

Un primer balance de la educación en España en el siglo XX

ESTÍBALIZ RUIZ DE AZÚA Y MARTÍNEZ DE EZQUERECOA
Departamento de Historia Contemporánea (UCM)

RESUMEN

Durante el siglo XX se han producido en el sistema educativo español dos hechos relevantes: el avance en el proceso de escolarización formal de la población en edad escolar hasta su culminación en los años 1980, y el acceso, cada vez más acusado, de la mujer a los estudios secundarios y superiores.

ABSTRACT

The 20th century witnessed two significant developments in the educational system of Spain. The first one is the progress achieved in providing formal education for the school-age population, a process that reached its peak in the 80s. The second one is the ever increasing access of women to secondary and higher education.

1. INTRODUCCIÓN: VISTAZO A LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA EN EL SIGLO XX

«El siglo XX ha sido el siglo de la escuela»

José Luis García Garrido

Catedrático de Educación Comparada

El País, 17 de enero de 2000

El Novecientos arrancó en pleno auge del movimiento regeneracionista que había hecho recaer en las deficiencias del sistema escolar la causa más destacada del fracaso español de 1898. Las estadísticas del Ministerio de Ins-

trucción Pública y Bellas Artes (creado en 1900) parecían dar la razón al pesimismo de aquellos intelectuales. En esos años sólo el 58,5 por 100 de la población de 6 a 12 años estaba en España realmente matriculada (49,6 por 100 en los establecimientos públicos y 8,9 por 100 en la enseñanza privada), y hubo que esperar a los años 80 para alcanzar la escolarización formal de toda la población española de 6 a 14 años, desapareciendo así las tremendas diferencias interprovinciales que constituyeron hasta esas fechas uno de los problemas más graves para los políticos de la educación (*Reseña*, 356-7; González-Anleo, 61). Consiguientemente, el analfabetismo, que había caracterizado a los españoles de 1900 (56,2 por 100 de los censados mayores de diez años) frente a la mayor parte de los europeos de su tiempo con tasas sensiblemente más bajas (Cipolla, 157), fue decreciendo constantemente hasta situarse en el 3,89 por 100 de los españoles de 1986 (2,33 por 100 de varones y 5,38 por 100 de mujeres), casi todos ellos mayores de 45 años (CIDE, 235-6).

Junto a la escolarización de la población infantil, otro de los logros indiscutibles del siglo fue el acceso de la mujer a la educación media y superior. En 1901 había únicamente 44 alumnas inscritas en el Bachillerato de un total de 32.297 (Díaz de la Guardia, 515 y 508), y sólo una figuraba en la enseñanza oficial superior. En 1987 se matricularon en los cursos de B.U.P. y C.O.U. 1.374.730 alumnos, de los que las mujeres eran mayoría (731.226 frente a 643.504 varones); en ese mismo año se registraron 969.508 estudiantes universitarios, de los cuales el número de mujeres (490.033) sobrepasaba también ligeramente al de los varones (479.475), proporción que distaba de darse, sin embargo, en las Escuelas Técnicas, de matrícula global mucho más baja que la habida en las Facultades, y donde la presencia de la mujer ha sido minoritaria, aunque en alza espectacular desde los últimos años (CIDE, 29-31 y 196).

Las posibilidades de cursar la enseñanza secundaria y superior estaban al comenzar el siglo muy condicionadas por la categoría socio-económica de las familias. Podría decirse que coexistían por entonces en España (como en Europa) dos sistemas educativos: uno, para las familias de clase media y alta, que solían enviar a sus hijos a los centros privados de Bachillerato para luego ingresar en la Universidad; y otro, para los sectores sociales menos favorecidos, cuya educación se limitaba, en el mejor de los casos, al nivel primario impartido en las escuelas públicas, y al *aprendizaje* de un oficio profesional. Esta concepción elitista de la enseñanza empezó a cambiar en los primeros años de la Segunda República (Constitución de 1931), pero la Guerra Civil y el establecimiento del Estado franquista acabaron con las expectativas de una escuela más democrática. Tras el Plan de estabilización (y liberalización) de 1959 que originó cambios acusados en la

