

## MUJERES EDUCANDO A MUJERES: AUTORAS DE LIBROS ESCOLARES PARA NIÑAS

Consuelo Flecha García  
(*Universidad de Sevilla*)

Uno de los espacios públicos en los que tendría que ser fácil descubrir la significación simbólica de lo femenino es en el de la educación escolarizada; sin embargo vemos que la presencia y el protagonismo de mujeres en ella desde hace más de dos siglos<sup>1</sup>, ha dejado poca huella en los modelos educativos que se han ido configurando en las últimas décadas para el conjunto de la población escolar; lo mismo que en la memoria que recuerda a quienes también pueden representar un modo de hacer valioso para las generaciones siguientes. Lo que justifica que hoy se esté buscando acudir de nuevo al pasado para rehacer la genealogía, hasta ahora sin transmisión articulada, de las mujeres en la educación formal; para recuperar la memoria acerca de lo que fueron y de las actividades que realizaron; y para contribuir, de ese modo, a una historia más global y más cercana a la realidad vivida en cada periodo.

La posibilidad de disponer de unos datos estadísticos elocuentes sobre el número de alumnas, de maestras y de profesoras en los diferentes niveles de enseñanza, no está resultando todavía suficiente para evitar la desproporción que reflejan muchos de los trabajos publicados sobre profesorado, entre las aportaciones que ellas han hecho a la educación y la visibilidad histórica que se les ofrece. La tendencia a mantener un punto de vista llamado neutro cuando se estudian temas que afectan a hombres y mujeres, favorece esta situación, en la medida en que es más habitual su-

---

<sup>1</sup> Aunque las escuelas para niñas dirigidas por mujeres tienen un origen anterior, tomo aquí como referencia del inicio de su desarrollo las creadas por el Rey Carlos III en Madrid a partir de 1768 (Real Cédula de 14 de agosto), especialmente las «Escuelas gratuitas de educación de niñas» de 1783 (Real Cédula de 11 de mayo).

poner, al hacer la lectura de los mismos, presencias masculinas que femeninas. De ahí la necesidad y el interés crecientes por introducir nuevas lecturas de las prácticas educativas a lo largo de la historia contemporánea, que contribuyan a descubrir las diversas formas y las mediaciones específicas de la participación que han tenido las mujeres en ese ámbito de actividad profesional, así como a servir de referencia de la huella dejada por ellas en palabras y en acciones de las que sí hay constancia pero que han sido menos divulgadas.

El desarrollo de los estudios sobre historia de las mujeres nos está permitiendo mostrar en la actualidad a las que, desde campos diversos del saber y con estilos muy diferentes, ejercieron un magisterio, no sólo entre mujeres, del que conocíamos poco<sup>2</sup>. Aunque hubo que esperar, sin duda, a la incorporación creciente de niñas a las aulas escolares, para que pudiera llegar a ser habitual y legítima la intervención de mujeres maestras en la transmisión de conocimientos dentro de las aulas escolares; para que pudieran hacerlo desde unos espacios que estaban ganando reconocimiento público, conciencia de la utilidad general que reportaban y justificación para los nuevos grupos sociales que iban incorporándose poco a poco a ellos en la España de la Restauración; y en los que progresivamente se vio crecer la importancia de su papel como educadoras profesionales a medida, por una parte, que se ampliaban las finalidades de la instrucción y, por otra, que los saberes transmitidos por las madres en el hogar iban poco a poco considerándose insuficientes en el contexto de una sociedad con deseos y con necesidad de cambio.

El último siglo ha asistido a un acceso de alumnas y de profesoras lento, y segregado a lo largo de muchas décadas en cuanto a las formas de organizarlo —en espacios separados, con contenidos de aprendizaje diferenciados y desde modalidades específicas—, pero cuya evolución ha terminado llevando a las condiciones que observamos en la actualidad, en las que se comparten los mismos espacios, el mismo currículum e idénticas pautas y referencias de actuación dentro de los centros; y en las que se han generalizado unos objetivos uniformes para niños y niñas. Un diseño educativo que, en medio de importantes aciertos, ya se ha empezado a percibir, por no pocas personas, como ambivalente, lo que está despertando la urgencia de una reflexión crítica acerca tanto de sus logros reales, como de los límites a los que, al mismo tiempo, induce ese modelo que estamos reproduciendo en el actual sistema escolar; en el cual, entre otras cosas, se ha decidido el ocultamiento, la invisibilidad, de las prácticas femeninas, prescindiendo de ellas por no en-

---

<sup>2</sup> Entre las numerosas publicaciones recientes que están ayudando a difundir este tipo de conocimientos reseño aquí: MARTÍNEZ, Cándida; PASTOR, Reyna; PASCUA, M.<sup>a</sup> José de la; TAVERA, Susana, *Mujeres en la Historia de España*, Barcelona, Planeta, 2000, p. 850.

tenderlas como valiosas en el conjunto de los objetivos de formación que se pretenden; en el que el incremento de la presencia femenina no ha supuesto mayor relevancia de las mujeres en las imágenes culturales que transmite desde las diferentes disciplinas<sup>3</sup>.

## TIEMPO Y ESPACIO DE MUJERES

Considero que en todo el proceso de normalización de los sistemas y de los procesos educativos a partir de criterios, primero de universalidad y, más tarde, de igualdad ante la misma, las maestras y las profesoras han sido importantes acompañantes de una trayectoria social colectiva que fue conformando los lugares previstos para las niñas y para las jóvenes en cada una de las etapas que podrían establecerse en el desarrollo del proyecto político escolarizador. En unos casos, queriendo responder a las finalidades marcadas por la normativa y por la mentalidad vigentes, y en otros buscando recrearlas, haciendo de lo que ellas promovían y de lo que sucedía dentro de las aulas no sólo el deseado eco de la palabra recibida desde el exterior sino algo más, seguramente no previsto, que era introducir en el orden de significados dados, nuevos elementos para mirar la propia vida y para reinterpretar la de aquellas a quienes observaban.

Esta presencia y modo de proceder generaba entre las alumnas que acudían a la escuela una relación de autoridad femenina fuera del ámbito doméstico, además de contribuir, como consecuencia, a que muchas de ellas incorporaran al imaginario sobre sus propias vidas perspectivas que iban más allá de la dinámica del poder y del pensamiento representado sólo por hombres; más allá de las existencias sin significación simbólica en los ámbitos con prestigio, esas que eran casi la única forma de vida, la única imagen que se podía ver reflejada de las mujeres en la sociedad.

