

ENTRE LA INSTRUMENTALIZACIÓN Y EL RECELO: GÉNERO Y EDUCACIÓN BAJO EL FRANQUISMO

Jordi Roca i Girona *

El artículo pretende llevar a cabo un análisis de la escuela, incidiendo en el valor de la educación y los contenidos de ésta con relación a chicas y chicos, bajo el franquismo, la etapa de la historia de España comprendida entre 1939 y 1975. Se hace especial hincapié en las bases ideológicas características del período, de corte católico tradicional, fundamentalmente en sus inicios, así como en algunas de las consecuencias de todo ello en la presente conceptualización y relaciones de género en la educación de la España actual.

This article intends to analyze school under Franquism, the period of the History of Spain between 1939 and 1975. The analysis focuses on the value of education and its contents in relation to boys and girls. The ideological bases that characterize this period –deeply involved with traditional Catholicism, particularly during its outset– and some of the consequences this brings to present conceptualization and to gender relationships in Spain's education, are given especial emphasis.

* Doctor en Antropología Social y Cultural. Profesor del Departamento de Antropología Social y Filosofía de la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona (España).

1. El franquismo: bases ideológicas

El régimen del general Franco, acaecido como consecuencia del alzamiento militar del 18 de julio de 1936 y la consiguiente guerra civil española –1936-1939–, va a dominar la historia de España durante el período comprendido entre 1939, fecha de finalización de la guerra civil, y 1975, año de la muerte del dictador. Este vasto espacio de tiempo, si bien mantiene evidentes y fundamentales continuidades, puede no obstante dividirse analíticamente y de forma esquemática en dos grandes etapas: una que abarcaría desde 1939 hasta 1959, que *grosso modo* se conceptualizaría como de postguerra y estaría caracterizada, a nivel político, por el aislamiento internacional y una fuerte represión, a nivel económico por las prácticas autárquicas y proteccionistas y las dificultades de supervivencia, y a nivel ideológico por una frenética acción legislativa –especialmente durante los primeros años– y la puesta en práctica del proyecto del nacional-catolicismo, esto es, la fórmula de estado confesional según la cual el discurso religioso penetra la maquinaria legislativa y represiva de la autoridad civil, que se pone a su disposición con el fin de cohesionar una nueva sociedad, y en la que, por tanto, los mecanismos son políticos mientras que la ideología es religiosa;

y otra, de 1959 hasta el final del régimen, que va a suponer la entrada del estado español en la economía de mercado, el llamado *desarrollismo* económico iniciado en los años sesenta, la apertura política al exterior y, entre otras cosas, la aparición de los primeros signos relevantes de oposición al régimen junto con una cierta relajación del mismo en términos de su actuación represora.

Es una tesis central de mi trabajo el reconocimiento explícito de la preeminencia del catolicismo de signo tradicional como principal configurador del plano ideológico del franquismo. Si bien es cierto que debe considerarse también en este punto la influencia del fascismo, representado por el partido único de Falange, su subordinación y mediatización última al referente católico me parece indiscutible, como bien he podido constatar a partir del análisis de la legislación

del régimen así como, por ejemplo, del fracaso generalmente de las asociaciones e iniciativas del citado partido en relación con aquéllas surgidas de la Iglesia Católica. A pesar de que algunos autores han caracterizado al franquismo como una mentalidad (Linz, 1974), como anti-ideológico (Tusell, 1975) o incluso como analfabeto (Sevilla-Guzmán, Pérez Yruela y Giner, 1978) desde un punto de vista ideológico, mi posición es que se trata de un movimiento perfectamente dotado de ideología. Ideología, si se quiere, sin vigor intelectual, llena de tópicos y de naturaleza esencialmente retórica (Urbina, 1977), poco original y vinculada a un proceso de “tradicionalismo ideológico” (Marsal, 1975) o, para echar mano de terminología distinta aplicada a otras realidades, de “retraditionalización ideológica” (Geertz, 1989) o de “reconquista tradicionalista” en el sentido que lo utiliza Berger (1971). Ideología, no obstante, al fin y al cabo. Ideología, pues, que bebe fundamentalmente del discurso católico más conservador y que, como consecuencia de ello, va a construirse metodológicamente hablando a través de la mirada persistente hacia el pasado: hacia el pasado inmediato caracterizado por la etapa republicana, a la que se opondrá sistemáticamente, y hacia el pasado más o menos lejano en donde la religión ocupaba un papel central en el ordenamiento social.