economía y en la sociedad (García Delgado, Jiménez, 143 ss.) con una mayor demanda de educación, se puso en vigor la Ley General de Educación de 1970 con el resultado de una explosión estudiantil en todos los niveles, pero especialmente en los estudios medios y superiores. Si en vísperas de la aprobación de esa Ley se reconocía que el sistema educativo español estaba «a mitad de camino» en relación a que «el acceso a los niveles más altos de la educación se realice en función de la aptitud para el estudio y no por las posibilidades económicas de las familias» (*Libro Blanco* de 1969, 25), cinco años más tarde se decía que aquel sistema estaba «marcado por profundas desigualdades», debidas fundamentalmente a las limitaciones del presupuesto estatal y a un programa de becas del Principio de Igualdad de Oportunidades (organismo creado en 1960), notoriamente insuficiente (Foessa 1975, 341). La Constitución de 1978 y las Leyes socialistas de los años ochenta supusieron un progreso evidente en la compleja tarea de practicar una política compensatoria. En la actualidad, la matrícula en los centros públicos de Bachillerato es gratuita, pero no ocurre así en la enseñanza superior en la que los alumnos deben abonar una parte del coste de la misma en concepto de tasas académicas; en todos los niveles de enseñanza, por otra parte, las familias abonan también los gastos de material escolar y los libros de texto, así como los servicios complementarios (comedor y transporte) con excepción hecha de aquéllas que reciben ayudas especiales. A finales de los años ochenta éstas representaban en torno a la tercera parte de la matrícula del Bachillerato y la quinta parte de la universitaria (CIDE, 49). Subsisten aún diferencias notables en la escolarización superior que discrimina a ciertos grupos sociales, y continúa siendo, en consecuencia, un ideal a alcanzar esa *igualdad de oportunidades* que, como escribió Manuel Fraga (Prólogo, 9), quizá nunca se alcance de modo perfecto, pero que en cualquier caso se había convertido «en un baremo básico para medir la legitimidad del sistema social».

La expansión de la escolarización a lo largo del siglo ha exigido de los poderes públicos una mayor atención al gasto educativo. La *precariedad de medios económicos* ha sido una de las constantes que ha caracterizado la historia de la educación en España. En 1901 se calculaba que Estados Unidos dedicaba a instrucción pública el 14 por 100 de su renta nacional; Alemania, el 12 por 100; Inglaterra, el 10 por 100; Francia, el 8 por 100; y España, el 1,5 por 100 (Foessa, 198). Hoy, las distancias se han acortado, pero España sigue gastando en educación por debajo de la media del resto de los países de la Comunidad Europea. El último *Informe* (1999) publicado por el Consejo Escolar del Estado denunciaba (pp. 554-5), con la subsiguiente alarma, la continua reducción de las partidas presupuestarias destinadas a la educación, en el conjunto del Estado, y la persistencia de sus diferencias con res-

pecto a otros países de la OCDE: la media del gasto anual, público y privado, por estudiante en 1995 fue en esos Estados de 5.206 dólares USA frente a los 3.374 del Estado español. Asimismo, el *Informe* señalaba las profundas desigualdades territoriales en el gasto medio por alumno y año en España, con una diferencia superior al 60 por 100 entre las más favorecidas (Navarra) con respecto a las menos (Andalucía). El Consejo Escolar concluía su *Informe* criticando una política presupuestaria que se orienta «contra la igualdad de oportunidades, igualdad de acceso e igualdad de tratamiento educativo», y ello porque, al recortar el gasto público, se hace necesario potenciar el gasto privado para compensar las deficiencias derivadas de aquel recorte, con la consiguiente discriminación social. El resultado de semejante política resulta al menos preocupante: «se está deteriorando el servicio público educativo, se desuniversaliza la educación, obligando a los padres y madres a una considerable aportación de dinero y se elimina la equidad como base del sistema educativo, al poner la educación en el mercado como una mercancía más».

Durante estos últimos cien años en España se han sucedido una Monarquía liberal (que terminó con una dictadura militar), una República, la Dictadura franquista, y finalmente una Monarquía democrática. A cada vaivén político ha acompañado un modelo educativo, cuyos elementos venían definidos no sólo por la orientación política dominante, sino también por la estructura económica y social propia de cada etapa. Dar razón, siquiera somera, de todos los aspectos que han configurado históricamente esos sistemas educativos es algo que queda fuera obviamente del alcance de estas páginas, si bien el conocimiento del tema ha avanzado extraordinariamente gracias al enorme esfuerzo historiográfico desarrollado a partir de los años setenta. Este trabajo trata, sin embargo, sobre dos cuestiones que sin dificultad pueden ser consideradas como relevantes a la hora de establecer un balance de lo que ha significado el siglo XX en la educación practicada en el Estado español:

- i) el avance de la escolarización infantil; y
- ii) el acceso de la mujer a la educación media y superior.