Lo que voy a desarrollar en las páginas siguientes se refiere, dentro de este marco general, a un tiempo y a un espacio de mujeres que se fue materializando en España en las décadas de paso del siglo XIX al XX dentro del ámbito de la enseñanza primaria. Coordinadas en las que el número creciente de maestras y su dedicación muy prioritaria a la educación de las niñas —en virtud de la normativa vigente—<sup>4</sup>, permitió y justificó el prota-

<sup>3</sup> Ver MAÑERU MÉNDEZ, Ana, «Entrevista a Anna María Piussi: la diferencia sexual, más allá de la igualdad», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 267, 1998, pp. 10-16.

<sup>4</sup> El «Reglamento para la provisión de Escuelas» de 1896 (Real Decreto de 11 de diciembre) estableció, además de que las escuelas de niñas y las mixtas habían de proveerse con Maestras, como ya sucedía desde mucho antes, que también debía hacerse así con las de párvulos (arts. 2.º y 3.º), haciendo posible, se decía en la introducción de la norma, «la consagración jurídica del monopolio que en semejante educación atribuyen de consumo a la mujer su propia natura-

gonismo de muchas de ellas como autoras de manuales escolares y de otras obras sobre educación. Mujeres que, con su ejercicio profesional y su participación en otras actividades sociales dentro y fuera de la escuela, no sólo encontraron un camino para integrarse en el mundo de lo público, sino que desde él pudieron contribuir bien a los cambios, o bien a la permanencia, de algunos de los acontecimientos y circunstancias que acompañaron sus trayectorias vitales; es decir, que fueron socialmente útiles más allá de los ámbitos domésticos.

El crecimiento progresivo de la escolarización, el interés por los objetivos y conocimientos que debía favorecer, y la voluntad de afianzar un modelo personal y social de referencia a través de ese proceso sistemático de formación, hizo posible esta modalidad de presencia femenina pública para cuya justificación, en sus inicios, se rodeó de algunas características que permitieran pensar que no era sino una prolongación de la función maternal pero que, desde muy pronto, se fue perfilando de acuerdo con rasgos profesionales propios. Uno de ellos, vinculado a la autoría y difusión de manuales escolares, bien específicos —no sólo escritos por mujeres sino además dirigidos a mujeres, a niñas—, bien comunes para niños y niñas. Actividad que daba protagonismo a quienes la realizaban y que les permitía ofrecer un modo propio de presentar y de transmitir el ideal de la domesticidad construido a lo largo del siglo XIX —el cual seguía exigiendo revestir de complementariedad con los hombres las funciones a realizar por las mujeres—, a la vez que el empezar a poner de manifiesto que también fuera del hogar doméstico había dos sexos<sup>5</sup>.

---

leza y las necesidades de la infancia». En FLECHA GARCÍA, Consuelo, *Las mujeres en la legislación educativa española*, Sevilla, Gihus, 1997, p. 366. Respecto a las escuelas mixtas, una Orden de 17 de junio de 1885 había justificado esta medida «para no prescindir por completo de la parte relativa a las labores de las niñas». *Ibíd.*, p. 315.

<sup>5</sup> El proyecto de investigación financiado por la DGICYT «Contribución de las maestras a la construcción del conocimiento educativo contemporáneo en España 1847-1914», desarrollado por las profesoras Pilar Ballarín Domingo, Ángela Caballero, Mercedes Vico Monteoliva y Consuelo Flecha García, ha permitido conocer que fueron muchas las maestras que escribieron y publicaron en ese periodo de tiempo. Unos primeros acercamientos a esos datos se divulgaron por este equipo, con el título «Maestras y Libros escolares», en el libro editado por TIANA, Alejandro, *El libro escolar reflejo de intenciones políticas*, Madrid, UNED, 2000, pp. 341-375, y con el de «Cómo piensan la Universidad las maestras españolas en los primeros años del siglo XX», en VV. AA., *La Universidad en el siglo XX (España e Iberoamérica)*, Murcia, SEDHE, 1998, pp. 483-490. También se ha publicado en VV.AA., *El currículum: historia de una mediación social y cultural*, Granada, Osuna, 1996: BALLARÍN, Pilar, «Género y mediación cultural: ¿es Carmen de Burgos un caso excepcional?, pp. 19-28; CABALLERO, Ángela, «María Carbonell y Sánchez: su contribución al cambio en las relaciones de género», pp. 29-36; FLECHA, Consuelo, «Currículum para maestras y construcción de un modelo de feminidad», pp. 47-55; y VICO, Mercedes, «Escribir, viajar, escribir. Las autoras de manuales escolares becadas por la J.A.E.», pp. 111-116. Otras publicaciones de este proyecto son BALLARÍN, Pilar, «Maestras, innovación y cambio», *Arenal. Revista de historia de las mujeres*, 1999, vol. 6, n.º 1, pp. 81-110; «El regeneracionismo de Pilar Pascual de Sanjuan», en RUIZ BERRIO, Julio y otros, *La educación en España a examen (1898-1998)*, Zaragoza, Ministerio de Educación-Diputación de Aragón, 1999; y VICO, Mercedes,

Los estudios habían llevado a estas mujeres a un trabajo profesional, a una autonomía económica y a unas relaciones familiares con menor dependencia, lo que hizo posible, en su caso, itinerarios biográficos desde visiones y con voces alternativas al deber ser de la vida pensada para las del grupo social al que pertenecían, e igualmente las habían colocado ante la oportunidad de disfrutar de márgenes menos estrictos en los que moverse, cuando eso era poco habitual entre la población femenina. Una circunstancia que tuvo que convertirse para las alumnas con las que se relacionaban en la escuela, en referencia evidente de un estilo más libre de ser y de vivir como mujer; no tan atado a la certeza de que el sentido de sus vidas estaba sólo en función del hombre, así como en una nueva mediación, la femenina, para observar y para entender con perspectivas más amplias el mundo que las rodeaba.

Maestras que sí asumieron el mensaje de domesticidad que tenían que hacer llegar a cada alumna, como demuestran los libros que escribieron y que utilizaban en las aulas de las que eran responsables, pero para las que no se puede generalizar que estuvieran prioritariamente marcadas en su práctica docente por un ideal de feminidad excluyente de cualquier matización o cambio, el cual creo que, incluso más que en las dinámicas y en los programas escolares, estaba fuertemente arraigado en la mentalidad general del tiempo que les había tocado vivir. Los testimonios que nos acercan a la labor realizada como profesoras hablan, más bien, de su capacidad para adaptarse a las posibilidades que preveían en sus alumnas, ofreciendo propuestas muy diferentes en cada caso, de acuerdo con las expectativas que las niñas y sus familias expresaban.