2. La escuela bajo el franquismo

2.1. Entre lo ideal y lo material o... educar, ¿para qué? y ¿por qué?

La señalada importancia del referente católico como base ideológica del franquismo va a tener, evidentemente, su correspondiente incidencia en el ámbito de la educación durante esta etapa de la historia española. En este sentido, es pertinente tener en cuenta una de las principales fuentes que nutren la posición cristiana respecto a la educación y que se halla contenida en el mito de origen por antonomasia de la citada referencia religiosa: el Génesis, concretamente el capítulo 3, versículos 1-8.

A través de la lectura de este texto puede observarse cómo se parte de la consideración de la mujer como un ser inteligente o cuando menos listo y sagaz, por cuanto que para conseguir engañarla se debe de emplear a fondo no un animal cualquiera sino la serpiente, el “más astuto” de ellos. El motivo por el cual la mujer se deja seducir, por otro lado, no es otro que la posibilidad de salir de la oscuridad, de sacudirse el control de un superior mediante el acto revolucionario de transgredir la norma dictada por éste para igualársele. La premisa de que el conocimiento es poder aparece, pues, formulada con mucha antelación a la de los voceros de la llamada sociedad de la información. Pero aún hay más. El acceso al conocimiento no supone sólo la posibilidad de superar la subordinación respecto al crea-

dor, sino también la desigualdad de género, puesto que en algunas versiones de la Biblia se apunta que el resultado de comer del fruto prohibido convertirá a los humanos en ángeles, esto es, en seres asexuados. La mujer, pues, es tentada por el conocimiento. En tanto que el hombre permanece pasivo y ajeno a todas estas maquinaciones y será tentado posteriormente por la mujer, la mujer no es tentada por el hombre, sino por el deseo de saber, un deseo que la precipitará a realizar una transgresión cuyo resultado será precisamente el opuesto al buscado inicialmente, puesto que el castigo recibido por la mujer por parte de la divinidad consistirá en fijar aún más su carácter subordinado así como las diferencias de sexo.

El párrafo citado del libro del Génesis, como parte de un mito de origen que es, narra los orígenes de una realidad determinada, en este caso el papel del conocimiento en relación con las diferencias de género. La situación inicial, idílica y perfecta, se caracteriza por la no accesibilidad del ser humano al conocimiento. La transgresión de esta premisa en el modo en que se realiza aporta las bases legitimadoras del posterior tratamiento dentro de la tradición cristiana del acceso al conoci-

miento, de su consideración y de su relación con uno y otro sexo. La educación, en el contexto de un régimen autoritario de base cristiana como el que aquí analizo, va a recibir generalmente un trato caracterizado tanto por el desprecio como fuente de peligro que es, en tanto que instrumento privilegiado para la toma de conciencia (el “abrir los ojos” de la referencia bíblica), como por su instrumentalización al servicio de la inculcación de los ideales de género del período.

Respecto a la primera característica, el temor por el saber y el conocimiento va a manifestarse bajo el primer franquismo en la evidente ausencia de recursos destina-



dos a la enseñanza e incluso por un cierto retroceso en el prestigio asociado a la profesión de maestro, en claro contraste por ejemplo con la realidad educativa característica de la etapa anterior republicana. A este proceso de depauperación de la enseñanza vinieron a contribuir también las duras condiciones materiales de existencia que se dieron durante los largos años de la postguerra española, en que la falta de recursos de la mayoría de familias determinó la imposibilidad de gran parte de las generaciones jóvenes de seguir estudiando por el hecho de no poder costearse los estudios y porque su incorporación a la economía productiva para la subsistencia familiar debía realizarse cuanto antes.

La segunda de las características apuntadas voy a desarrollarla con una mayor amplitud en el apartado siguiente.

2.2. Una educación sexista

La potenciación de la educación femenina, que empieza a apuntarse hacia finales del siglo XVIII en el marco de la Ilustración, tan sólo aparece como legítima en la medida que haga posible el desempeño de su papel como educadora de los hijos y de las amas de casa. La consideración de la educación femenina, entonces, inicialmente no cuestiona en absoluto el papel tradicional de la mujer, antes bien lo institucionaliza. En el contexto español, la Ley Moyano de 1857 dispone la obligatoriedad de la enseñanza primaria, entre seis y nueve años, para los dos sexos.

