogía informal. De ahí que dicha sección conforme el material fundamental del análisis aquí realizado ya que con toda claridad tía Catalina constituye uno de los soportes ideológicos de la publicación.

En cuanto al contexto histórico, se sitúa, como se anuncia en el título, en la posguerra. Pero dentro de este amplio periodo se ha delimitado un tiempo más corto que se sitúa entre los años 1941-1951 cuya elección responde, también, a la propia historia del material de análisis utilizado, es decir, a las características de la edición que aquí se estudia, su nacimiento y evolución. El entramado social e ideológico del periodo se trata conjuntamente con el análisis del material y de forma más específica en el apartado cuarto.

2. En el ámbito de lo privado

La adscripción de «lo femenino» al ámbito privado responde a una creencia con larga tradición histórica retomada por casi todos los pensadores de la Ilustración

¹⁶ MARTÍN MARTÍNEZ, A.: «Apuntes para una historia de los tebeos. IV. El tebeo, cultura de masas (1946-1963)», *Revista de Educación*, n.º 197 (1968), p. 131. Sobre este aspecto puede verse, también, RAMÍREZ, J. A.: *El «cómic» femenino en España*, Madrid, Cuadernos para el Diálogo, 1975.

¹⁷ La publicidad de estos programas aparece en la propia revista en los números 262 de 1947 y 358 de 1949, respectivamente.

especialmente por Rousseau quien pretende darle fundamento filosófico. Su exposición sobre este asunto aparece especialmente en el capítulo quinto de *Emilio*. Allí hace pertinentes las diferencias entre hombres y mujeres con el recurso a la naturaleza, a «una invariable ley de la naturaleza.» Ésta establece, según Rousseau, una diferencia sustancial entre las personas de ambos sexos. «Uno (el masculino) debe ser activo y fuerte, el otro (el femenino) pasivo y débil: es totalmente necesario que uno quiera y pueda; basta que el otro resista poco»¹⁸. Emilio tiene una inteligencia abstracta, Sofía será dueña de una inteligencia práctica. De ahí que varones y mujeres actuarán en ámbitos diferentes atendiendo a esas características. Al varón le corresponde el ámbito de lo público, el del acontecimiento, el de la osadía; a la mujer el de lo privado, el de la defensa, la timidez, la modestia y la vergüenza, cualidades con las que «la naturaleza armó al (sexo) débil para someter al fuerte»¹⁹. La mujer es, en su concepción, un individuo relativo que se define en función del hombre. A partir de esas características diferentes el filósofo ginebrino infiere la necesidad de una educación también diferente, siguiendo las indicaciones de la naturaleza.

Así, el más radical de los filósofos ilustrados, el que realizó las reivindicaciones igualitarias más importantes, el que sostuvo que ningún hombre ha de ser sometido por su estatus «adscrito» al nacimiento, contribuyendo teóricamente a la caída del Antiguo Régimen, sin embargo, rompe su discurso igualitario cuando deja a las mujeres adscritas a la esfera de la familia, al ámbito de lo privado, cuando afirma que en la propia naturaleza de las mujeres está el deseo de ser sometidas. A partir del sexo, Rousseau definió los rasgos dominantes de la personalidad, las aptitudes y las funciones de hombres y mujeres, es decir, diseñó los roles masculinos y femeninos. En este diseño a las mujeres les atribuyó capacidades psicológicas y rasgos propios relacionados con la afectividad, la inestabilidad, la sumisión y la dependencia.

En este sentido, Rousseau se mantiene en un pensamiento tradicional y, salvo escasas excepciones²⁰, todos los ilustrados compartieron este ideal de mujer que la concibe encerrada en su función de esposa y madre. El mundo que el ginebrino diseña para Sofía constituye una destemplada y discordante incoherencia con sus supuestos universalistas. Como señala Lipovetsky, «Identificada con el altruismo y con la comunidad familiar, la mujer no depende del orden contractualista de la sociedad, sino del orden natural de la familia. Por esta razón se verá privada de los derechos políticos, así como de los derechos de la independencia intelectual y económica»²¹. Aunque estas consideraciones rousseauianas fueron contestadas, las réplicas fueron escasas y, además, poco difundidas hasta que la investigación feminista del siglo XX las sacó del olvido²². Lo cierto es que las meditaciones de

¹⁸ ROUSSEAU, J.-J.: *Emilio o De la educación*, Madrid, Alianza Editorial, 2001, p. 535.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ Sobre este tema puede verse PULEO, A. H. (ed.): *La Ilustración olvidada. La polémica de los sexos en el siglo XVIII*, Barcelona, Anthropos, 1993.

²¹ LIPOVETSKY, G.: *La tercera mujer*, Barcelona, Anagrama, 1999, p. 193.

²² En este sentido cabe destacar la obra de M. WOLLSTONECRAFT: *Vindication of the Rights of Woman* de 1792 en la que, «en el nombre de la razón» refuta las afirmaciones de Rousseau. En castellano, *Vindicación de los derechos de la mujer*, Madrid, Cátedra, 1996. También O. DE GOUGES denunció la transgresión del principio de igualdad y se opuso a Rousseau en su *Declaración de los derechos de la mujer y de la ciudadana* de 1791.

Rousseau, que le llevan a afirmar la adscripción de las mujeres al ámbito de lo privado, han marcado pautas muy arraigadas en la formación de las jóvenes manifestadas en la educación familiar, en el currículo, en los libros de texto, en la organización de las instituciones educativas, etc.

2.1. *El apacible espacio doméstico de Mis Chicas*

El mundo que se bosqueja en *Mis Chicas* corresponde al rousseauniano ámbito de lo privado, de lo doméstico, de la familia —ajeno al de lo público—. Es un universo plácido, que se desenvuelve al margen de los problemas del mundo exterior, un cosmos en el que parece cumplirse la sentencia de Rousseau «la mujer está hecha para agrandar y ser subyugada». La socialización estimulada desde esta revista se llevará a cabo a través de normas que inscriben a las mujeres del lado de la familia, de lo íntimo, de las preocupaciones afectivas, domésticas y estéticas.

En la publicación analizada será la sección denominada «Carta de la tía Catalina» la que indique con más claridad las supuestas cualidades femeninas reafirmando, con sus consejos, el culto a la mujer de su casa, sugiriendo comportamientos que inscriben a las chicas lectoras en el cosmos familiar. Este culto a la mujer de su casa, aunque de larga tradición, podía haber sufrido algún contratiempo en la España del primer tercio del siglo XX habida cuenta de las destacadísimas mujeres que en ese periodo habían salido del ámbito doméstico para ocupar puestos en el terreno de lo público asumiendo responsabilidades políticas y sociales. La tía Catalina se esforzará para que las aguas vuelvan a su cauce, para reafirmar, reestructurar, si es necesario, el apacible espacio de «sus labores» donde la «naturaleza» habría señalado el verdadero sitio de las mujeres.

En el primer número de la revista, 2 de abril de 1941, la tía Catalina se presenta como gran amiga de las chicas de España. «Os quiero mucho —dice—, os admiro, me gustan vuestras charlas, vuestras risas, vuestras preguntas y, a veces, vuestras travesuras...». Manifiesta estar siempre dispuesta a ayudar y a ser útil ante cualquier duda o problema como «dar una sorpresa a mamá», «hacer un postrecito», o «combatir el aburrimiento». Para solucionar estas dificultades «una cartita a la tía Catalina y se os resolverán todos vuestros problemas por difíciles que os parezcan»²³. Así, a través de las respuestas de esta sección se fomenta una cultura considerada propiamente femenina estimulando el desarrollo de aquellos rasgos supuestamente específicos de las mujeres.

Las contestaciones a las cartas de las lectoras van revelando sus problemas a los que tía Catalina da satisfacción utilizando un lenguaje dulce, indulgente, algunas veces, almibarado, con abuso de diminutivos («asuntillo», «problemilla», «sobrinilla»), lenguaje apropiado para hablar de aquello que por su escasa importancia quedará en el ámbito de lo doméstico, un lenguaje que, indudablemente, se considera propio para chicas. Se establece, de esta manera, entre lectora y consejera un tono de confianza, de relación íntima, de pequeño reducto personal exclusivo para el sexo femenino que exige, por ejemplo, el tuteo, aspecto en el que tía Catalina insiste en repetidas ocasiones.

²³ *Mis Chicas*, año 1, n.º 2 (1941).