Los años de escolaridad previsibles, las circunstancias geográficas, socioculturales y económicas, la motivación, el rendimiento escolar, la personalidad, etc. tamizaban sus modos de proceder con cada una. En los mismos libros de texto que escribieron y publicaron muchas de ellas, los cuales se utilizarían en no pocas escuelas de niñas, se pone también de manifiesto esa diversidad con la que contaban a la hora de plantear el desarrollo de los contenidos, la propuesta de actividades, el estilo de dirigirse a sus lectoras y los modelos y ejemplos que ofrecían a través de sus páginas.

Un estilo de comunicación que buscaba despertar el deseo de que la escuela, el aula, estuviera dirigida desde un sentido de la autoridad femenina que incorporara no sólo las establecidas formas de relación académica sino también las propias de otro ámbito, el familiar, que parecía no querían perder dentro del espacio escolar en la medida en que eran valiosas y útiles para lo que ellas pretendían en su quehacer como educadoras. Y unos modos de

---

«Feminismo económico, pedagogía social y otras polémicas en los escritos de una maestra del 98: Suceso Luengo», *ibidem*.



relacionarse que difuminaban el límite entre lo público —la escuela— y lo privado —la familia—, con los que quizás intentaban que, ellas como maestras y también sus alumnas, pudieran encontrar en las aulas algún reflejo de la propia casa, ese lugar real y simbólico donde «se trae al mundo el mundo»<sup>6</sup>, pero contemplando dicho espacio desde puntos de vista más amplios, más abiertos, más plurales y, cuando fuera posible, más libres.

### AUTORÍA Y MAGISTERIO FEMENINOS

El acercamiento a algunas maestras autoras —me detengo más especialmente en Magdalena Fuentes Soto (Cuenca, 1876-Madrid, 1922), en Luciana Casilda Monreal Parro (Villacañas, Toledo, 1850-?) y en Melchora Herrero Ayora (Villarluengo, Teruel, 1875-?)—<sup>7</sup>, nos permite ver que difícilmente pudieron sustraerse al orden simbólico que reflejaba el lugar en el que las mujeres debían de estar todavía situadas entonces, aunque no renunciaran a proponer, o al menos a insinuar a quienes pudieran escucharlas, el adónde querían ir, legitimadas por el proyecto ilustrado-liberal de felicidad y de progreso que había alimentado el discurso decimonónico y por el que se seguía apostando en las décadas del cambio de siglo.

Ese lugar de referencia omnipresente es el que, sin duda, justifica que encontremos alusiones en los escritos de algunas de ellas a su «insuficiencia y pequeñez para levantar la voz en un recinto donde aún resuenan las de oradores eminentes»<sup>8</sup>, en una suerte de obligación de disculparse ante sus oyentes por el uso de la palabra que iba a hacer en el espacio al que había sido invitada a dar una conferencia —la Academia de Maestros de Primera Enseñanza Pública de Madrid—, en junio de 1880; aunque, a la vez, no renunciaban a las nuevas inquietudes que sentían dentro de ellas mismas en virtud de las cuales esta profesora de una Escuela Municipal de Niñas en Madrid se refirió a continuación a la educación de la mujer, definiéndola como un «asunto de importancia tan universalmente reconocida que por completo queda demostrada con el vivísimo y general interés que unánimemente ha despertado en todos cuantos anhelan el progreso y la felicidad de su país»<sup>9</sup>;

<sup>6</sup> *Traer al mundo el mundo* es el título de un libro escrito por varias mujeres del grupo DIÓTIMA de la Universidad de Verona (Italia), en el que ofrecen su reflexión sobre la «generación femenina del mundo»; a partir de diferentes cuestiones intentan poner en la luz de la experiencia femenina el mundo en el que estamos (Barcelona, Icaria, 1996, p. 252).

<sup>7</sup> La elección de estas tres profesoras de entre el numeroso grupo que hemos estudiado en la investigación reseñada anteriormente, se debe al seguimiento que he hecho de ellas por el volumen de obras publicadas y por la diversidad de estilos en los que puede encuadrarse su producción.

<sup>8</sup> MONREAL DE LOZANO, Casilda Luciana, *Importancia de la enseñanza de la Geografía en las Escuelas de Instrucción Primaria*, Madrid, Tip. Gregorio Estrada, 1880, p. 3.

<sup>9</sup> *Ibidem*.

o que todavía en una fecha muy posterior otra, Magdalena Fuentes, se sintiera llamada a confesar en la introducción de uno de sus manuales que «vacilé al principio, pareciéndome empresa superior a mis fuerzas; pero decidida por sus exhortaciones y consejos, y por la belleza del asunto, tomando directamente de la realidad, me resolví a escribirlo»<sup>10</sup>. Se refería en esta alusión a la directora del centro en el que había trabajado, a quien reconocía como autoridad y como mediación entre lo que ella había experimentado en la escuela y el saber elaborado sobre educación, entre sus deseos y sus dudas, entre la teoría y la práctica de la realidad vivida dentro de las aulas; de ahí, de esa relación, había sacado fuerza y medida para transmitir a otras lo recibido por ella<sup>11</sup>.

Partían de una clara conciencia, reforzada por lo que era la situación mayoritaria en los centros, de que tenían que ser las mujeres las principales protagonistas de esa educación que era ya imprescindible proporcionar a las niñas y a las jóvenes en el cambio de siglo. Una cuestión ante la que no se podía —en palabras de Casilda Monreal— «permanecer muda e impasible». Se trataba de que las mismas mujeres se sintieran llamadas «a responder cumplidamente a las halagüeñas esperanzas concebidas», puesto que —como ella se preguntaba— «¿quién debe contribuir a la educación de la mujer más que la mujer misma?»<sup>12</sup>.