Durante el primer franquismo (1939-1959), la actitud generalizada hacia la educación femenina pivotó entre la negación de las capacidades intelectuales de la mujer, fomentando su ignorancia y privándola del acceso a los niveles educativos secundarios y superiores, y la defensa de una enseñanza específicamente femenina. Ello constituye, sin duda, la expresi-

ción de los sentimientos tradicionales contradictorios de temor y necesidad con que hemos visto que se afronta el tema de la educación femenina. Temor porque el conocimiento es siempre potencialmente peligroso para la autoridad establecida, por cuanto puede constituir un fuerte incentivo para cuestionar la realidad; y necesidad como vía de socialización de las mujeres en su rol correspondiente.

El valor socializador de la educación, pues, resultaba ser un elemento suficientemente importante para el nuevo régimen surgido de la guerra civil española como para abandonarse únicamente al fomento de su desprecio. Era preciso, por tanto, instrumentalizarlo al máximo, hacer de la necesidad virtud, tanto más cuanto que el franquismo, en su fase inicial, va a imponerse como uno de sus objetivos principales el llevar a cabo un amplio y contundente proceso de resocialización de la población con base en la negación sistemática del referente anterior republicano y su substitución por las nuevas directrices emanadas del régimen surgido de la guerra civil. Así, si bien en el marco de la familia se habría ido realizando un progresivo ejercicio de aprehensión de los roles de género, será precisamente dentro del proceso de socialización secundaria que constituye el sistema escolar, con sus correspondientes agentes especializados, que se penetrará finalmente en aquellas áreas concretas de conocimientos socialmente adjetivados, en expresión de Berger y Luckmann (1988), específicos de los citados roles. Es en este estadio que se interiorizará decisivamente el submundo de conocimientos específico de los respectivos géneros.



La escuela, por lo tanto, contribuirá a integrar y reforzar las actitudes, ideas y comportamientos normativos del discurso dominante, en total consonancia con aquellos otros agentes que actúan fuera del ámbito estrictamente escolar, perfecta-

mentos religiosos, que constituirán su primer y principal referente. El Ministerio de Educación lo expresaba abiertamente al señalar que: “Los principios religiosos, morales y patrióticos que impulsan el glorioso Movimiento Nacional han de tener

sentan los maestros. Es por esta razón que al finalizar la guerra se sucedieron una serie de procesos de depuración sobre el colectivo de enseñantes. En el año 1939 se convocaron exámenes y se organizaron cursos para maestros con la finali-



mente sometidos y controlados por el propio Estado o su aliada incondicional, la iglesia católica.

De este modo, la escuela no representa más que una prolongación y un canal privilegiado, por su carácter institucional, de transmisión y consolidación de los contenidos del discurso dominante. En consecuencia, la educación vigente durante el franquismo aparecerá fatalmente impregnada de los prin-

en la Escuela Primaria su más fiel expresión y desarrollo” (Orden 20-1-1939).

Reconocido el decisivo papel de la escuela en lo relativo a la socialización, su control, que será de suma importancia, no deberá centrarse tan solo sobre los contenidos educativos sino también, y quizás en última instancia de forma principal, sobre los mismos responsables directos de la enseñanza que repre-

dad de homogenizar la ideología educativa bajo los nuevos preceptos. El control sobre los maestros fue constante y en ocasiones su celo llegó a superar el demostrado por los especialistas específicos como el cura o los responsables políticos locales.

Garantizada la conversión de sus más inmediatos responsables en aliados incondicionales de los presupuestos del discurso dominante,

ya tan sólo cabía que la educación estructurara un cuerpo doctrinal en consonancia. Esto se llevará a cabo fundamentalmente por la vía de empapar todo el proceso educativo de elementos de carácter religioso: la cruz, situada en medio de los dos personajes principales de la esfera política del Movimiento –Franco y José Antonio–, se repuso rápidamente en las aulas; el Rosario y el Mes de María se incorporaron a la actividad escolar, en tanto que el Servicio Nacional de Primera Enseñanza, mediante una circular del 5 de marzo de 1938, establecía la asistencia obligatoria en corporación de todos los alumnos y maestros de las escuelas nacionales a la misa parroquial los días de precepto. Todo ello venía a representar la expresión formal de unos contenidos educativos genuinamente nacional-católicos que quedaban perfectamente condensados en la nueva Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945.