La mayoría de los problemas planteados están enteramente fuera de la dura realidad de la España de la década de los años cuarenta. Tomando sólo un ejemplo, en la respuesta a una carta del año 1941 la tía Catalina dice: «Con mucho gusto te daré el consejo que me pides, gran presumidilla. Estoy encantada de ayudar a tu mamá a resolver el problema que representa regalarte un tocador el día de tu cumpleaños»²⁴. Una consulta frecuente en las cartas de los meses de abril y mayo, a lo largo de los años de vida de la revista, es la del traje de Primera Comunión más adecuado. En 1941 tía Catalina aconseja algo sencillo: «Un trajecito de organdí o en voile, adornado con simples jaretitas (...) el velo de la misma tela o de tul liso, y una coronita de flores, o un simple gorrito ciñendo la cabeza y estarás monísima y elegante»²⁵. Otros problemas planteados con gran frecuencia son el tipo de peinado más apropiado o el modelo de vestido, abrigo o chaqueta más acorde con la moda. En casi todos los casos la respuesta se acompaña de un dibujo ilustrativo.

Más allá del hogar, el mundo y sus dificultades parecen no existir. Lo que hay que resolver son una serie de «problemillas» que, entretejidos con el silencio, la indiferencia o el olvido de la verdadera realidad, van conformando un mundo artificial orientado tanto por la socialización tradicional que inscribe a las mujeres del lado de lo exclusivamente familiar, como por la ideología del régimen de ese momento. Fuera de la realidad de la mayoría es el consejo que tía Catalina da, en 1941, a una niña que quiere engordar a la que le recomienda «un filete de carne en cada comida»²⁶.

El aprendizaje de la futura cocinera ocupa buena parte de las respuestas a las lectoras. Variadas recetas se proponen semana tras semana: mermeladas, postres, tartas; algunas, sin necesidad de utilizar el fuego, han sido pensadas para las más pequeñas. Estos postres, que suponen en muchos casos un gasto desmesurado para el común de las gentes en aquel momento (azúcar, huevos, chocolate, mantequilla), pueden ser indicativos, también, del estatus social de las lectoras. Sin embargo, las respuestas de tía Catalina a las aspirantes a cocinera, aunque excepcionalmente, indican también la existencia de lectoras con menos posibilidades económicas; son las que piden recetas de postres sin huevos o con poco azúcar. Este hecho viene a reafirmar lo que se decía antes, al hablar de las fuentes, acerca de la dificultad de clasificar a las lectoras de forma rígida en una clase social.

La instrucción culinaria se refuerza a partir del número 82 de marzo de 1942 con la aparición de otra sección titulada «La pequeña cocinerita» que contiene recetas fáciles. Este aprendizaje hará innecesario buscar el éxito fuera del hogar ya que puede encontrarse «También entre los pucheros» como expresa el nombre de una nueva sección inaugurada en 1949 que constituirá, según se anuncia, «un cuaderno completo de cocina» y un «recetario para toda la vida», (...) «con que duro al trabajo ...también entre los pucheros ya veréis los éxitos que conseguís...»²⁷.

2.2. La educación de los sentimientos

Como se decía antes, la socialización de las chicas se realizó en el pasado según una cultura que confiere un lugar de primer orden al sentimiento y a las relaciones

²⁴ *Ibidem*, año I, n.º 5 (1941).

²⁵ *Ibidem*, año I, n.º 4 (1941).

²⁶ *Ibidem*, año I, n.º 29 (1941).

²⁷ *Ibidem*, año VIII, n.º 372 (1949).

interpersonales. Este tema está muy presente en el contenido de la revista analizada. Se percibe con claridad su orientación estimulando la formación del sentimiento maternal así como del religioso.

La incitación al cumplimiento del deber de caridad, tarea tradicionalmente desarrollada por las mujeres, no se descuida. Así, en un número de 1943 aparece el resultado de un concurso que había consistido en contar «de la manera más bonita» cómo se había pasado las fiestas de Navidad y qué se había hecho «por los pobres en aquellos días». La adjudicación del premio había sido difícil, se dice, dado que fueron innumerables los «sacrificios enternecedores» realizados por las lectoras en bien de los pobres²⁸. Este tema se repite con cierta frecuencia. En una carta que tía Catalina dirige a todas sus «sobrinillas» en agosto de 1945 está muy clara la preocupación por la formación de las niñas en este sentido.

Ya llegaron los días buenos, mis queridas sobrinillas (...) Todas estáis pensando en marchar al campo, a la montaña, a la playa... En estos días felicísimos yo quiero pedir os un favor, sobrinillas queridas; yo sé que todas tenéis un corazón de oro y entenderéis mi ruego. Yo quiero que en medio de tanta alegría, no olvidéis que hay muchos, muchísimos niños y niñas que no pueden veranear porque sus padres no tienen dinero para ello. Quiero que penséis que después de estos días maravillosos del verano donde todo es color y vida, vendrá el espantoso invierno con su séquito de nieves, fríos y lluvias y que esos pobrecitos niños que no veranean ni se divierten, tienen entonces mucho frío. Yo quiero que estas vacaciones os acordéis de ellos y les dediquéis todos los días un ratito (...). Todas, a medida de vuestros recursos tenéis que hacer una labor para los niños pobres. Un jersey, una chaquetita, unos zapatitos, una bufanda, en fin, algo hecho por vuestras manos que luego servirá para dar calor a los cuerpecitos desgraciados. Dios que es el gran amigo de los pobres y que os ha dado tanto a vosotras quiere que vosotras deis esta pequeñez a sus amigos. En nuestra redacción se recibirán vuestros donativos hasta el primero de octubre²⁹.

La exhortación de tía Catalina termina avisando que todo lo recibido se entregará al cura párroco de una de las iglesias de los suburbios de Madrid para que éste «haga el reparto entre los necesitados». Finalmente, anuncia un premio para el mejor trabajo. Unas semanas después se agradece las prendas recibidas que «ya han sido entregadas a los niños desvalidos»³⁰.

La caridad, acompañada de las labores aparece, también, como estrategia para combatir el aburrimiento, un sentimiento manifestado en repetidas ocasiones por las chicas y que debe ser resuelto en el ámbito de lo privado. «¿Es posible que te aburras? —contesta la tía a una de las sobrinas—. Mira, cuando no sepas qué hacer, coges un poco de lana y unas agujas o un ganchillo y haces una chaqueta para los niños pobres»³¹. Una respuesta que viene a ratificar la afirmación que haría Simón de Beauvoir, poco después, con respecto a las labores, actividad que esta filósofa considera un invento para disimular la ociosidad.

²⁸ *Ibidem*, año III, n.º 88 (1943).

²⁹ *Ibidem*, año V, n.º 198 (1945).

³⁰ *Ibidem*, año V, n.º 210 (1946).

³¹ *Ibidem*, año VI, n.º 230 (1946).

...las manos bordan, tejen, se mueven; no se trata de un verdadero trabajo, pues el objeto producido no es el objetivo que se persigue; no tiene ninguna importancia, y a menudo el problema está en saber qué hacer con él: hay que librarse regalándoselo a una amiga, a una organización caritativa, o amontonándolos sobre los veladores y las chimeneas; tampoco es un juego que descubre en su gratuidad la alegría pura de existir; y es apenas una justificación, pues la mente sigue ociosa: es el entretenimiento absurdo como lo describe Pascal; con la aguja y el ganchillo, la mujer teje tristemente la nada misma de sus días³².

2.3. *El amor maternal*

La maternidad aparece, en el discurso tradicional sobre las mujeres, como el fundamento, como la base esencial que permite establecer la identidad femenina. Los pensadores que a lo largo de la historia precisaron la «naturaleza femenina» consideraron entre sus notas definitorias aquellas que corresponden a una buena madre como la abnegación, el altruismo, el sacrificio. La naturaleza habría asignado este papel a las mujeres y los deberes correspondientes a dicho rol fueron exaltados especialmente a partir del siglo XVIII de manera que, como señala E. Badinter, «Encerrada en su papel de madre, la mujer ya no podría rehuirlo sin acarrear sobre sí una condena moral»³³. Si bien la afirmación de la existencia de un sentimiento maternal enraizado en la «naturaleza femenina» ha sido puesta en duda por diversas investigaciones, la formación de las niñas ha supuesto —y no es posible hablar completamente en pasado— la orientación en este sentido.

La maternidad como fundamento de la identidad femenina es un concepto muy arraigado y, sin embargo, escasamente discutido. Esta idea tuvo en España su legitimación más firme en la religión católica, pero en las primeras décadas del siglo XX se añade, al fundamento religioso, un fundamento médico que permite laicizar dicha legitimación. Como señala M. Nash «este discurso médico-científico dio cobertura ideológica a una definición de mujer en función de la maternidad entendida como deber social ineludible»³⁴. La maternidad quedó, pues, asimilada, tanto en la concepción religiosa como en la médico-científica, a una función primordial de las mujeres. Muchos médicos apoyaron esta idea y algunos fueron más lejos como el doctor Luis Soler y Soto al considerar que la maternidad es la «base fundamental de la familia y de la higiene de la raza»³⁵ según expuso en la sesión inaugural de la Sociedad Española de Higiene del año 1936. Ideas como ésta sentaron las bases de futuras políticas natalistas.