Mujeres como maestras, pero también mujeres como referencia y modelo en los libros y manuales escolares que se utilizaban en la enseñanza ya que, desde ellos, se podía contribuir a despertar mejores aspiraciones para su futuro, y a recordar a algunas de las que en diferentes momentos de la historia habían tenido una presencia significativa para el entorno en el que se habían desenvuelto sus vidas. Varias de las autoras prestaron especial atención en los libros que publicaron a este construir de la genealogía femenina, por lo que es fácil encontrar diferentes manuales que, como *La educación de las niñas por las biografías de españolas y americanas ilustres*<sup>13</sup>, se proponían ofrecer a las alumnas «modelos dignos de imitación en que se inspiren desde sus tiernos años para levantar los espíritus a la heroica empresa de la regeneración de nuestra patria, que en tanta parte corresponde a la mujer»<sup>14</sup>. Una finalidad, «la regeneración de nuestra patria», que respondía a un modo de entender la educación de las mujeres más enfocada a lo que tenían que aportar al modelo de sociedad que las clases dirigentes masculinas habían dise-

<sup>10</sup> FUENTES, Magdalena Santiago, *La Escuela y la Patria. Lecturas manuscritas*, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1902, pp. 7-8.

<sup>11</sup> Cfr. CIGARINI, Lia, *La política del deseo*, Barcelona, Icaria, 1995, pp. 124-125.

<sup>12</sup> MONREAL DE LOZANO, Casilda Luciana, *Importancia de la enseñanza...*, op. cit., p. 3.

<sup>13</sup> MONREAL, Casilda Luciana, *La educación de las niñas por las biografías de españolas y americanas ilustres*, Barcelona, Tip. de Susany y Cía, 1892 (4).

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. X.

ñado y para la que trabajaban, que en función de su propio desarrollo y capacitación personal.

Las biografías que la autora de esta obra ofrecía a la consideración de las alumnas eran de mujeres con trayectorias muy diversas y, en muchos de los casos, no accesibles como posibilidad para quienes las leían; unas habían ejercido tareas de gobierno como reinas o habían formado parte de la nobleza, otras habían destacado por su cultura o habían estado implicadas en alguna actividad política o desde la vida religiosa habían tenido una especial influencia sobre otras personas, etc. En la primera edición, las mujeres biografiadas fueron: Isabel la Católica, Santa Teresa de Jesús, Luisa Roldán, Sancha de Navarra, Juana Coello, Mariana Pineda, Luisa Sigea, Luisa Medrano, Berenguela y Blanca de Castilla, Leonor de Castilla, Beatriz Galindo, Santa Isabel Reina de Portugal, Juana Juárez de Toledo, María Pacheco, Agustina Torres y Rita Luna. Es verdad que lo hacía pensando, en primer lugar, en la «aplicación que tienen a la vida práctica las virtudes que se presentan como dignas de imitarse»<sup>15</sup>, puesto que, si bien la mayoría no iba a encontrarse en sus mismas circunstancias, con sus actuaciones habían puesto de manifiesto capacidades que también otras mujeres podían tener, entre ellas las alumnas que leían el libro. Pero las daba a conocer, igualmente, con el objetivo de que tuvieran noticia de ellas y de que reconocieran lo que su vida había significado en el contexto de las circunstancias excepcionales de las que habían estado rodeadas.

Sobre un presupuesto común de lo que se entendía como la tarea «natural» que marcaba la vida femenina —ser esposas y ser madres—, y del que no se prescindía, la autora, al hilo de las características específicas de los itinerarios biográficos reunidos, subrayaba, en el discurrir del discurso, aquellas actitudes y comportamientos en los que las alumnas debían de fijarse. Señalo aquí algunas de las más repetidas:

1. Las mujeres tienen capacidad para ocupar cargos públicos, para gobernar, aunque en la historia se hayan promovido y reconocido pocos liderazgos femeninos. Y presentaba como demostración, como prueba de ello, la figura de la reina Isabel la Católica, a cuya vida se refería con esa intención y con la finalidad de poder introducir la siguiente advertencia: «Para que no creáis imposible que la mujer pueda llegar a un grado tan alto de perfección».

2. Las mujeres instruidas son mejores y más útiles socialmente, y no han sido pocas las que así lo han demostrado; el siglo del humanismo renacentista es un buen testimonio de mujeres con cultura y con importante proyección en su entorno. De ellas destacaba a varias:

---

<sup>15</sup> *Ibíd.*, p. 8.

## A Teresa de Jesús como un

ejemplo que os convencerá de que la instrucción, si es sólida y ha sido bien dirigida, encamina a la virtud. No escuchéis, por tanto, a las personas que sostienen todavía que la mujer no necesita saber leer ni escribir, creyendo que es hasta perjudicial para ella la instrucción. No participéis de tan ridículas preocupaciones<sup>16</sup>.

Un mensaje en el que las lectoras recibían un aviso muy necesario y tranquilizador, pues alguien con autoridad para ellas les transmitía que no temieran perder nada de lo que querían o les habían dicho que debían ser; que, más que entrar en polémica sobre las razones contrarias a su instrucción, ni siquiera escucharan a quienes se las hicieran llegar.

## A Luisa Sigea y Luisa Medrano que, en su opinión, eran

un poderoso estímulo que os hace desear la gloria y amar el estudio, único medio de alcanzar la verdadera ciencia [...] La mujer, cualquiera que sea su posición social, debe tener alguna instrucción, y cuanto más extensa sea ésta, tanta mayor será su aptitud para desempeñar los delicados cargos que se le confíen<sup>17</sup>.

La meta aquí no sólo era recibir instrucción, sino llegar a amar el estudio, a alcanzar la ciencia, a prepararse para cualquiera de las funciones que esperaba tuvieran que ejercer en la sociedad. Y además, sin que pensasen renunciar al deseo de ser reconocidas, a la oportunidad de recibir los beneficios que implicaba esa dedicación, a la satisfacción de disfrutar de la gloria, si llegaban a ella.

En los mismos términos se refería a la humanista Beatriz Galindo, de quien señalaba que era un ejemplo que confirmaba «cuanto se os ha dicho acerca de lo necesaria que es la instrucción a la mujer, cualquiera que sea su condición y estado»<sup>18</sup>. Ni el grupo social de pertenencia, ni el ser soltera o el estar casada, ni el tipo de actividad laboral a la que quisieran dedicarse, podían ser presentados como motivos para no recibir instrucción pues, en cualquiera de esas situaciones, les iba a ser necesaria.

Con las aportaciones a la Filosofía y a la Medicina de las que les informaba y que destacaba en Oliva Sabuco, les hacía llegar a la consecuencia moral de que «si alguna duda quedara de lo útil que es en la sociedad una mujer instruida, la desvanecería por completo el ejemplo precedente»<sup>19</sup>. El de

---

<sup>16</sup> *Ibidem*, pp. 31-32.