En esta ley los contenidos educativos aparecían desglosados en tres grandes grupos de conocimientos: 1. Instrumentales, comprendiendo la Lectura interpretativa, la Expresión gráfica (Escritura, Ortografía, Redacción y Dibujo) y el Cálculo; 2. Formativos, incluyendo, en primer lugar, la formación religiosa y, después, la formación del espíritu nacional, que incluía también la Geografía y la Historia de España; la formación intelectual, con contenidos relativos a la “Lengua nacional” y las Matemáticas, y finalmente la Educación Física, que consideraba la Gimnasia, los Deportes y los Juegos dirigidos; 3. –Complementarios, que suponían la iniciación en las Ciencias de la Naturaleza, las actividades de carác-

ter artístico (Música, Canto y Dibujo) o utilitario (Trabajos Manuales, prácticas de taller y “labores femeninas”). De todo ello se deduce que la educación será, fundamentalmente, religiosa y nacional-sindicalista y estará dirigida a iniciar a los alumnos, y muy especialmente a las alumnas, en aquellas actividades que el modelo dominante conceptualiza como privativas de su sexo y constitutivas de su rol de género. Como nos recuerda Montserrat, una informante, en la escuela de la época:

“Por la mañana se hacía clase, de, de... de Geografía, de lo que fuera. Pero por las tardes nada, eh!, por las tardes labores. Y mientras cosíamos allí todas, había una que leía. La clase de la tarde consistía en todas a hacer labores, poca cosa de hecho, y cada día había una que leía la vida de la María Goretti o leía la vida de la Fátima o leía la vida... pero todo santos, todo cosa de Iglesia, eh!. Y la maestra, luego, nos lo explicaba. Aquella leía un trozo y ella luego nos lo acababa de explicar para que lo asimiláramos mejor”.¹

Así pues, el control de la enseñanza, generalmente, lo lleva a cabo en esencia la Iglesia. El equipo ministerial de Ibáñez Martín –ministro de Educación Nacional del primer franquismo, de 1939 a 1951– estuvo ligado permanentemente al sector gubernamental más significativamente católico. A pesar de lo dicho hay que señalar que la posición de monopolio de la Iglesia sobre el aparato educativo fue especialmente remarcable en la en-

señanza secundaria, que controló prácticamente de manera directa, y en la primaria, sobre la que incidió con igual intensidad pero de una forma más indirecta.

Al fin y al cabo, ello no podía ser de otro modo. La consideración que, como señalaba, otorgaba el discurso dominante a la enseñanza, y aún de forma más vehemente a la enseñanza femenina, en el sentido de percibirla como estrictamente necesaria y conveniente tan sólo en el tramo correspondiente al nivel primario, condujo a focalizar la mayor parte de los esfuerzos en este sector.

Y no parece que, en este punto, los criterios publicitados por el citado discurso no fueran escrupulosamente observados, a la vista de las cifras correspondientes a la educación femenina durante el período y del relato de las experiencias correspondientes de las mismas protagonistas. En el año 1940, en España, el analfabetismo masculino era de un 13,8% y el femenino de un 23,2%, mientras que en el año 1950 ascendía a un 9,9% en los hombres y en el caso de las mujeres casi se duplicaba, alcanzando el 18,3%, a pesar de haberse reducido proporcionalmente más que el de los hombres. El acceso de las chicas a la enseñanza, su nivel de escolarización, por otra parte, se mueve en unos porcentajes claramente inferiores a los correspondientes a los chicos, situándose su peso específico, para el conjunto de la década de los cuarenta, en torno al 35%. Asimismo, conforme se eleva el nivel de estudios la presencia de la mujer va disminuyendo proporcionalmente, siendo casi nula en la enseñanza profesional y uni-



versitaria, haciendo realidad de este modo el deseo expresado en 1940 por el Director de Enseñanza Media y Superior, José Pemartín, en el sentido que “Se debe, en efecto, tratar de encauzar la gran corriente de estudiantas apartándolas de la pedantería feminista de bachilleras y universitarias” (Citado por Benería, 1977: 27). Y de hecho, por lo general, se consentía, ciertamente, en que las niñas asistieran a clase, e incluso, a menudo, se les obligaba a ello. No obstante, no se esperaba que obtuvieran unos conocimientos que fueran mucho más allá de saber leer y escribir y habérselas con las llamadas cuatro reglas matemáticas. Al fin y al cabo esto era suficiente, incluso demasiado, para las necesidades que habrían de tener en el futuro. La instrucción “en exceso”, más aún cuando se tratara de instrucción femenina, no era nada recomendable. Ante el peligro que ella conlleva parece que no queda más que abogar por una sana igno-

rancia, tal como lo pudo interiorizar esta informante que, sincera, reflexionaba en estos términos: “Y quizás es esto, que la gente no estábamos tan instruidos como ahora. Quizás ahora nos hemos instruido mucho y quizás al instruirnos nos hemos destruido” (María). Se trata, al fin y al cabo, de lo que constataba el Padre Riaño cuando, refiriéndose a la joven, observaba como “(...) la ignorancia es a veces un don inapreciable de los cielos” (Citado por Gallego, 1983: 155).