Esta concepción de la maternidad continuará vigente durante las décadas siguientes y conforma parte del entorno ideológico en el que se inscriben las fuentes aquí analizadas. No es raro, pues, que en este contexto la educación del sentimiento maternal y la preparación para desempeñar el papel de madre formen en parte del contenido de los libros de texto para niñas. También se hace presente en esta pedagogía no convencional de *Mis Chicas*, aunque de forma menos explícita.

³² BEAUVOIR, S.: *op. cit.*, vol. II, p. 393.

³³ BADINTER, E.: *¿Existe el instinto maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVII al XX*, Barcelona/Buenos Aires/México, Paidós, 1991, p. 198.

³⁴ NASH, M.: «Maternidad, maternología y reforma eugénica en España. 1900-1939», en DUBY, G. y PERROT, M.: *Historia de las mujeres en Occidente*, t. 4, Madrid, Taurus, 1993, p. 629.

³⁵ Citado por NASH, M.: *op. cit.*, p. 631.

En las fuentes que aquí se analizan las labores constituyen un medio destacado para la estimulación del amor maternal. La sección dedicada a la muñeca Mariló es la más representativa en este sentido. Se inicia en el primer número en el que aparece la foto de una muñeca «que nunca se rompe ni se le saltan los ojos, ni se le cae la peluca», es, efectivamente, una muñeca de trapo, una muñeca de posguerra que, según se dice en la misma presentación, está «al alcance de todas las fortunas porque no cuesta nada. Con un poquito de ganas de trabajar que tengáis vosotras y otro poquito que os ayuden o vuestra mamá o vuestra abuelita podréis tener enseguida una muñeca tan salada como ésta»³⁶.

Así comienza la larga vida de la muñeca Mariló, objeto de una interminable serie de labores destinadas a vestirla que harán de la niña una niña laboriosa ya que, como se anuncia en abril de 1941, «os iremos dando lecciones de costura para que vuestras labores resulten una verdadera obra de arte, hasta las de las lectoras más chiquitinas de *Mis Chicas*»³⁷. En cada número aparece la explicación, junto al patrón, de una prenda determinada. Semana tras semana van apareciendo los modelos y la explicación de la ropa que conformará, con el paso del tiempo, el variado y extenso guardarropa de Mariló: blusas, faldas, delantales, vestidos, lencería, el traje de la Primera Comunión. El tiempo, al ritmo marcado por la naturaleza, se va llenando de labores. En el otoño «llueve pero Mariló no se moja» porque la mamá le hará un impermeable; en el invierno habrá que aprender a hacer punto para protegerse del frío y aparecen los jerseys, los guantes, las bufandas y todo lo necesario para las vacaciones en la nieve; en la primavera «Mariló se quita el abrigo» y los paseos al campo marcarán la necesidad de aprender a hacer otra serie de prendas; en el verano la muñeca va a la playa y, entonces, habrá que hacerle el traje de baño y toda la ropa apropiada para esta ocasión. Un mundo de trabajo y fantasía, fuera de la realidad de 1941 para la mayoría de los niños españoles.

El rol de madre laboriosa no deja de subrayarse en esta sección; así, por ejemplo, en un número del mes de noviembre de 1942 junto al patrón de un vestido se dice: «Ya empieza a hacer fresco y la mamá de Mariló, que siempre tiene ganas de trabajar, va a preparar a su niña el primer vestido de entretiempo»³⁸. En respuesta a una niña que había comprado la muñeca Mariló la tía Catalina la felicita «¡Bravo! ¡Bravo! Eres mamá de Mariló y según me dices, la cuidas como a una verdadera hijita...»³⁹.

Las labores conforman un continuo a lo largo de la vida de la revista constantemente estimuladas por la amiga y confidente, tía Catalina. En una carta responde a una de las chicas «(...) Estoy orgullosa de que seas tan gran costurera, y de que hagas esas maravillas a la muñeca. (...)»⁴⁰. Y no sólo se trata de la ropa para la muñeca; en 1949 aparece una nueva sección dedicada a las labores para «grandes y pequeñas» reforzando, así, la incitación a la realización de la costura que podía haber decaído a partir del momento en que comienzan a venderse tanto la muñeca Mariló como sus vestidos.

³⁶ *Mis Chicas*, año I, n.º 1 (1941).

³⁷ *Ibidem*, año I, n.º 5 (1941).

³⁸ *Ibidem*, año II, n.º 70 (1942).

³⁹ *Ibidem*, año VIII, n.º 345 (1948).

⁴⁰ *Ibidem*, año, II, n.º 52 (1942).

La venta de la muñeca aparece anunciada hacia la mitad del año 1942 de forma eufemística; tía Catalina dice a una lectora «ya no hay que romperse la cabecita para hacer a la saladísima Mariló; sólo tenéis que llamarla para que corra a vuestro lado»⁴¹, donde «llamarla», como es obvio, debe cambiarse por comprarla. Esta sugerencia publicitaria se repite continuamente en sucesivos números anunciándola, por ejemplo, como «La muñeca más graciosa. La hijita de todas nuestras lectoras. No os quedéis sin ella!»⁴² o (Mariló) «es ya un verdadero personaje, una muñeca de verdad... con unos trajes preciosos. Ahorra un poquito de dinero y mándala llamar»⁴³. Pero este «verdadero personaje» situado en un contexto económico que la hacía inalcanzable para la mayoría de las niñas convirtiéndola en personaje de la fantasía, tuvo que hacer un hueco obligado a una compañera más humilde, una muñeca de trapo, una muñeca de la escasez, aunque diferenciándose de aquella primera muñeca que presentó la revista en 1941, en que ésta se puede comprar. En 1943 se anuncia la venta de dos muñecas, el «modelo de lujo» y el «modelo popular». La primera de 45 centímetros «en preciosa pasta con pelo natural» y que «cierra los ojos», a 88 pesetas, con sus vestidos a 14 pesetas; la segunda de 30 centímetros, «en trapo cuidadosamente pintado y pelo natural» a 34,10 pesetas⁴⁴.

La notable diferencia de precio entre la muñeca de trapo y la de lujo parece indicativo de que las lectoras se situaban en un espacio socioeconómico más amplio que lo que podría denominarse clase acomodada; habría un sector de menor poder adquisitivo al que iría dirigida la muñeca de trapo. Ambas parecen haber tenido gran aceptación ya que si bien en un primer momento se vendían sólo en Madrid, poco a poco la venta fue extendiéndose y en 1948 se vendía en todas las capitales de provincia y en los pueblos importantes, según la publicidad aparecida en varios números de ese año.

2.4. *El cuidado del aspecto físico. La belleza*

En el desigual reparto de cualidades para uno y otro sexo que la tradición y las costumbres han realizado, el cuidado del cuerpo y su expresión más acabada, el cultivo de la belleza, se consideró propio de las mujeres, al menos desde el Renacimiento. Este cuidado conforma una cultura que se fundamenta en la desemejanza radical entre los sexos ya que la belleza no tiene el mismo valor en los hombres que en las mujeres. El «bello sexo» se identificó con la mujer de manera que la belleza entró, poco a poco, a formar parte de la identidad femenina. La concepción del «bello sexo» responde, sin duda, a una especialización sistemática de los roles estableciéndose, así, una disimetría de los sexos con respecto a la valoración de la hermosura. Es en este sentido y porque se ha hecho de la belleza una cualidad femenina, que interesa su análisis en este trabajo.

Pero este triunfo estético por parte de las mujeres, cuando lo hubo realmente, no supuso un cambio en las relaciones jerárquicas que, por el contrario, siguieron

⁴¹ *Ibidem*, año II, n.º 50 (1942).

⁴² *Ibidem*, año III, n.º 92 (1943).

⁴³ *Ibidem*, año III, n.º 98 (1943).

⁴⁴ *Ibidem*, año III, n.º 104 (1943).

siendo, para este colectivo, de subordinación y posiblemente haya servido para reforzar el estereotipo de la inferioridad mental, carencia que se vería compensada con la hermosura.