<sup>17</sup> *Ibidem*, pp. 76-77.

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. 114.

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 130.

una científica con conocimientos poco comunes, incluso entre los estudiosos de su tiempo, a quien se pretendió negar la autoría de las obras que había escrito, y que hizo avanzar con sus aportaciones la ciencia de su época.

3. Aconsejaba, sin embargo, a las mujeres el alejamiento de la actividad política, pues creía que no era conveniente para ellas, situándose con esta opción dentro de un modelo de sociedad liberal-burguesa cuyo desarrollo y mantenimiento pasaba por aceptar el orden político como masculino y el orden social y moral como femeninos. Aunque incluyó mujeres con protagonismo público en acontecimientos políticos y destacaba cómo habían sido símbolo de responsabilidad cívica, respecto de este tipo de actividad consideraba que sólo debía seguir siendo desempeñada con carácter de excepción, pues generalizar esos comportamientos entre las mujeres entendía que podía convertirse en una amenaza, en anarquía social.

Proponía en este caso a Mariana de Pineda como «admirable ejemplo de virtud cívica dado por una mujer». Pero poniendo, a la vez, a la consideración de sus lectoras que la política y lo privado, la política y la familia, no eran instituciones intercambiables para las mujeres; que tenían que entender que

la política y la vida ordinaria de la mujer son tan opuestas, que no pueden conciliarse ambos extremos sin menoscabo de las más excelentes cualidades de este ser, nacido para hacer agradable la vida del hombre, asociándose con él para cumplir los más altos fines de la creación<sup>20</sup>.

Seguramente era inevitable el deslizamiento de conceptos como «hacer la vida agradable al hombre», que retrotraían su pensamiento a modelos abandonados, al menos en su globalidad, por estas maestras. La influencia de Rousseau es literal en este texto; reproduce del Libro V de *Emilio o de la Educación* la expresión «hacerles la vida agradable y dulce», introducida cuando este escritor se refería en su conocida obra a que «toda la educación de las mujeres debe girar en torno a los hombres»<sup>21</sup>.

## PROPUESTAS ENTRE LA TRADICIÓN Y LA MODERNIDAD

En las *Nociones de Urbanidad*, uno de los manuales de esta misma autora, Casilda Monreal, no específicos para niñas, y publicado varios años más tarde, empezaba enumerando los deberes morales del hombre como persona y como cabeza de familia, después los deberes de los niños y, a continuación, los de la mujer, señalando no sólo aquellos que le correspondían en función de la familia sino también los que tenían que ver consigo misma. En un

<sup>20</sup> *Ibidem*, pp. 106-107.

<sup>21</sup> ROUSSEAU, Jean Jacques, *Emilio o de la Educación*, Madrid, Alianza, 1990, p. 494.

libro que iba a ser leído también por niños, dejaba entender que las mujeres no eran seres cuyas vidas se escondían y tenían que agotarse en las responsabilidades familiares, sino que les correspondían también derechos como personas, como sujetos individuales. Era un planteamiento importante para las alumnas que se acercarían a él pensando en un futuro marcado por el discurso difundido sobre «la mujer», más que por la realidad social que representaban ya entonces tantas adultas no del todo sujetas a dicho discurso; y lo mismo para los alumnos, a los que se transmitía de esta forma, un concepto de mujer con nuevos matices.

En el capítulo de este libro titulado «la joven bien educada», recogía el elenco de advertencias y de recomendaciones que las niñas debían de tener en cuenta para llegar a serlo, entre las que se incluía —confirmando una vez más su propia convicción— el que «cultivará su inteligencia con el estudio». Pero cuidando, al mismo tiempo, que esta dedicación no las llevara a situarse a demasiada distancia del lugar de costumbre; por lo que insistía en sus páginas en la necesidad de manifestar siempre una conducta que contribuyera «a que su reputación sea excelente»; en que el estudio no las hiciera olvidar que «las virtudes principales de la mujer son la caridad, prudencia, modestia, honestidad y obediencia»<sup>22</sup>, y en que supieran bien que donde mejor podían hallar remedio a su curiosidad era «en las buenas lecturas, en el estudio de la música y en los quehaceres domésticos, confección de labores y otros entretenimientos lícitos que nos hagan pensar en cosas más útiles y serias». Un elenco de advertencias que ahondaban en el núcleo del modelo fundamental y que terminaba con el aviso de que «la mujer virtuosa no vive sino para el amor, para el sacrificio y para la abnegación»<sup>23</sup>. Se volvía así al inicio del camino del que muchas de sus alumnas no iban a conseguir despegar.

Unas proposiciones que demuestran el estrecho margen que se concedían para que la introducción paulatina de novedades no desencadenara especial rechazo en el entorno o, incluso, porque también en buena parte no dejaba de ser un reflejo muy aproximado de lo que estaba siendo el desarrollo de sus propias vidas en las que el deseo, más que la realidad si atendemos a todas las actividades que desarrollaban, era la atención cuidadosa y prioritaria a la vida familiar. Modernidad y tradición, autonomía y dependencia, visibilidad y discreción, seriedad y adorno, fueron antinomias con las que estas mujeres tuvieron que seguir conviviendo entonces.

No prescindieron en sus escritos de esa tarea familiar emergente que era la de una dedicación más personal y directa a los hijos e hijas, y que resultaba especialmente difícil para las mujeres de las clases populares, que además

<sup>22</sup> MONREAL, Casilda Luciana, *Nociones de Urbanidad*, Madrid, Impr. Jaime Ratés Martín, 1906, pp. 165-166.

<sup>23</sup> *Ibidem*, pp. 168-169.

de madres eran obreras obligadas a compaginar cada día tiempo productivo y tiempo reproductivo sin ninguna posibilidad de colaboración interna —por parte del padre— ni de ayuda externa —por parte de instituciones sociales—. Situación que había empezado a preocupar y para la que se estaban buscando y ofreciendo recursos que paliaran las circunstancias de ese grupo de población femenina «durante las horas que la madre no puede hacerlo por verse precisada a salir de casa para ganar el propio sustento o aumentar los ingresos de la familia»<sup>24</sup>. Muchas de las actividades de carácter social que estas maestras promovieron tenían este objetivo, como la «Asociación de Caridad Escolar», de cuyo grupo de fundadoras en el año 1901 ella formó parte<sup>25</sup>.