Ante estas expectativas, y ante el escaso atractivo de un régimen pedagógico notablemente rígido, ni la asistencia a clase ni el estímulo en el trabajo escolar podían ser tomados demasiado seriamente. Como consecuencia de todo ello, la inmensa mayoría de chicas acababa por cumplir, con mayor o menor aprovechamiento, la etapa de la enseñanza primaria, que normalmente comportaba la escolarización hasta los catorce años. El

mismo sistema educativo contemplaba dos niveles de enseñanza primaria: uno hasta los diez años para los que querían seguir estudiando y otro hasta los catorce años.

Una vez finalizada la etapa de escolarización primaria la mayoría, en el caso de las chicas, hizo compatible la ayuda doméstica y la costura, en tanto que para los chicos su incorporación temprana a la esfera laboral constituyó un hecho habitual. La posibilidad de seguir estudiando era algo que ni se planteaba. A pesar de ello, si alguien aún se atrevía a pensarlo, la respuesta, natural y contundente, era clara y no se hacía esperar:

“Yo habría tenido muchas ganas de estudiar, pero yo tenía un padre que solo veía el campo, y no veía nada más. Porque date cuenta que la maestra me dijo: “Tú, después de la guerra, continuarás”. Y mi padre le dijo: “Mira

C. no me vengas con monsergas, a la Paquita la necesito para la casa”, y como que la necesito para la casa... mira. Había esta mentalidad entonces, que no se pensaba en el mañana, se pensaba solo en el actual, en la casa, en la casa, en la casa...” (Paquita).

Seguir estudiando, continuando el itinerario establecido por el sistema educativo, era algo tan solo al alcance, tanto a nivel de disposición económica como de actitud -cuando menos hasta bien entrados los años sesenta o incluso hasta los setenta-, de una escasa minoría acomodada. Cuando, a pesar de todo, alguien podía, más que quería, continuar los estudios, lo habitual era que se privilegiara a los chicos frente a las chicas. Las contadísimas muchachas que, finalmente, estaban en condiciones de haber superado todos los escollos, veían reducidas sus posibilidades, aún, a

la realización mayoritariamente de los estudios de magisterio, en tanto que, de igual modo, el haber superado el nivel de instrucción primaria no daba derecho, tampoco, a equipararse a una enseñanza común a la que recibían los chicos.

Efectivamente, en el nivel de estudios primarios, en principio, niñas y niños cursaban las mismas asignaturas comunes, si bien con distinta orientación. Normalmente se seguía lo que se conocía con el nombre de “enciclopedia”. Las diferencias de género acostumbraban a marcarse mayormente en las actividades de tipo manual. En este sentido, las niñas dedicaban las tardes al aprendizaje de lo que se denominaba labores, es decir, aprendían a coser. En esta misma línea, aquellas que, de forma extraordinaria, conseguían cursar el bachillerato, seguían formándose también en estas habilidades mediante asignaturas como “Corte y Confección” y

“Economía doméstica”. Igualmente, dentro de la asignatura de formación política, las chicas aprendían un compendio de normas de urbanidad, con indicaciones sobre cómo comportarse en familia, en la escuela, en los lugares públicos, en el campo... o cómo saludar, felicitar, reír, etc. La asignatura de “Hogar”, configurada alrededor de nociones teóricas de cocina, puericultura, economía doméstica y convivencia familiar y social, era obligatoria en todos los centros, oficiales y privados. En 1950 la asignatura se incorporó también a las Escuelas de Magisterio.

El establecimiento, pues, de asignaturas y contenidos específicos para las muchachas en el marco de la enseñanza franquista es un claro exponente de la tensión ya apuntada generada por el hecho de afrontar el tema de la educación femenina como una necesidad y un peligro al mismo tiempo.



3. ¿De aquellos polvos esos lodos?: una (breve) reflexión sobre las consecuencias del proyecto educativo del franquismo

En un artículo de la escritora V. Prego (1996) para presentar la exposición "Fotografía y sociedad en la España de Franco" titulado *Memoria de la tristeza*, puede leerse:

"Los niños de la postguerra conocieron una infancia triste, unas familias rotas, una escasez dramática y una escuela tétrica donde se libró con especial afán la batalla de la verdad contra el error, que se saldó con un fracaso porque, muchos años después, muchos de aquellos chavales nacidos y educados en la postguerra fueron los defensores entusiastas de un futuro de libertad para el país en los campos político, social y espiritual".