Aquí se tratará el tema del cuidado del cuerpo desde la idea de que la valoración social de la belleza femenina contribuye a reforzar en las mujeres una visión femenina del mundo en la que el polo privado prevalece sobre el polo público, tema central de este apartado. No se tomarán en cuenta, por lo tanto, otras valoraciones que se hayan hecho sobre la belleza y las controversias despertadas al respecto. Aquí se considera que la sacralización del cuidado del cuerpo es otra forma más de enseñar a las chicas a comportarse como tales, que es otro factor que refuerza el ámbito de lo privado y que, en consecuencia, las aleja de la conquista del ámbito público. De ahí que este asunto adquiriese para el movimiento feminista, especialmente en la década de los años sesenta, una significación política fundamental.

Si bien la idolatría del «bello sexo» es, hasta finales del siglo XIX, un hecho que ocurre en un ámbito social muy limitado y que se corresponde con un público adinerado y culto, a lo largo del siglo XX esta devoción comienza a transformarse en un fenómeno de masas estimulado por la prensa femenina que crece de década en década. Desde el comienzo de este siglo amplias capas de la población empiezan a informarse sobre cuestiones relativas al cuidado y embellecimiento físicos.

El cuidado corporal aparece profusamente tratado en las revistas analizadas a través de los consejos de tía Catalina. Aunque en el periodo que aquí se estudia la belleza femenina había entrado en ese periodo de cultura de masas del que se hablaba antes, en *Mis Chicas* no forma parte de la comercialización e industrialización propias de dicho periodo. Hay que tener en cuenta, por un lado, que esta publicación iba dirigida a adolescentes y, por otro, que la situación política y económica, el aislamiento y la escasez, no permitían demasiados dispendios en ese rubro. En *Mis chicas*, el cuidado del cuerpo está asimilado a la cultura ancestral de los secretos, de los cuchicheos femeninos, transmitidos como confidencias entre amigas o de madres a hijas; son «secretos de tocador». Una cultura confidencial, casi mágica, en la que la revelación del secreto estimula la complicidad estableciendo una fuerte unidad entre lectora y consejera, reforzada por el tono íntimo de la respuesta.

Son, sobre todo, recetas de afeites para elaborar en casa o comprar en la farmacia, «trucos» que se transmiten confidencialmente. Por ejemplo, «Para reforzar tu cabello —dice tía Catalina a una de sus innumerables sobrinillas— debes lavar te la cabeza con agua bicarbonatada y jabón de azufre. Da magníficos resultados»⁴⁵. O, esta otra, «Para que tu pelo vuelva a tener su color rubio de antes, lávalo muy a menudo con manzanilla muy concentrada. Da muy buen resultado, es completamente inofensivo y ... muy barato»⁴⁶. A partir de la segunda época de la revista —1950— aparecen ciertos cambios en este sentido; por ejemplo, la presencia de publicidad de barras de labios con colores «de acuerdo con las nuevas tendencias del maquillaje»⁴⁷, perfumes y otros artículos de cosmética sin renunciar,

⁴⁵ *Ibidem*, año I n.º 27 (1941).

⁴⁶ *Ibidem*, año I, n.º 35 (1942).

⁴⁷ *Chicas*, Segunda época, n.º 10 (1950).

sin embargo, a las recetas caseras que siguen proponiéndose en los números de esta época.

Los peinados ocupan un lugar destacado en la correspondencia de tía Catalina; en casi todos los números aparecen consejos acompañados de dibujos explicativos. «¿Será posible que te aburras al peinarte por no saber cómo hacerlo? (...) Voy a darte una receta contra ese aburrimiento. Coges la colección de nuestra revista, te sientas delante del espejo y ensayas todos los modelos que llevamos publicados. Verás cómo encuentras alguno que te sienta a las mil maravillas y te soluciona el conflicto»⁴⁸. Aunque lejos aún de la actual «estética espárrago», las respuestas a solicitudes de consejos para adelgazar también aparecen aunque en menor cantidad, para lo que se recomienda «deporte», «grandes paseos», «no comer demasiadas féculas y sobre todo pocas golosinas».

Lo visual va a jugar, en el cultivo de la belleza como en otros órdenes de la vida, un papel muy importante⁴⁹. En las publicaciones estudiadas, a los consejos escritos de tía Catalina se vendrá a sumar la fotografía a partir de la inauguración de la página de cine en el número 166 de 1944, en la que ocupan la mayor parte de la página las fotografías de artistas de cine. Rostros perfectos, peinados sofisticados, vestidos a la moda, harán las veces de modelos, origen de aspiraciones, ilusiones, esperanzas, también de frustraciones. Vinculados a esta página aparecen «Consejos prácticos de belleza». Así, en el número 363, junto a una fotografía de la artista, se dice: «La encantadora Janet Leigh, gran esquiadora y mejor nadadora, aconseja para tomar baños de sol tanto a orillas del mar como en la montaña, cubrirse los párpados con unos algodones empapados en aceite»⁵⁰. Posiblemente una elección interesada de un potingue muy sencillo para destacar la naturalidad, en la misma línea de la revista, de una actriz importante.

La coquetería se fomenta, también, a través del juego, en este caso, con la muñeca Mariló. «Mariló nuestra linda muñequilla cada día es más presumidilla. Ella ve que sus mamás llevan collares y pulseritas y quiere que le hagamos algo para adornarse. ¿Qué os parece mamaíta? ¡Es tan mona y simpática vuestra hijita!»⁵¹.

El cuidado del cuerpo y la estética que se fomenta desde *Mis Chicas* están sujetos a normas para evitar la transgresión al ideal marcado por tía Catalina, por la época y la ideología dominante. En este sentido es significativa esta respuesta: «¿Para qué quieres entrar en el montón de las melenas? Las melenas son muy bonitas cuando se tiene un bonito pelo, o cuando se tiene un magnífico peluquero (...) ¿Has visto algo más esperpento que esas melenas corderito? (...) Hazme caso conserva tus trenzas»⁵². En otra respuesta varios años después se dice algo similar: «Me parece muy bien que sigas llevando trenzas; siempre tienen más personalidad y elegancia que esas melenas de maceros de Ayuntamiento»⁵³.

⁴⁸ *Mis Chicas*, año III, n.º 112 (1943).

⁴⁹ Un estudio sobre la importancia de la imagen en la construcción de la *identidad femenina* puede verse en POZO ANDRÉS, M.: «La imagen de la mujer en la educación contemporánea», en MARÍN ECED, T. y POZO ANDRÉS, M.: *Las mujeres en la construcción del mundo contemporáneo*, Cuenca, Publicaciones de la Diputación Provincial de Cuenca, Colección «Letras de mujer», 2002, pp. 241-270.

⁵⁰ *Mis Chicas*, año IX, n.º 363 (1949).

⁵¹ *Ibidem*, año VI, n.º 214 (1946).

⁵² *Ibidem*, año IV, n.º 148 (1944).

⁵³ *Ibidem*, año IX, n.º 365 (1949).

El movimiento feminista contemporáneo ha emprendido la tarea de analizar la arraigada idea de que la belleza concede poder a las mujeres desmitificando esa concepción. El mito de la belleza se basa, según N. Wolf, en la consideración de que la belleza tiene existencia universal y objetiva. «Las mujeres deben aspirar a personificarla y los hombres deben aspirar a poseer mujeres que la personifiquen. Es un imperativo para las mujeres pero no para los hombres, y es necesaria y natural porque es biológica, sexual y evolutiva», de ahí que «Los hombres fuertes luchan por poseer mujeres bellas, y las mujeres bellas tienen mayor éxito reproductivo que las otras»⁵⁴. Sin embargo, no hay justificación ni biológica ni histórica que sostenga esas afirmaciones. ¿En qué se fundamentaron entonces? Dado que la conceptualización de una mujer como bella depende de un juicio ajeno, la autora citada anteriormente responde diciendo que:

La *belleza* es un sistema monetario semejante al patrón oro. Como cualquier economía, está determinada por lo político, y en la actualidad en Occidente, es el último y más eficaz sistema para mantener intacta la dominación masculina. El hecho de asignar valor a la mujer dentro de una jerarquía vertical y según pautas fijas impuestas por la cultura es una expresión de las relaciones de poder, según las cuales las mujeres deben competir de forma antinatural por los recursos que los hombres se han otorgado a sí mismos⁵⁵.

Desde la consideración de la mayoría de los análisis feministas sobre este tema, el cultivo de la belleza llevaría a hacer a las mujeres más vulnerables, a absorberlas en preocupaciones estético-narcisistas lo que supondría una pérdida del tiempo necesario para ocuparse de las verdaderas preocupaciones y a minar, en consecuencia, los avances conseguidos hasta el momento, a debilitar el movimiento feminista en su progreso hacia la igualdad, a hacer perder confianza a las mujeres en sí mismas por no coincidir con los cánones de belleza establecidos como juventud, delgadez, etc. De esta manera, el culto de la belleza funcionaría como una policía de lo femenino y no sería más que una reacción contra los logros del movimiento feminista, la «revancha estética», como se la suele denominar, que cumpliría la función de poner a las mujeres en «su sitio»⁵⁶. Hay que decir, también, que no todos los analistas de la contemporaneidad están de acuerdo con este juicio. Éste es el caso de G. Lipovetsky quien califica esta interpretación de insuficiente⁵⁷.