La integración de objetivos que Casilda Monreal incluyó en su propuesta para las mujeres que leían sus obras, la sitúan en esa franja de tiempo que se mantuvo durante varias décadas, en la que muchas adultas vivían una dicotomía en sus propias vidas, y muchas jóvenes, aún siendo muy conscientes del destino que para ellas se había preparado, como si fingieran ignorarlo, empezaron a estudiar, a prepararse, a imaginar que quizás sus itinerarios personales pudieran discurrir por un camino diferente del que estaban recorriendo sus madres. Y no querían que, si esa posibilidad llegaba, las sorprendiera con recursos insuficientes para afrontarla, como reflejan las estadísticas de estudiantes de las primeras décadas del siglo xx.

Melchora Herrero Ayora fue otra de las maestras del ya numeroso grupo de mujeres del cambio de siglo dispuestas a hacerse oír en los asuntos a debate sobre la condición femenina. Esos que estaban presentes en el discurrir de sus vidas, no siempre con un significado unívoco, pero sí desde una voluntad firme de transformación del *statu quo* heredado por la población femenina con respecto al carácter de la educación que se estaba pensando para ellas, a la utilidad que el estudio les reportaba, a la conveniencia de ejercer un trabajo profesional, al sentido de las publicaciones que difundían, al tipo de acción social en la que tenían que implicarse, a las reformas que proponían en relación con cuestiones que les afectaban directamente, al feminismo al que se iban incorporando. Una muestra de ello es el modo de reconocerse esta escritora a sí misma en el año 1922:

Por nuestro apostolado dentro de la enseñanza femenina, por la afinidad con todo lo que representa intelectualismo, por mis obras publicadas para facilitar a la mujer el camino en su progreso, por mis idealismos pedagógicos, por las sociedades benéficas a las que pertenezco [...] me adhiero a [...] la categoría de las que estudiamos, de las que consagramos la vida

<sup>24</sup> MONREAL DE LOZANO, Casilda Luciana, *Importancia de la enseñanza de la Geografía...*, op. cit., p. 10.

<sup>25</sup> Fundaron y atendieron esta Asociación durante mucho tiempo, ella misma junto a Carmen Rojo, Matilde García del Real y Crescencia Alcañiz.

a los ideales de cultura y beneficencia, la que [...] hoy es una fuerza impulsiva hacia el resurgimiento de la mujer española para ir a la vanguardia del pensamiento en materias que hoy se llaman feminismo en todas las naciones y que yo denomino evolución hacia el progreso; cultura femenina; capacitación para el trabajo en el hogar y fuera de él<sup>26</sup>.

Un elenco de convicciones que habían ido marcando la vida de esta profesora de la Escuela Normal Central y directora de la Escuela del Hogar y Profesional de la Mujer desde su creación en 1911, siendo ministro de Instrucción Pública Julio Burell, con el paso de los años, y que la llevaban a situarse a sí misma dentro del grupo de las mujeres que se habían decidido a estudiar, de las que dedicaban su tiempo a inquietudes culturales y a tareas sociales, más allá de la acción concreta dentro de la familia que cada una de ellas podía desarrollar, pero a la que no llegó a aludir a la hora de seleccionar aquello con lo que quería definirse a sí misma. Decisiones encadenadas que le ayudaron, como estaba sucediendo también a otras, a una toma de conciencia de lo que había que hacer y que se fue reflejando en tomas de postura personales y en propuestas más generales, sin duda muy tímidas e insuficientes pero, no obstante, valiosas para muchas mujeres a las que, no siéndoles posible incorporarse entonces a proyectos más transformadores, encontraban en ellas novedades importantes para sus vidas que les era posible asumir. Que sirvieron, hay que reconocerlo, para poder llegar a resituarse en unas coordenadas que se intuía terminarían obligando a modificar las posiciones en las que se estaba.

En la segunda edición del manual *El arte de las labores*, escrito con la colaboración de su hermana Florencia, incidían en la necesidad de mantener la responsabilidad sobre las tareas del hogar y, en este sentido, subrayaban en sus páginas la importancia de ciertos aprendizajes domésticos; confesaban estar «convencidas de que lo fundamental en la educación femenina es, al propio tiempo de ilustrarse, no desatender los trabajos u ocupaciones tan propias de nuestro sexo». Afirmación que completaban con un razonamiento que en parte las justificaba y en parte servía de aviso de las cautelas que habían de tener para estar seguras —continuaba el texto— de que así «no podrá decirse de nosotras que, al cultivar las letras, perdimos la afición a las labores»<sup>27</sup>. La crítica al descuido de lo doméstico que, para las mujeres de aquellas clases sociales que no tenían que atender otras tareas directamente, se centraba en las labores, una actividad que realizaban más como entretenimiento que como necesidad y con la que demostraban y/o cumplían su solicitud por la familia.

---

<sup>26</sup> HERRERO AYORA, Melchora, *En mi patria chica*, Madrid, Impr. de Ramona Velasco, 1922?, p. 101.

<sup>27</sup> HERRERO, Melchora; HERRERO, Florencia, *El arte de las labores*, Madrid, Libr. Edit. Hernando, 1925, p. 6.

Se sentían igualmente empujadas a mantener el modelo tradicional, junto al que estaba emergiendo como nuevo, para no prescindir del todo de las pautas a las que tenían que atenerse todavía muchas mujeres. De ahí que, al lado de las labores de aguja como tarea específica femenina que las identificaba con su sexo, no dejaban de animar a unos estudios académicos pensando que con ellos se introducían en un área masculina, pero en los que, a pesar de todo, cada vez estaban presentes más mujeres. Su capacidad de innovar estaba evidentemente limitada por el temor a ser desautorizadas si se atrevían a pretender demasiado en el marco de un tipo de ciudadanía basada en unas relaciones de género en las que la población femenina no podía desatender ni las obligaciones domésticas ni la atención maternal<sup>28</sup>.

Se estaba dando, no obstante, un paso aunque el mismo apenas significara algo más que mantener las cosas donde estaban; consistía en que la educación que las niñas estaban recibiendo en la escuela para esas tareas domésticas, y muy especialmente en la familia, debían de tener en cuenta las nuevas exigencias científicas que estos conocimientos estaban empezando a requerir. Melchora Herrero fue una de las que, contribuyendo a ello, escribía en 1909 que había terminado el tiempo de llamar «pequeñeces del hogar a las ocupaciones de la mujer [...] ya que se va rompiendo con rutinas e injustas opiniones»<sup>29</sup>. Esta profesora consideraba que la modernización de las «enseñanzas para la mujer», dirigidas ahora también a las que pertenecían a las clases medias, tenía que pasar por sustituir «aquellas clases llamadas de adorno por otras que forman la ciencia del hogar entre las que se encuentra el Arte Culinario». Había llegado el momento de sustituir lo más superfluo por lo más útil, lo ocasional por lo cotidiano, lo casi lúdico por la responsabilidad asumida. Y lo justificaba con el hecho de que los hombres —una vez más lo masculino como horizonte de contraste y de referencia—, habían empezado a valorar como una cualidad el que su mujer fuera «entendida en materia culinaria»<sup>30</sup>.