¿Fracasó realmente el proyecto educativo franquista? Es cierto que España es hoy un estado democrático y que buena parte de sus artífices estuvieron sometidos a una enseñanza de índole autoritaria y negadora de la libertad. Pero también es cierto que de iniciativas educativas democráticas han surgido igualmente individuos de talante poco o nada democrático.

Los procesos de reacción a los contenidos socializadores son bien conocidos, especialmente cuando éstos se intentan transmitir de forma represiva y dogmática, aunque se han abordado generalmente de manera un tanto pusilánime



por las posibles e incómodas implicaciones ideológicas que de ello pudieran derivarse.

Con relación al ámbito del género, por su parte, la realidad tal vez no sea tan plana y mecánica. Ya en la fase final del franquismo "conquistas" como la co-educación o la indiferenciación de contenidos

para chicos y chicas fueron prácticamente un hecho. Pero el análisis de aspectos tales como el llamado "currículum oculto" o la constatación misma de la desproporción existente entre ambos sexos respecto a los itinerarios escogidos en la enseñanza secundaria y en las carreras cursadas en la universidad, no pueden dejar de tenerse en cuenta. Así, por ejemplo, estudios recientes (véase Izarra y López, 1999; Subirats, 1993) han señalado, dentro del sexismo existente en los libros de texto en general, como el profesorado de ciencias parte de un modelo androcéntrico en la impartición de su materia. Esto, tal vez, pueda estar relacionado con el rechazo constatado de las chicas a las asignaturas de Física y Química y su alejamiento de las áreas técnico-científicas, extremo éste que el trabajo de J. L. Gaviria al respecto permite "concluir que ni las aptitudes, ni las actitudes son las variables que están provocando

esa distinta inclinación de los chicos y las chicas ante las profesiones, fundamentalmente ante las relacionadas con las ciencias, la técnica y las matemáticas." (1993: 218). Conclusión, ciertamente, un tanto sorprendente por cuanto el mismo autor a la hora de proponer actuaciones prácticas aboga por conseguir que las aptitudes se igualen a través de "campañas de carácter académico, programas de

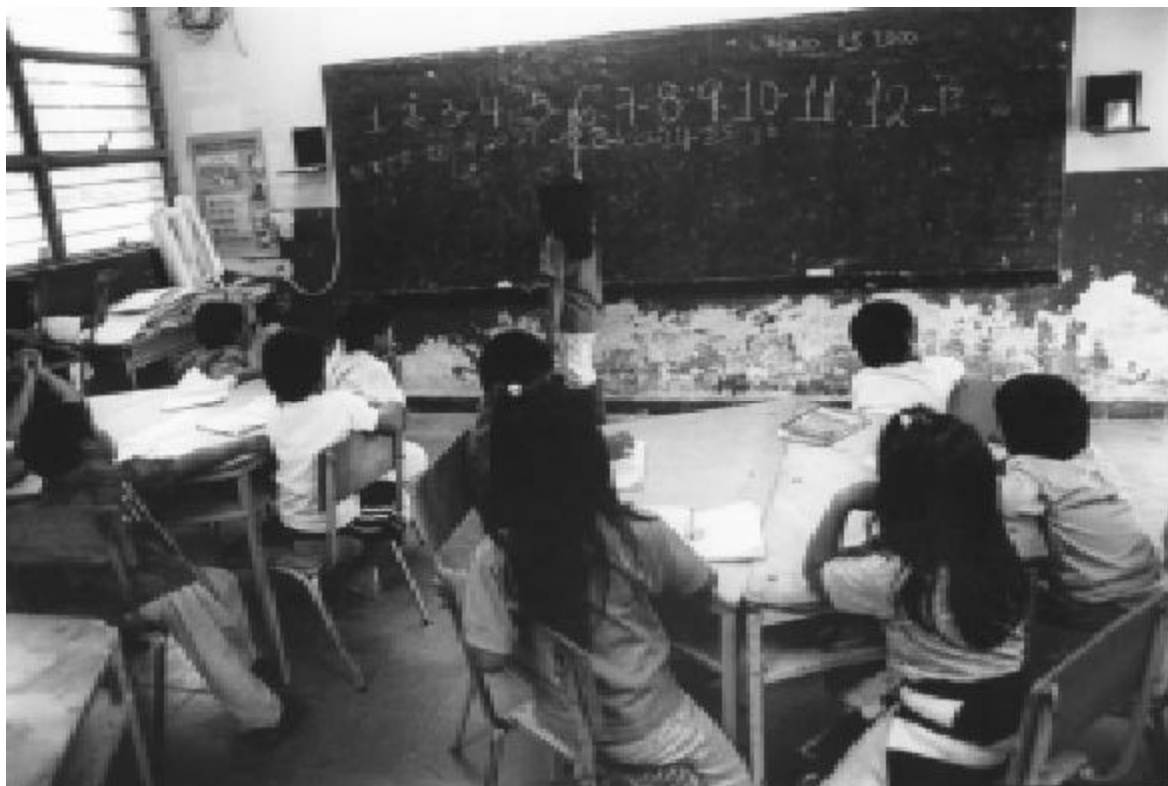
actuación que presenten las ciencias de forma atractiva, campañas de información acerca del papel de importantes mujeres en la ciencia (...), campañas de información acerca de la utilidad de la ciencia en el desarrollo social, especialmente dirigido a las mujeres, etc.” (1993: 220).