2. LA ENSEÑANZA PRIMARIA OBLIGATORIA: EL LENTO PROCESO HACIA LA ESCOLARIZACIÓN FORMAL

Una oferta y demanda educativas insuficientes, debidas al incumplimiento de la Ley Moyano de 1857 (vigente al comenzar el siglo XX) respecto a la dotación de plazas escolares y la obligación de cursar la enseñanza primaria entre los seis y los nueve años de edad, llevaron a la débil

escolarización existente en España al iniciarse la centuria, tasa que contrastaba con la de sus vecinos europeos, salvo Portugal y el Imperio ruso (Núñez, 235-6). No es cuestión de plantearse aquí qué pudo pesar más, si la oferta pública de puestos escolares o la demanda social de instrucción, para que poco más de la mitad de la población escolar estuviera matriculada en la escuela (pública o privada) en aquellos años. Lo cierto es que si toda esa población hubiera *demandado* ir a la escuela no habría encontrado plaza disponible. En 1908 faltaban en el conjunto del Estado, según las estadísticas oficiales, 9.536 escuelas, pero las diferencias interprovinciales resultaban muy acusadas. Mientras que Soria, Álava, Burgos y Teruel cumplían con creces lo establecido por la Ley Moyano en orden al número de escuelas, en todas las demás provincias había menos escuelas de las que legalmente deberían contarse, dándose los casos más extremos en Lugo, La Coruña, Barcelona, Murcia, Pontevedra, Valencia, Madrid y Orense. El problema se agravó además al ampliarse la edad escolar obligatoria hasta los 12 años (Ley de 23 de junio de 1909), como se hacía en otros países (Francia e Italia, por ejemplo). Pero no sólo faltaron escuelas. Resultaban también totalmente insuficientes el número de maestros y maestras, su preparación profesional, y sobre todo su salario y prestigio social. Urgente era asimismo reorganizar la red escolar rural, dotar de medios materiales a los centros, fomentar la educación de párvulos y adultos, y renovar los métodos y contenidos de la enseñanza. «Somos, en enseñanza, —escribió Manuel B. Cosío en 1899— como en casi todo lo demás, una excepción, y hay que dejar de serlo». Para ello, había que «*gastar muchísimo más dinero del que ahora se gasta*» (*Historia de la Educación*, 339).

La crítica escolar suscitada a raíz de 1898 contribuyó al menos a que una serie de gobernantes liberales, vinculados directa o indirectamente con la *Institución Libre de Enseñanza*, y algunos otros conservadores, dictasen determinadas medidas legislativas favorables a la extensión de la escolarización, la creación de puestos escolares, la implantación de la escuela graduada, el establecimiento de la Inspección primaria, la revisión de los planes de estudio, la incorporación del gasto de la enseñanza primaria a los presupuestos del Estado, la dignificación de la figura del maestro, un mayor control estatal de la educación, y la difusión de la ciencia, institucionalizando las pensiones de estudio en el extranjero y la creación de la Junta de Ampliación de Estudios en 1907. Además, la enseñanza de la Pedagogía fue incorporada a la Universidad mediante la creación de una cátedra (1901), y más tarde, en tiempos de la Segunda República, con una Sección específica en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid (1932) y de Barcelona (1934). A partir de 1909 empezó a funcionar la Escuela Superior de Magisterio (cuyas plazas se repartían equitativamente entre

alumnos y alumnas) que nutrió al país (hasta 1932 en que fue sustituida por la Sección de Pedagogía) de profesores más calificados para las Escuelas Normales; en 1911 se estableció la Dirección General de Primera Enseñanza (cuyo primer titular fue Rafael Altamira) como un organismo eminentemente técnico, desligado de la política; en el mismo año se creó una Inspección Médico-escolar y se organizaron colonias escolares; en 1912 circularon Bibliotecas pedagógicas para inspectores y maestros; y en 1920 se constituía una Oficina Técnica de Construcción de Escuelas, por la que el Estado intervendría directamente en adelante en la construcción de edificios escolares (Ruiz Berrio —1999— 379 ss.; Puelles, 277-8), lo que hizo de modo destacado ya desde la Dictadura de Primo de Rivera. A su vez, muchos cientos de maestros pensionados por la J.A.E. regresaron de sus estancias en el extranjero con una información muy precisa acerca de las reformas educativas practicadas en los centros más prestigiosos. «Nunca como hasta entonces —ha escrito Viñao Frago (1998, 72)— el mundo educativo estaría tan volcado hacia el exterior ni tendría un conocimiento tan profundo de lo que acontecía en Europa y América». Por medio de publicaciones y traducciones de obras y de revistas especializadas (en 1922 nació *Revista de Pedagogía*) se fueron difundiendo en España las corrientes educativas más en boga en el período de entreguerras, en especial las ideas de la Escuela Nueva.