Sin embargo, la misma insistencia que se ponía en la importancia de una atención al hogar y en el reconocimiento de las muchas tareas que ésta incluía en una sociedad organizada sobre la base de mujeres dedicadas «a las labores propias de su sexo», volvía a retroalimentar el verdadero lugar en el que, una vez más aunque con matices diferentes, se decidía mantener a la población femenina. Ahora, desde un código retórico que incorporaba intereses y justificaciones científicas, pero cuya verdadera finalidad se apartaba poco de la mi-

---

<sup>28</sup> Cfr. CAINE, Bárbara; SLUGA, Glenda, *Género e Historia. Mujeres en el cambio sociocultural europeo de 1780 a 1920*, Madrid, Narcea, 2000, p. 36.

<sup>29</sup> HERRERO DE VIDAL, Melchora, «Por la educación física y moral», *La Escuela Moderna*, 1909, p. 95.

<sup>30</sup> *Ibídem*, p. 4.

sión de seguir administrando todo lo que requerían los deseos ajenos en un ámbito que no debían compartir con otras oportunidades personales.

En cualquier caso, también a Melchora Herrero hay que situarla en ese movimiento de mujeres que no querían renunciar a la apertura que les proporcionaba el mundo cultural en el que iban logrando introducirse, pero que no estaban del todo seguras de las consecuencias que tendría la nueva visión que se podía tener de ellas si se alejaban demasiado del entorno influyente de los proyectos impuestos; disyuntiva que resolvían no rompiendo con algunas de las tareas que seguían siendo consideradas como específicas. Ella, en concreto, se debatió en sus escritos entre el «pienso que la pluma es tan indispensable como la aguja»<sup>31</sup>, y el deber de transmitir su convencimiento acerca de que no se podían desatender las ocupaciones domésticas, las cuales calificaba además como «propias de nuestro sexo». La preocupación que despertaba esa imagen que se iba consecuentemente reflejando de ellas, la llevaba a considerar hasta como «divino» el arte de las labores y a recomendar que no se descuidara en la educación de las jóvenes: «Fomentar en la mujer su afición a cultivar el arte divino de las labores, que tan útil es y tan en armonía se encuentra con las ocupaciones de la mujer»<sup>32</sup>.

Y, sin embargo, algo dentro de ellas mismas las empujaba igualmente a hacer un tipo de confesiones que ponían de manifiesto ese otro mundo que bullía en su interior, como dejó patente, por ejemplo, cuando en un escrito autobiográfico reconoció «que la mujer apenas se ha dado cuenta de sí misma y de que no debe ser solamente un sexo, sino también una personalidad»<sup>33</sup>. Cuando, desde un análisis de género, expresaba que no todo podía justificarse ni resolverse desde lo biológico, desde la naturaleza, como se las había acostumbrado a verse sino, con una nueva conciencia de sí mismas, considerándose algo más, personas con características y capacidades más plurales; y cuando alertaba de que tampoco se podía entender el trabajo laboral femenino sólo en función de un sustento económico en el caso de que fuera necesario —el motivo desde el que un trabajo profesional se aceptaba para las mujeres—, sino también como «medio para conseguir nuestro mejoramiento en los diferentes órdenes»<sup>34</sup>.

## UN MÓVIL PARA VIVIR

En esta misma trayectoria personal e intelectual podemos situar a Magdalena Fuentes si bien, en este caso, la autora había recibido desde la infan-

---

<sup>31</sup> GARCÍA DEL REAL, Matilde, *El arte de las labores*, Madrid, Librería Perlado, Páez y Cía., 1909, p. 6.

<sup>32</sup> *Ibíd.*, p. 7.

<sup>33</sup> HERRERO AYORA, Melchora, *En mi patria chica*, op. cit., p. 102.

<sup>34</sup> *Ibíd.*, p. 103.

cia una formación más amplia y se había dedicado a cultivar diferentes disciplinas en los años de ejercicio profesional; es decir, se encontró en la disyuntiva de tener continuamente que elegir entre innovar o repetir. En la lectura de la numerosa obra escrita por ella se pueden descubrir las formas que tuvo de situarse ante la cuestión femenina, un tema emergente en las décadas en las que le tocó vivir y del que no permaneció al margen. Las aspiraciones que acompañaron a Magdalena en sus años jóvenes y sus mismas circunstancias familiares y personales, la llevaron a conectar con otras muchas mujeres de su tiempo que tuvieron que luchar para poderse mantener económicamente, para tener autonomía, para situarse con entidad propia en la sociedad de su tiempo, lo que supuso un buen punto de partida para su propia reflexión. Algo que ella no creía que debía de ser alcanzado únicamente por quienes la vida había puesto en un camino de necesidad, sino que tenía que llegar a constituirse en un ideal común para las jóvenes, en una referencia a la hora de orientar sus vidas.

De ahí que, ya en una de sus primeras novelas, publicada en 1905, destacara este mismo tipo de sentimientos vividos por la protagonista del relato:

Experimentaba júbilo indecible, no por las mundanas alabanzas, sino por la bendita y sublime satisfacción del trabajo. El vacío de su existencia comenzaba a llenarse; tenía un móvil para vivir; la redención por su propio esfuerzo, la independencia, la posición social conquistada en la lucha, eran objetos dignos de constituir un ideal<sup>35</sup>.

Aspiraciones que bien sabía esta escritora que no eran generalizables aunque personalmente lo deseara, por lo que no se propuso defender para todas las mujeres los cambios iniciados por algunas respecto de las funciones sociales que realizaban, ni tampoco en cuanto a la identidad que un número creciente de ellas estaba madurando. Y sí comprobamos que centró su interés en varias de sus obras en dar fundamento racional y en rodear de prestigio social lo doméstico y familiar, dentro de una corriente que empezó a pensar entonces que ese modo de entenderlo contribuiría a mejorar la imagen social y el autoconcepto de quienes lo realizaban, superando la tan escasa valoración pública con que contaba, aunque se destacaran continuamente las importantes repercusiones que tenía para la sociedad.