En el momento histórico en que se sitúa este trabajo estaba muy arraigada la idea de que la belleza confiere poder; fue un pensamiento sostenido tanto por hombres como por mujeres —incluso por mujeres cultas— durante mucho tiempo y aún hoy se oyen voces afirmativas en este sentido. En el pasado, innumerables escritores y escritoras sentenciaron sobre el poder de la belleza femenina. El análisis actual del concepto de belleza, por el contrario, permite afirmar, como se ha indicado antes, que es un concepto contaminado de los valores del orden social, que el culto a la belleza puede convertirse en instrumento de dominio de

⁵⁴ WOLF, N.: *El mito de la belleza*, Barcelona, Emecé, 1991, p. 15.

⁵⁵ *Ibidem*, p. 16.

⁵⁶ Sobre este tema puede verse, además de la autora antes citada, FALUDI, S.: *Reacción*, Barcelona, Anagrama, 1993.

⁵⁷ LIPOVETSKY, G.: *La tercera mujer*, *op. cit.*, especialmente el capítulo II.

los hombres y de subordinación para las mujeres porque depende de los hombres y, en consecuencia, es un poder subalterno, además de efímero y carente de mérito y, por todo esto, a la postre, frustrante.

3. Las expectativas intelectuales de *Mis Chicas*

La capacidad intelectual de las mujeres también ha sido cuestionada utilizando el mismo recurso, es decir, la diferente condición «natural». La biología habría determinado, según esta idea, una inferioridad de las mujeres con respecto a los hombres. Esta «falacia biologicista» como la denomina el profesor C. Castilla del Pino⁵⁸ —consistente en la creencia de que «lo femenino» y «lo masculino» se originan en rasgos exclusivamente biológicos y no en rasgos psicológicos aprendidos— ha tenido una larga trayectoria y ha sido recogida tanto en panfletos misóginos como en obras de aparente carácter científico. Apuntan en este último sentido, entre muchos otros, los estudios de los cultivadores de la craneometría como Paul Broca y sus seguidores para quienes el tamaño del cerebro está relacionado con la capacidad intelectual. Estos investigadores realizaron diversos trabajos de medición craneal comparando diferentes grupos humanos, uno de ellos el de las mujeres a las que, según sus conclusiones, habría que atribuir menor inteligencia coherentemente con su menor tamaño del cráneo con respecto al de los hombres⁵⁹. A partir de las últimas décadas del siglo XIX los argumentos craneométricos fueron perdiendo vigencia en la medida en que otros estudios científicos fueron poniendo en evidencia su incapacidad probatoria y, en consecuencia, su carácter mítico.

Otros argumentos orientados a la misma finalidad se fundamentaron en la historia y, así, repasando la evolución de la humanidad se concluía que las realizaciones de las mujeres en lo que respecta a su contribución al progreso eran prácticamente nulas en comparación con las de los hombres, o como decía Simmel, era evidente «su incapacidad para crear valores objetivos»⁶⁰.

En la década de los años 70, un mayor acceso de las mujeres al estudio y práctica de las ciencias despertó la curiosidad por el conocimiento de sus antecesoras, las científicas del pasado⁶¹. Comienza, entonces, una tarea en principio orientada al conocimiento de aquellas que excepcionalmente destacaron en este campo del saber. Posteriormente, la indagación se dirigió hacia la búsqueda de las causas del apartamiento de las mujeres del ámbito de las ciencias. Estas investigaciones

⁵⁸ CASTILLA DEL PINO, C.: «Introducción», en WEININGER, O.: *Sexo y carácter*, Barcelona, Península, 1985, p. 7.

⁵⁹ Sobre este tema puede verse GOULD, S. J.: *La falsa medida del hombre*, Barcelona, Crítica, 1997, especialmente el capítulo 3.

⁶⁰ Citado por CASTILLA DEL PINO, C.: *Cuatro ensayos sobre la mujer*, Madrid, Alianza, 1975, p. 39.

⁶¹ La intervención de las mujeres en el quehacer científico desde la Antigüedad es estudiada por ALIC, M.: *El legado de Hipatia. Historia de las mujeres en la ciencia desde la Antigüedad hasta fines del siglo XIX*, Madrid, Siglo XXI, 1991. La profesora Cristina Segura ha estudiado las relaciones de las mujeres con el conocimiento en varios trabajos; uno de ellos es el que se cita a continuación: SEGURA GRAIÑO, C.: «Mujeres educadas, mujeres instruidas, mujeres cultas, mujeres sabias», en SOTO RÁBANOS, J. M. (coord.): *Pensamiento medieval hispano*. Homenaje a Horacio Santiago-Otero, Madrid, CSIC, 1998, pp. 901-911.

confirmaron que, en muchos casos, los trabajos científicos de las mujeres fueron realizados desde una posición subordinada con respecto a sus padres, esposos, hermanos o amigos y que sus aportaciones fueron veladas por esta situación de dependencia, quedando las verdaderas protagonistas del quehacer científico como simples ayudantes o auxiliares.

Si bien el determinismo biológico puede ser calificado hoy de falacia, su influencia ha sido importante; ha contribuido a modelar la concepción de las mujeres como mentalmente inferiores y a dar aspecto científico a este mito que como tal dejó a un lado, sin analizar, las razones de peso que concurrieron para que se diera la escasa intervención de las mujeres en los espacios intelectuales tales como las dificultades que en muchos periodos de la historia tuvieron para acceder al ámbito de la cultura y de los estudios sistemáticos y superiores⁶², dificultades derivadas de la situación de subordinación con respecto a casi todos los poderes especialmente el económico y el político.

La idea de la menor capacidad intelectual de las mujeres se hace presente en las revistas analizadas. Aunque en la época que aquí se estudia esas teorías estuvieran superadas por la ciencia es muy difícil eliminarlas del imaginario colectivo nutrido de variadas herencias decimonónicas como las expuestas anteriormente, entre otras⁶³, y a las que no escaparon las propias mujeres⁶⁴.

El estímulo de determinados saberes, actitudes y sentimientos, como se ha visto en los apartados precedentes, en detrimento de otros, es más que suficiente para marcar itinerarios futuros en chicas y en chicos. Como señala S. Harding:

los efectos de los estereotipos de género que comienzan en la cuna y van acumulándose en la infancia, la adolescencia y la edad adulta, desaniman sistemáticamente a las mujeres y estimulan a los hombres respecto a la adquisición de formas de pensamiento y de los tipos de actividad motriz necesarios para desenvolverse en los trabajos científicos, matemáticos y de ingeniería⁶⁵.

En las revistas analizadas se encuentran, además del estímulo de las actitudes consideradas propiamente femeninas, como se ha visto, menciones más directas con respecto al tema que se aborda en este apartado. Así, por ejemplo, en respuesta a una joven que habla de su gusto por la lectura tía Catalina le dice: «Está

⁶² Esta cuestión ha sido puesta en evidencia por varios estudios. Entre ellos: CARREÑO RIVERO, M. y COLMENAR ORZAES, C.: «1837: La Biblioteca Nacional, por primera vez, abre sus puertas a la mujer», *Historia de la Educación*, 5 (1986), pp. 177-182. De las mismas autoras: «El acceso de la mujer a la enseñanza oficial en la Universidad Central en el siglo XIX español», en *7th International standing conference for the History of Education. Higher Education and Society. Historical Perspectives*, Salamanca, 1985, pp. 100-111. FLECHA GARCÍA, C.: *Las primeras universitarias en España*, Madrid, Narcea, 1997. BALLARÍN DOMINGO, P.: «Género y discriminación curricular en la España decimonónica», en RUIZ BERRIO, J. (ed.): *op. cit.*

⁶³ VICO MONTEOLIVA, M.: «Una herencia para la educación de las mujeres del siglo XX: las propuestas de los moralistas e higienistas del XIX», *Revista de Educación*, Número Extraordinario (2000), pp. 219-228.

⁶⁴ CARREÑO RIVERO, M. y COLMENAR ORZAES, C.: «Lo que piensan las mujeres acerca de los problemas de su educación en la España de fines del siglo XIX», en *VI Coloquio Nacional de Historia de la Educación. Mujer y educación en España. 1868-1975*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago, 1990, pp. 95-103.