Las reformas culminaron con los gobiernos republicanos, especialmente entre 1931 y 1933 (Pérez Galán, 1975; Bordón). La creación de la Sección de Pedagogía vino precedida por la regulación, y restablecimiento, del bilingüismo en las escuelas catalanas (fue el primer decreto del Gobierno provisional en materia educativa), la democratización del Consejo de Instrucción Pública (que presidiría Miguel de Unamuno), el respeto a la conciencia del niño y del maestro en materia religiosa, la implantación de las Misiones Pedagógicas, y la renovación de las Escuelas Normales (Plan Profesional de 1931 que liquidó el establecido en 1914). Más tarde, siendo ya ministro de Instrucción Pública Fernando de los Ríos, se procedió a la reorganización de la Inspección primaria (2 de diciembre de 1932) para hacer del Inspector un verdadero orientador pedagógico, y a la preparación de un Estatuto del Magisterio (1932). El objetivo fundamental de aquella política era, además de dotar más escuelas, y mejorar el salario y la formación del maestro, tareas éstas prioritarias a las que destinaron importantes sumas presupuestarias, avanzar en el proceso de creación de la Escuela Única. Constituir esa Escuela fue, en palabras de Marcelino Domingo al periódico *El Sol* en los inicios del Gobierno provisional, «el ideal de la República», lo que quería decir, según el Ministro, la articulación de todos los niveles de la enseñanza en un solo organismo en el que «el talento» se

encontrará «no sólo con todas las puertas abiertas, sino con todas las asistencias del Estado» (en Ruiz Berrio, 1976, 61).

Estas disposiciones fueron acompañadas de un incremento notable del gasto público, especialmente a partir de 1920. Si el presupuesto general del Estado se multiplicó por cinco entre 1902 y 1935, el destinado a Instrucción Pública lo hizo por ocho en el mismo periodo; el porcentaje del gasto público destinado a educación pasó de representar el 4,2 por 100 del presupuesto general en 1903 a representar el 7,2 por 100 en 1935 (Cálculo sobre *Estadísticas básicas*, 333-4). Con todo, el esfuerzo resultó evidentemente corto. Las cifras relativas a la situación de la enseñanza primaria mejoraron en este primer tercio largo del siglo, pero no lo hicieron tanto como para equiparar a España a los países europeos de su entorno. El número de alumnos matriculados en las escuelas nacionales pasó de 1.221.552 en 1908 a 1.691.331 en 1924, 2.078.696 en 1930, y 2.502.322 en 1935 (1.270.766 niños y 1.231.556 niñas) (*Estadísticas*, 390). El crecimiento del alumnado tuvo su correlación en la tasa de escolarización (en las escuelas nacionales) que llegó a ser del 52,9 por 100 en 1934-1935 (53,9 por 100 para los niños y 52,0 por 100 para las niñas) (Pérez Galán, 338), lo que se tradujo en un descenso del analfabetismo (en 1910, 50,6 por 100 de la población mayor de diez años; en 1930, 32,4 por 100). El esfuerzo educativo de los gobiernos del primer bienio se concentró sobre todo en una doble operación: reformar la escuela y el maestro. En 1930-1931 había en España 33.446 edificios-escuelas; en 1935-1936, 42.766 (*Estadísticas*, 389). Los datos eran elocuentes: en sólo un lustro se habían creado más escuelas (aunque no todas fueron de nueva construcción) que en todo el período de 1908 a 1930, o dicho de otro modo, entre 1908 y 1923 únicamente se habían establecido 2.568 escuelas más que las que existían en 1908. La mayoría de los centros eran, sin embargo, en 1936 escuelas unitarias, no sólo porque resultaban más baratas frente a las escuelas graduadas, sino también por estar buena parte de la población dispersa en municipios rurales. A su vez, el número de maestros-as pasó de 36.680 en 1931 a 51.593 en 1935, y su situación económica mejoró algo con la República (Pérez Galán, 340-4), lo que no fue óbice para que una parte del Magisterio se manifestara en ocasiones contra las reformas educativas de la República (Morente, 64-68).