En cualquier caso, el ejemplo precedente parece confirmar el hecho de que aún hoy, en pleno siglo XXI, siguen existiendo profesiones o carreras a priori masculinas o femeninas. Precisamente, los modelos tradicionales de género que el franquismo trató de inculcar denodadamente entre mujeres y hombres, muchachos y muchachas, no dejan de proyectar su sombra sobre la confirmación anterior. Así, el papel de ama de casa dedicada al cuidado y la atención de los

otros –hijos, marido, ancianos, familiares...– constituye probablemente el basamento de la mayoritaria concentración de mujeres estudiantes y profesionales en los ámbitos del magisterio, la enfermería o el trabajo social, por poner tan solo unos ejemplos que, curiosamente, en el contexto español constituyen titulaciones universitarias de grado inferior –diplomas de tres años frente a las licenciaturas de cuatro o cinco años–.

En este sentido, la evidencia de un proceso de progresiva feminización de la enseñanza –más acusado, en el ámbito de los profesionales de la educación, conforme va descendiendo el nivel educativo, esto es: mayor presencia femenina en la enseñanza primaria y en la secundaria que en la universita-

ria-, tanto en lo referente a los profesionales de la misma como al alumnado –no sólo en número sino en calidad académica, en éxito escolar–, que revela el protagonismo creciente de la presencia femenina en la educación, ha sido explicado y valorado a menudo por las propias protagonistas como una prueba positiva de la preferencia femenina por determinadas tareas socializadoras y de atención a otras personas: “La abundancia de estudios que hacen patente el éxito escolar y académico de las alumnas o que ponen en evidencia los intereses de las maestras y profesoras por la relación docente, por el bienestar del alumnado y por aspectos socializadores de su profesión, nos hablan de nuestra diferencia, en positivo; nos hablan de aquello que realmente valoramos, nos hablan de aquello que consideramos impor-



tante para la vida y la convivencia. (.). El hecho que la presencia de las mujeres esté más consolidada en unos ámbitos que no en otros es una muestra de los valores que defendemos desde nuestra diferencia: el valor de la relación, el valor de la mediación y el valor de la afirmación de sí *mediante la afirmación de los otros*; en este caso, mediante la afirmación de las nuevas generaciones, a quienes introducimos en la vida del pensamiento y de la palabra, a la vida del conocimiento y de la experiencia de la cultura". (Pérez de Lara, en Izarra y López, 1999: 11, 76; la traducción y la cursiva son míos).

La continuidad y coherencia de tales planteamientos supuestamente novedosos con el espíritu, cuando menos, del tradicional sistema de roles de género, que se encuadrarían en el nuevo modelo del feminismo de la diferencia, superador

del otrora propuesto feminismo de la igualdad, llega a alcanzar cotas próximas al paroxismo, por cuanto pueden parecer reivindicar y revitalizar las viejas fronteras de género apenas con un matiz de subversión jerárquica, cuando acaba por afirmarse, como hace M. Subirats, que "es preciso llegar a un nuevo pacto social entre los sexos para convertir los componentes del género femenino en elementos básicos de una identidad ciudadana global. En esto está directamente implicado el sistema educativo donde se forman las identidades de hombres y mujeres" (Izarra y López, 1999: 10).