⁶⁵ HARDING, S.: *Ciencia y feminismo*, Madrid, Morata, 1996, p. 56.

muy bien esa afición tuya a la lectura y esos deseos de saber y aprender cosas. Pero mucho cuidado, no exageres la curiosidad que no siempre es bueno tener demasiada. Que todo lo que aprendas sea con el consentimiento de tus papás y profesores»⁶⁶. Las diferentes expectativas de la revista con respecto a las posibilidades de éxito intelectual de unos y otras quedan de manifiesto en una carta de 1943 en la que tía Catalina responde a una de sus sobrinillas de esta manera: «... ¿Qué tal han sido tus notas de este año? ¿Has mejorado algo los “peladillos” aprobados del pasado? Si has conseguido algún notable estaré orgullosísima de ti. A tu “heroico” hermanito, mi enhorabuena por su aplicación. Así tienen que ser los muchachos!»⁶⁷. En el mismo sentido hay que anotar las sugerencias que aparecen a lo largo de varios años con respecto a las lecturas; por ejemplo en la sección «Nuestra literatura» suele aparecer un recuadro con la frase: «Antes de leer un libro pide consejo a un sacerdote»⁶⁸.

Expresamente sobre la capacidad intelectual y las aptitudes supuestamente diferentes de las chicas, la revista contiene algunos juicios que llaman la atención por lo explícitos. En algunos números del año 1950 esta publicación dedica una página para que hablen los chicos dando su punto de vista sobre las chicas. Así, en el número del 1 de octubre de ese año la página está encabezada con un recuadro que aparece en la parte superior izquierda sobre fondo azul donde se lee:

Sí, otra vez nos hemos atrevido a quitaros vuestra página para pedirnos un último favor: sed buenas y dejad para siempre esa estúpida manía de estudiar nuestras carreras y oficios, sólo por el orgullo de querer igualarnos. ¿No sabéis que en muchas de estas profesiones es imposible vencernos? ¡El cerebro de la mujer es demasiado pequeño para competir sin desventajas con el del hombre!»⁶⁹.

El resto de la página está dedicado a desarrollar las afirmaciones anteriores con cuatro imágenes que contienen otros tantos juicios sobre las aptitudes intelectuales femeninas. Así, la imagen de un chico y una chica —arriba a la derecha— frente a una pizarra con una ecuación sirve como soporte para que el joven exprese: «¡Vaya birria de ecuación! ¿Para qué te empeñas en estudiar? ¿No comprendes que la mujer no ha conseguido nunca ser un genio en matemáticas?»⁷⁰. Una segunda imagen —mitad de la página a la izquierda— muestra a una chica mirando por el microscopio junto a un adulto, de pie, que le dice: «No seas tonta, sobrina. Por más que te estropees los ojos estudiando Medicina, nada conseguirás, la mujer no tiene cerebro de cirujano»⁷¹. En otro ángulo de la página —a la izquierda— aparece la representación de una chica sentada al piano y observada por su profesor que le dice: «Déjalo pequeña, es inútil, no te saldrá. Nunca ha existido el espíritu inmortal del compositor en la mujer»⁷². Finalmente, en el ángulo inferior izquierdo aparece el dibujo de una chica sentada ante una mesa con muchos libros, uno de Kant en el suelo, y de pie dos hombres, con aspecto de profesores, y un joven

⁶⁶ *Mis Chicas*, año I, n.º 4 (1941).

⁶⁷ Año II, n.º 77 (1943).

⁶⁸ Año V, n.º 213 (1946). Año VI, n.º 234 (1946). Año VII, n.º 315 (1948), etc.

⁶⁹ *Chicas*, Segunda época, n.º 15 (1950).

⁷⁰ *Ibidem*.

⁷¹ *Ibidem*.

⁷² *Ibidem*.

que aconsejan: «¡No conseguirás nada! No puedes pasarte los días y las noches del año leyendo las obras más áridas, jamás conseguirás una cabeza filosófica de primera categoría»⁷³.

El texto que antecede es una expresión acabada de las concepciones biologicistas, a las que se ha aludido anteriormente. Se exponen aquí con total claridad, sin disfraces. Son las ideas aceptadas, forman parte del proyecto de vida para las mujeres sustentado en la ideología dominante de la España de entonces por lo que no era necesario el recurso a eufemismos para disfrazar el contenido del discurso. Constituyen una síntesis de las ideas sobre la capacidad intelectual de las mujeres sostenidas por la mayoría de las autoridades del pensamiento universal desde Aristóteles a los frenólogos, desde Santo Tomás a Fray Luis de León. Síntesis que viene a culminar el refrán castellano que sentencia: «Mujer que sabe latín no puede tener buen fin». La fuerza de este tipo de máximas explica la firmeza con que estas ideas anidaron en el inconsciente colectivo.

La página finaliza con un recuadro en la parte inferior derecha cuyo contenido pone la cima a las ideas supuestamente expresadas por los chicos y que tiene la finalidad de zanjar la disputa de forma conciliadora. Su autor o autora, en definitiva la revista, dice:

¡Vamos, no llores ni te irrites pequeña amiga! Sí, ellos han estado muy duros y antipáticos, pero... ¿por qué no reconoces lealmente que tienen algo de razón? Sonríe dulcemente sin enfadarte y vence el absurdo orgullo demostrándoles que puedes interesarte y comprender las estupendas cabezas de ellos... y diles cuántas veces necesitan de tu pequeño ingenio «mecánico» para el funcionamiento de su casa, de tu genio musical para cantar al niño, de tu cirugía para curarlos cuando se cortan y ponen el grito en el cielo, y de tu filosofía para consolarles cuando su ciencia les falla⁷⁴.

Este último texto parece tener la finalidad de conciliar a chicos y chicas pero sobre todo viene a poner a las jóvenes en su sitio, es decir, a indicarles que su lugar está en el ámbito doméstico. Están expuestas aquí todas las características consideradas fundamentales en una mujer: es la que sonríe dulcemente, la que hace funcionar la casa, la que sabe cantar al niño, la que sabe sanar. Constituye una acabada síntesis del pensamiento dominante en la época con respecto al lugar que debían ocupar las mujeres en la sociedad y que fue expuesta abundantemente en las publicaciones oficiales de la época. Con más claridad, si cabe, lo expresaba Pilar Primo de Rivera en uno de los muchos discursos en los que abordó esta cuestión:

Que vuestra labor sea callada; que a las Secciones Femeninas mientras menos se las oiga y menos se las vea, mejor. Que el contacto con la política no os vaya a meter a vosotras en intrigas y habilidades impropias de mujeres. Nosotras atendamos sólo a lo nuestro y dejemos a los hombres, que son los llamados, para que resuelvan todas las complicaciones que lleva en sí el gobierno de la nación. (...) Como es siempre el papel de la mujer en la vida, de sumisión al hombre⁷⁵.

⁷³ *Ibidem*.

⁷⁴ *Ibidem*.

⁷⁵ PRIMO DE RIVERA, P.: «Discurso de Pilar Primo de Rivera en el VI Consejo Nacional de la Sección Femenina de FET y de las JONS (Granada), 1942», en *Discursos. Circulares. Escritos*, Madrid, Sección Femenina de FET y de las JONS (s.a.), p. 45.

4. Fuera del plácido mundo de *Mis Chicas*

El mundo exterior que puede reconstruirse a través de la lectura de *Mis Chicas* es un universo apacible, sereno, casi ahistórico, en el que los problemas se limitan a la elección de un modelo de peinado, de vestido, o a conocer las estrategias para realizar un postre. Las dificultades de la existencia en la década de los años cuarenta parecen ausentes. Es difícil descubrir, a través de la lectura de esta revista, la España del estraperlo que describe Francisco Umbral en sus *Memorias de un niño de derechas*. Aquella época en la que:

Gracias al estraperlo el café llegó a tener un olor misterioso de planta indonesia, el aceite llegó a cobrar transparencias opalinas de cosa nunca vista, las patatas se vistieron de un prestigio rural por sobre su estameña de toda la vida, el tabaco hizo humos de voluta de opio en las habitaciones últimas del fumador, y las legumbres confundieron sus razas en los alijos de vecindario como en una trata de blancas, negras y mulatas⁷⁶.