Con este sentido que quería darle, Magdalena reconocía como un signo de sensatez la relevancia que iba adquiriendo, por ejemplo, al arte culinario, y las respuestas que «las intelectuales» estaban dando al mismo con sus propuestas; y planteaba que en la dedicación a temas como éste, no considera-

---

<sup>35</sup> FUENTES, Magdalena de Santiago, *Emprendamos nueva vida*, Barcelona, Imprenta de Henrich, 1905, p. 127.

do entre los importantes, tenían que sentir la misma satisfacción que si se ocuparan de algunos otros que, alegrando igualmente la vida, daban sin embargo mayor prestigio a quienes los cultivaban:

Constituye un síntoma tan halagador, una prueba de que el feminismo español es un feminismo práctico y razonable, esta predilección de nuestras intelectuales por el arte culinario, cuyo cultivo puede glorificarlas tanto como el de las Bellas Artes<sup>36</sup>.

Alguna experiencia vivida por esta profesora de Historia de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio la llevó no a oponerse, o a polemizar directamente sobre la presencia de mujeres en diferentes profesiones, pero sí a calificar a algunas en las que ya estaban entrando, como masculinas. Se dejó llevar y aceptó una visión de las mismas marcada por esa construcción social del sexo que había dicotomizado las tareas y funciones necesarias en una sociedad, cuando ya estaban siendo desempeñadas por muchas mujeres de su entorno cercano, pues vivía en Madrid, donde se concentraba un buen número de las que se dedicaban a ellas. Quizás se seguía considerando que, aunque estos casos estuvieran ya dejando de verse como excepciones, en realidad lo que estaba sucediendo no significaba sino una incorporación de las mujeres a profesiones que eran «de otros»; circunstancia que aconsejaba, que requería insistir, en la importancia de mantener una prioritaria y hasta exclusiva atención a la familia por parte de la población femenina.

Y seguramente para evitar un desplazamiento femenino excesivo hacia tareas entonces en proceso de habilitación para ellas, pero no siempre entendidas del todo como beneficiosas, las mismas mujeres establecían caute- las y controles. Uno, sin duda, el de subrayar cómo se estaba revitalizando lo doméstico más allá de nuestras fronteras, avisando a las más sensibilizadas de que esta postura no suponía contradicción con el feminismo:

No ignoráis ciertamente que, aún en las naciones más avanzadas en las teorías que llaman feministas, aún en los países que concedieron a la mujer el derecho de ejercer todas las profesiones propias de los hombres, se observa actualmente un renacimiento de las industrias femeninas, eminentemente domésticas. Y un movimiento que tiende a concentrar las energías de la mujer en bien de su familia<sup>37</sup>.

Dar un carácter casi profesional a la actividad doméstica podía ser una salida tranquilizadora para las expectativas de muchas mujeres que recibían

---

<sup>36</sup> FUENTES, Magdalena S., *La cocina racional. Fórmulas y procedimientos de culinaria*, Madrid, Biblioteca Hispania, 1915, p. 30.

<sup>37</sup> FUENTES, Magdalena; PASCUAL, Pilar; MONREAL, Luciana y otros, *Discursos, diálogos y poesías*, Barcelona, Suc. de Blas Camí, 1920, p. 130.

con satisfacción el reconocimiento que ello suponía de la gestión familiar a la que dedicaban su vida, lo que se convirtió en un paso suficiente para quienes sabían que cualquier otra alternativa les era muy lejana.

Y como, en no pocos casos, existían razones económicas que empujaban a muchas a trabajar fuera del hogar, encontramos una propuesta en la pluma de esta escritora, que incluso en la actualidad no logra consensos, la de un salario para las mujeres que se dedicaban a ser amas de casa. Su contribución a un modelo de ciudadanía que seguía pasando fundamentalmente por los hijos varones, justificaba para esta escritora la importancia, primero de esta tarea, segundo de una retribución correspondiente de la misma y tercero de la dedicación de un tiempo amplio a educar a las jóvenes, específicamente en «las labores propias de su sexo» y a hacerlo de forma segregada —sólo entre niñas—. Desde estas motivaciones proponía:

Que el Estado pague a las obreras un jornal, equivalente al que ganarían en las fábricas, para que, en cambio, se dediquen al cuidado y educación de sus hijos, formando para bien de la nación, ciudadanos honrados, inteligentes y patriotas. Los mismos ideales fomentan en esos países la multiplicación de los centros de enseñanza especiales para la mujer, de los liceos femeninos y de las escuelas de amas de casa... En todas las buenas escuelas de niñas, se consagran horas y aún días especiales para dicha enseñanza<sup>38</sup>.

#### SIN ABANDONAR REFERENCIAS APRENDIDAS

El deseo de legitimar nuevas posibilidades para las mujeres desde unos ampliados parámetros sobre la condición femenina, no significó que se olvidaran sus roles y responsabilidades como madres en el interior de un hogar que se entendía no sólo como un espacio físico sino también como un ámbito cargado de componentes morales<sup>39</sup>. Sabían bien que éste era el camino por el que seguiría discurriendo la vida de una mayoría de mujeres. Pero ellas buscaban un modo diferente de entender y de realizar los cuidados y responsabilidades domésticas, para las que tenían que hacerlo; y, para esas otras que estaban realizando un trabajo laboral no como decisión personal sino obligadas por la necesidad, reivindicando soluciones que pudieran evitarlo.

Un análisis detenido de las obras de muchas maestras escritoras lleva a pensar que no se olvidaron de difundir planteamientos y convicciones personales desde claves más abiertas de lectura del mundo en las que otras mu-

<sup>38</sup> *Ibíd.*, pp. 131-132.

<sup>39</sup> Ver CAINE, Bárbara; SLUGA, Glenda, *Género e Historia...*, *op. cit.*, p. 56.

chas mujeres y ellas mismas estaban entrando, si bien lo hicieron sin abandonar las referencias que de forma mayoritaria las rodeaban. Junto a ello creo igualmente que la conjunción de elementos convencionales y nuevos, unidos a los mismos itinerarios biográficos de las proponentes, tuvieron fuerza suficiente como para convertirse en alternativa accesible para tantas jóvenes en las que despertaban deseos de mayores espacios de decisión personal; grupos pequeños que paulatinamente fueron ampliándose en número de personas y de demandas.