El proyecto educativo franquista puede ser calificado sin ninguna duda de sexista, ya porque estableció diferencias en el trato y en los atributos a niños y niñas, ya porque además impregnó estas diferencias con el sello de la desigualdad. La

aparente superación de estas premisas y su correspondiente substitución por un modelo basado en la igualdad indiferenciada, no obstante, no parece haber permitido avanzar mucho –o cuanto menos lo esperado y deseable en una sociedad que se quiere justa y democrática-, por el momento, en determinados aspectos. Tal vez, quizá, porque la superación de la desigualdad de género no va a conseguirse con la simple afirmación, incluso imposición, de una igualdad que demasiado a menudo no ha sido ni es más que una mera asimilación del género femenino al masculino, que se erige así en el patrón de referencia. Como tampoco, creo, con la reivindicación de la entronización del elemento diferencial femenino –de nuevo el mito de la feminidad– como santo y seña, como ideal referencial, del ser humano del siglo XXI. Tal vez porque la igualdad no es necesariamente



te justa, y como ya señaló en algún modo M. Mead (1981, 1990) hace bastantes décadas, la clave no está tanto en eliminar las diferencias sino en acrecentarlas, en eliminar la rigidez de unos reducidos papeles otorgados a hombre y mujer de forma imperativa y substituirlos por la plasticidad de la posibilidad de elegir entre un amplio espectro de personalidades sociales, en no despreciar, en fin, “la habilidad, la aptitud especial, la viveza imaginativa o la precisión de pensamiento, sólo porque el chico o la chica (sean) de un determinado sexo. (De este modo) Ningún niño se vería modelado implacablemente de acuerdo con un modelo de conducta, sino que existirían muchos modelos, en un mundo que aprendería a conceder a cada individuo el modelo más adecuado a sus cualidades” (Mead, 1981: 350).

Citas

- 1 Mi trabajo de campo, en el marco de la investigación que he llevado a cabo sobre la construcción del género femenino en la época de referencia (véase Roca, 1996), lo realicé en una pequeña localidad de la zona de Tarragona, dentro de la comunidad autónoma de Cataluña. El idioma propio de esta comunidad es el catalán. Todos los informantes de mi investigación se expresaban en esta lengua, por lo que he traducido las citas correspondientes.

Bibliografía

- BENERÍA, L. *Mujer, economía y patriarcado durante la España franquista*. Barcelona, Anagrama, 1977.
- BERGER, P. L. *Para una teoría sociológica de la religión*. Barcelona, Kairós, 1971.
- BERGER, P. L. & Luckmann, T. *La construcción social de la realidad*, Barcelona. Herder, 1988.
- GALLEGO Méndez, M. T. *Mujer, falange y franquismo*. Madrid, Taurus, 1983.
- GAVIRIA, J. L. *El sexo y la clase social como determinantes de los intereses profesionales en el último curso de secundaria*. Instituto de la Mujer, Ministerio de Educación y Ciencia, Estudios 38, 1993.
- GEERTZ, C. *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa, 1989.
- IZARRA, M. y López, A. (comps.) *El femení com a mirall de l'escola*, Institut d'Educació, Ajuntament de Barcelona, 1999.
- LINZ, J. J. “Una teoría del régimen autoritario. El caso de España”, en Fraga, M. et al (comps): *La España de los años setenta*. Madrid, Moneda y Crédito, 1974: 1467-1531.
- MARSAL, J. F. *La sombra del poder*. Madrid, Cuadernos para el Diálogo, 1975.
- MEAD, M. *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas*. Barcelona, Laia, 1981 (1935).
- MEAD, M. *Educación y cultura en Nueva Guinea*. Barcelona, Paidós, 1990.
- PREGO, V. “Memòria de la tristesa”, *Estrella Magazine*, 13: 6-13.
- ROCA I. Girona, J. *De la pureza a la maternidad. La construcción del género femenino en la postguerra española*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1996.
- SEVILLA-Guzmán, E., Pérez Yruela, M. y Giner, S. “Despotismo moderno y dominación de clase. Para una sociología del régimen franquista”, *Papers*, 8: 103-141, 1978.
- SUBIRATS, M. (coord.) *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Instituto de la Mujer, Ministerio de Asuntos Sociales, 37, 1993.
- TUSELL, X. *La España del siglo XX*. Barcelona, Dopesa, 1975.
- URBINA, F. “Formas de vida de la Iglesia en España: 1939-1975”, VV.AA. *Iglesia y sociedad en España, 1939-1975*, Madrid, Popular.