Sin embargo, a través de la lectura de los diez años analizados puede comprobarse que hasta en el imperturbable mundo de *Mis Chicas* se cuele, aunque raramente, alguna ráfaga que trae resonancias de otra forma de vida y que deja entrever el discurrir de otra realidad. Así, en 1941 en una respuesta de tía Catalina se lee: «Lolín, para tus flores tendrás que esperar que el pan sea mejor, pues este de ahora no sirve para este trabajo»⁷⁷. En 1942, en una carta en la que tía Catalina contesta a dos lectoras que habían solicitado una receta para hacer un postre, dice: «(...) un postre que no lleve huevos, aceite y que tenga poca azúcar, es un poquito difícil, pero ¡en fin! Éste que os mando creo que os servirá»⁷⁸. En 1948 tía Catalina da una respuesta similar: «¡Qué cosas me pedís, sobrinillas! ¡Unos caramelos que lleven poca azúcar! ¡Pero si esto es más difícil que pedir un cachito de luna! Y como no quiero que en lugar de caramelos os salgan unos churros, dejaremos la receta hasta que el azúcar no ande por las nubes. ¿No os parece más práctico?»⁷⁹.

El problema que representaba la adquisición de papel en esa época queda, también, reflejado en la mayor parte de los diez años analizados. Este periodo fue difícil para la prensa en general y especialmente para la prensa infantil por la escasez de papel ya que, como señala A. Martín Martínez, al iniciarse la Segunda Guerra Mundial las importaciones, que hasta entonces provenían de Italia y Alemania, se paralizaron y la falta de materia prima obligó a

recurrir a productos que difícilmente podían sustituir a la pasta de papel ni aun siendo regenerados: paja, albardín, esparto, recortes de papel, papel usado, trapos, cordeles, llegando incluso a fundirse para su utilización, colecciones de documentos, publicaciones y aun archivos completos. El papel así obtenido presentaba calidades muy bajas, siendo excesivamente moreno y quebradizo y llevando en su textura, motas, rayas, etc.⁸⁰.

⁷⁶ UMBRAL, F.: *Memorias de un niño de derechas*, Barcelona, Destino, 1986, p. 39.

⁷⁷ *Mis Chicas*, año I, n.º 12 (1941).

⁷⁸ *Ibidem*, año II, n.º 52 (1942).

⁷⁹ *Ibidem*, año VIII, n.º 327 (1948).

⁸⁰ MARTÍN MARTÍNEZ, A.: «Apuntes para una historia de los tebeos. III. Tiempos heroicos del tebeo español. (1936-1946)», *Revista de Educación*, 196 (1968), p. 66.

De ahí que el autor citado denomine el periodo aquí estudiado como «los tiempos heroicos del tebeo español».

Desde 1941 se puede observar este problema en la correspondencia entre tía Catalina y sus lectoras. En repetidas ocasiones, éstas le solicitan una página de colaboración en la que publicar sus cuentos o poesías y las respuestas son siempre similares. Así, por ejemplo, en un número de 1941 ante una solicitud en ese sentido, responde: «(...) Por el momento disponemos de muy poco papel y no podremos hacerlo (publicar un cuento), pero si Dios quiere con el tiempo todo se arreglará y haremos un periódico precioso»⁸¹. Este tipo de respuestas son bastante frecuentes. En 1946, en la misma sección, se dice: «El crecimiento de la revista no será tan rápido como quisiéramos; el papel sigue por la estratosfera»⁸². Un año después tía Catalina contesta a un comentario sobre la subida del precio del ejemplar: «(...) ¡Si supieras cuánto nos hemos resistido a aumentar el precio al semanario! Pero desgraciadamente las circunstancias mandan. El papel escasea terriblemente y ¡claro está! El que se encuentra sube a unos precios estratosféricos!»⁸³.

A partir de 1948 este tipo de dificultades se suaviza; en el año 1949 no se encuentran alusiones a este problema y en 1950, cuando se informa sobre los cambios de la revista y el comienzo de la «segunda época» se anuncia que *Chicas* se convertirá en «un periódico a la americana»⁸⁴. Expresión que también manifiesta el largo camino recorrido durante todos estos años y que va desde la autarquía al atisbo de apertura justamente en el momento del cambio de época de la revista analizada.

La década de los años cincuenta testimoniará una lenta evolución que abarcará todos los ámbitos de la vida y si bien las ideas predominantes con respecto al lugar que las mujeres deben ocupar en la sociedad coinciden con las que se ponen de manifiesto en este análisis, algunas evidencias de la voluntad de forjar otra existencia se pueden encontrar en la propia revista. En el número dos del año 1950, en la sección «Vosotras», una fotografía tomada en la Facultad de Filosofía y Letras muestra un grupo de estudiantes en el que, la propia revista lo destaca, la mayoría son chicas. La voluntad de cambio tendrá, todavía y por mucho tiempo, la sombra de un destino adjudicado que, transmitido por diversos canales de socialización, marcó los extremos entre los que podía discurrir el devenir femenino. Las expectativas intelectuales y profesionales de las mujeres tenían su límite allí, precisamente, donde se consideraba que empezaba el campo de acción exclusivo de los hombres. Estos límites habían sido marcados de manera clara en el periodo aquí estudiado. Así se recoge en una publicación contemporánea de la que en este trabajo se ha analizado, la revista *Medina*, publicación que abunda en consideraciones sobre este tema. Por poner sólo un ejemplo, en el número 125, en el apartado «Pilar ha dicho» se lee: «Así, pues, junto con la educación deportiva y universitaria, irá esta otra que las prepare para que sean el verdadero complemento del hombre. Lo que no haremos nunca es ponerlas en competencia con ellos, porque jamás llegarán a igualarles, y, en cambio, pierden toda la elegancia y toda la gracia indispensable para la convivencia»⁸⁵.

⁸¹ *Mis Chicas*, año I, n.º II (1941).

⁸² *Ibidem*, año VI, n.º 247 (1946).

⁸³ *Ibidem*, año VII, n.º 296 (1947).

⁸⁴ *Ibidem*, año IX, n.º 407 (1950).

⁸⁵ *Medina*, año III, n.º 125 (1943).

5. Una mirada desde el presente

A modo de *conclusión* puede decirse que el análisis precedente permite afirmar que, más allá del entretenimiento, objetivo principal de la publicación analizada, estas revistas contribuyeron, aunque de forma menos exigente y rigurosa que en la escuela, a la socialización de las chicas y de los chicos en la diferencia entre los sexos. Aunque de forma más atractiva, transmitieron los mismos patrones de comportamiento que los medios de socialización formalizados como las instituciones escolares con su organización y sus libros de texto. A través de esta revista se orientó a las lectoras hacia la práctica de normas sociales consideradas propias de lo femenino y que se encuadran en lo doméstico, lo relacional y la seducción.

Lejos se está hoy, en las democracias occidentales, de estas formas de socialización y es bueno comprobarlo. A gran distancia queda aquella mujer condicionada por un mundo predominantemente masculino, injusto y opresor que la transformó en objeto, incluso de burla; aquella mujer agobiada por un entorno de prejuicios que tan bien representó la rica sensibilidad de Juan Antonio Bardem en *Calle Mayor*.

Es bueno comprobar esa lejanía que, a la vez, certifica los avances que permitieron establecer la distancia entre ese pasado reciente y el hoy. Sólo por eso, sólo por poder realizar la comparación que permite mirar hacia atrás y ver el avance—superando la pesada herencia de la misoginia filosófica, literaria y pseudocientífica— vale la pena el trabajo histórico. Pero no sólo por eso sino porque el mismo quehacer histórico que sitúa a las mujeres de hoy más allá de normas arcaicas de socialización, permite, también, la percepción de la permanencia de algunas de ellas. En formato diferente, eufemizadas, conformadas en lo que se ha denominado «estereotipos débiles», algunas perduran. No puede decirse, pues, que los indudables avances realizados hayan logrado desbaratar los mecanismos de diferenciación social entre los sexos. Las investigaciones indican que más allá de las incuestionables conquistas logradas quedan aún espacios en los que las diferencias en razón del sexo persisten —¿o se recomponen?— en vez de destruirse⁸⁶. Los estudios empíricos demuestran que hay espacios en los que aún domina la discriminación y la desigualdad. La prensa diaria testimonia este hecho que, en muchos casos, se identifica con la tragedia.

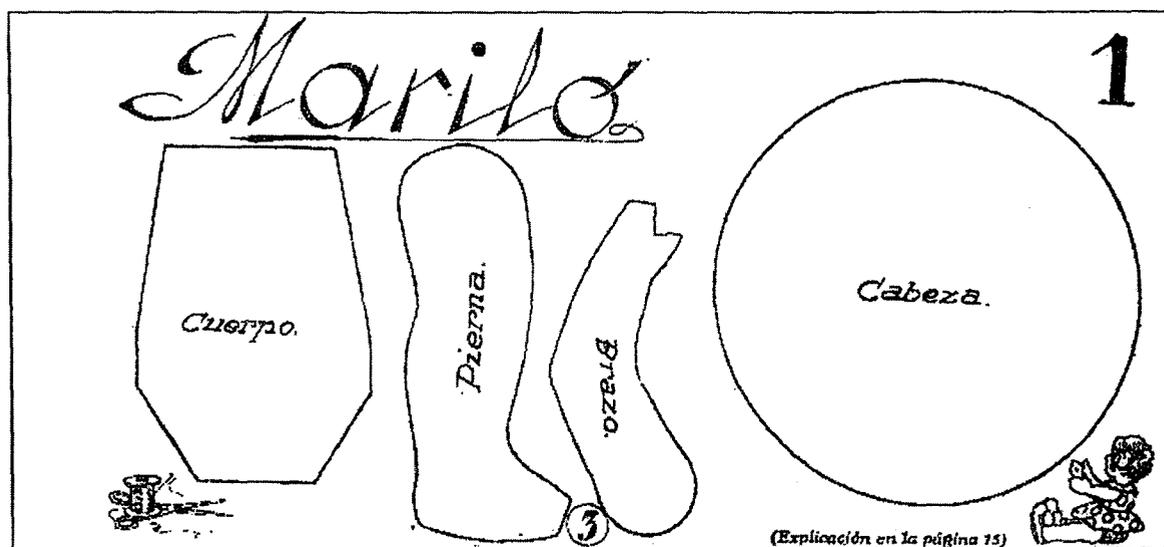
Es posible constatar, pues, que, a pesar de los esfuerzos teóricos y prácticos realizados, de los avances logrados a favor de la eliminación de las desigualdades entre hombres y mujeres, se siguen manteniendo relaciones asimétricas, se perpetúan los roles tradicionales, en muchos casos, recomponiéndose y adaptándose a las circunstancias del presente. Un ejemplo de lo dicho es el fenómeno del denominado *glass ceiling* que indica que la participación de las mujeres en el círculo de los puestos de poder es escaso a pesar del acceso masivo de las mujeres a los estudios superiores que ocurrió en las últimas décadas y de la consecuente feminización de

⁸⁶ Entre otros muchos trabajos sobre este tema puede verse INSTITUTO DE LA MUJER: *La mujer en cifras*, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales/Instituto de la Mujer, 1992. CARRASCO, C. (ed.): *Mujeres y economía*, Barcelona, Icaria, 1999. VAANDORNE-HISKES, A.: «¿Hay igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en la Unión Europea?», en MARÍN ECED, T. y POZO ANDRÉS, M.: *op. cit.*, pp. 117-133. GARCÍA DE LEÓN, M. A. y GARCÍA DE CORTÁZAR, M. (dirs.): *Las académicas*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales/Instituto de la Mujer, 2001.

los títulos. Todo ocurre como si un «techo de cristal» bloquease de manera sistemática a las mujeres a partir de cierto nivel. La lógica de la segregación resulta manifiesta.

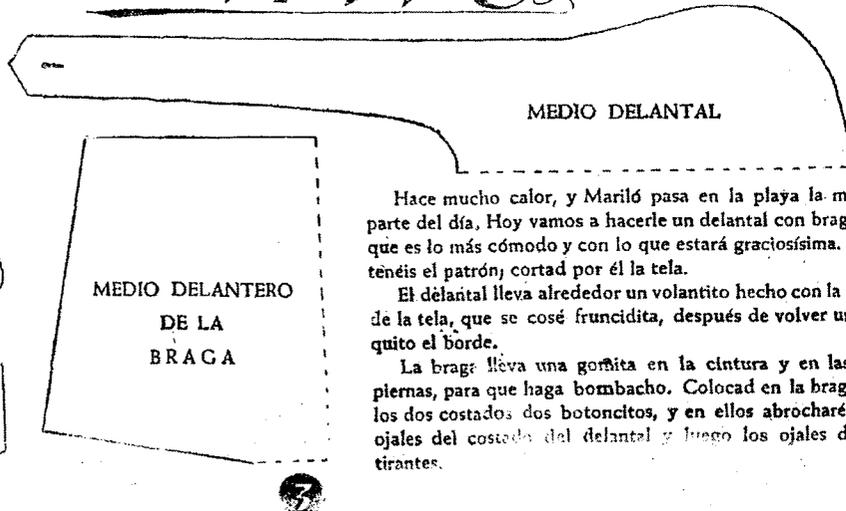
Cuando esta constatación se realiza desde el tiempo presente y desde el espacio que ocupan las democracias occidentales en las que las normas tradicionales han declinado —algunas, hasta desaparecer— eclipsando los cánones tradicionales que dieron forma a «lo femenino», época en que las estrategias para la consecución de la igualdad tienen una existencia casi secular y han logrado avances importantes, el fenómeno llama la atención y estimula la reflexión.

¿Por qué las democracias occidentales que han realizado un largo y fructífero camino hacia la igualdad entre hombres y mujeres no han podido aún eliminar esa lógica segregadora? La búsqueda de explicaciones conduce a la consideración de la herencia histórica como elemento importante de una posible respuesta. Si bien es cierto que invocar la herencia histórica como principio explicativo puede ser insuficiente para conocer las causas de este presente intrincado y problemático, tampoco puede dudarse del peso de la división de roles heredada del pasado, un legado ancestral que no terminaría de hacerse presente una y otra vez tomando las formas más adecuadas a las circunstancias de cada tiempo y lugar. Sin pretender que la historia por sí sola pueda abordar la explicación de un fenómeno tan complejo como el que aquí se ha planteado, la importancia del análisis del pasado para desenmarañar y esclarecer los elementos más o menos velados que apuntalan la persistencia de las desigualdades, demostradas por las investigaciones sociológicas, parece ineludible.





Mariló en la playa



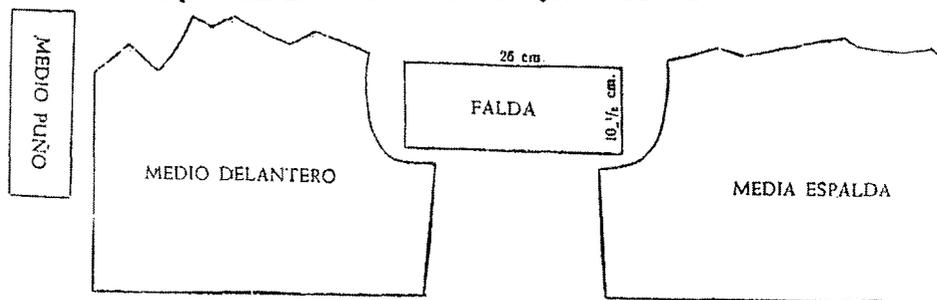
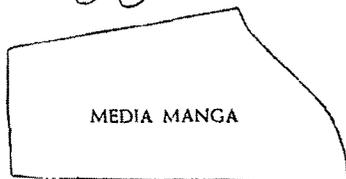
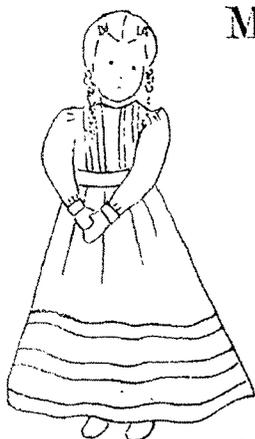
Hace mucho calor, y Mariló pasa en la playa la mayor parte del día. Hoy vamos a hacerle un delantal con bragueta, que es lo más cómodo y con lo que estará graciosísima. Aquí tenéis el patrón, cortad por él la tela.

El delantal lleva alrededor un volantito hecho con la orilla de la tela, que se cosé fruncidita, después de volver un poquito el borde.

La braga lleva una gorrita en la cintura y en las dos piernas, para que haga bombacho. Colocad en la braga, en los dos costados dos botoncitos, y en ellos abrocharéis los ojales del costado del delantal y luego los ojales de los tirantes.

MARILÓ VA A HACER LA PRIMERA COMUNIÓN

AQUÍ TENEMOS EL TRAJE QUE LLEVARÁ



EXPLICACION DEL TRAJE DE PRIMERA COMUNION

CUERPO. — Se corta la tela por las rayas del patrón, haciendo el delantero entero y la espalda en dos piezas, se hacen las jarettas que van marcadas con rayas de puntos, se cosen las costuras a repulgo.

Después de cosida la costura de la manga, se le pone el puño doble, se pega al cuerpo, poniendo costura con costura. Si la tela es fina debe hacerse la manga un poco más ancha, el puño debe ir abierto, cerrándose con un automático pequeño.

La falda lleva un dobladillo y dos jarettas de medio centímetro, se pega al cuerpo también a repulgo y se remata el escote con un punto de ojal.

Las medidas de la falda son 26 centímetros de vuelo y 10 1/2 de alto. Los patrones del cuerpo están en tamaño natural.

En el próximo número haremos el velo, gorrito, etc.