El inicio de la Guerra Civil cambió sustancialmente el panorama educativo. En el sector republicano, con las limitaciones impuestas por la contienda, el ministro Jesús Hernández continuó la política de reformas: se crearon más escuelas, se multiplicaron las iniciativas culturales de tipo popular, y se sustituyó el plan de estudios de la enseñanza primaria (que venía de 1901) por otro mucho más innovador decretado en octubre de 1937; también en Cataluña el Gobierno de la Generalitat se esforzó por mejorar, y extender, la

escolarización infantil. Pero la Guerra transformó radicalmente el carácter de la escuela pública: dejó de ser esa institución neutral, respetuosa con la conciencia del niño y del maestro, para convertirse en una escuela combativa, antifascista, y sensiblemente ideologizada (Fernández Soria, 1984). En el otro bando, se procedió de manera inmediata a desmontar las instituciones educativas de la República, y a implantar un riguroso control sobre los profesores en activo, depurando el cuerpo de Magisterio, e imponiendo un modelo de escuela impregnada igualmente de valores ideológicos (catolicismo integrista y patriotismo español, condena del liberalismo y la democracia, de la coeducación, y de la Institución Libre de Enseñanza, cuyos bienes fueron incautados en mayo de 1940 (Morente, 119 ss.).

La Ley de Educación Primaria de 17 de julio 1945 (siendo Ibáñez Martín ministro de Educación Nacional, nombre con el que se rebautizó en agosto de 1939 el ministerio de Instrucción Pública y de Bellas Artes de los liberales y republicanos) vino a corroborar el carácter confesional y patriótico de la escuela con el reconocimiento a la Iglesia de la facultad de fundar escuelas de cualquier grado, así como del derecho que le asistía para inspeccionar los establecimientos docentes, públicos y privados, en todo lo que tuviera que ver con la fe y las costumbres. Se prohibía la coeducación, desaparecían el bilingüismo y la neutralidad ideológica, se insistía en las diferencias de género a la hora de establecer los contenidos de la enseñanza, y se potenciaba la escuela privada, particularmente la de congregaciones religiosas, a cuyos profesores no se les exigió el título profesional correspondiente, bastándoles un certificado de aptitud pedagógica expedido por el Ordinario. La finalidad de aquella escuela (art. 6.º de la Ley) era «conseguir un espíritu nacional fuerte y unido e instalar en el alma de las futuras generaciones la alegría y el orgullo de la Patria». La regresión se hizo notar también en el proceso de escolarización infantil. En el periodo 1939-1951 sólo llegaron a construirse unas 6.000 escuelas, existiendo un déficit de puestos escolares que sobrepasaba el millón de niños sin escuelas (Puelles, 383-4). Faltaban asimismo maestros, y su formación profesional se rebajó ostensiblemente al suprimirse el título de bachiller para ingresar en las Escuelas Normales, cuyo número apenas se alteró hasta los años 1960. La matrícula en la enseñanza primaria oficial descendió en los primeros años (2.375.911 niños-as en 1941), así como el presupuesto dedicado a educación que sólo alcanzará los porcentajes de la República respecto al gasto público total en 1951 (*Estadísticas*, 335-6 y 391). En ese año, la tasa de escolarización de la población de 6 a 14 años era todavía del 50 por cien (Puelles, 449).

La situación empezó a cambiar a partir de mediada la década de 1950, y en especial durante los «años de desarrollo» del periodo 1960-1970. La intensificación del crecimiento vegetativo de la población (y la de edad

escolar) a partir de 1955, y de los movimientos migratorios (en 1964 cambiaron de residencia 532.482 españoles —79.872, de 6 a 13 años de edad) obligaron a proveer instalaciones escolares con urgencia y a reagrupar la población escolar en las zonas despobladas. En diciembre de 1953 se aprobó una Ley de construcciones escolares, en 1956 se autorizó la emisión de deuda Pública para financiar esa construcción, y en 1964 (Ley de 29 de abril, reformada ligeramente en diciembre de 1965), el ministro Lora Tamayo extenderá la etapa de escolaridad obligatoria hasta los catorce años, facilitará la incorporación desde este nivel escolar (con el certificado de estudios primarios) al tercer año de bachillerato general o laboral (lo que, pese a que así se recalca la interrelación entre los dos primeros niveles educativos, hacía perder dos años al alumno que hiciera toda la enseñanza primaria y pasara después a la secundaria), establecerá una relación ideal de 30 alumnos como máximo por aula (en 1976-77 la relación en los centros oficiales era de 32 y en los privados de 35,2), fomentará la implantación de escuelas graduadas, renovará la orientación metodológica escolar con la publicación en 1965 de los *Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria*, impulsará la enseñanza preescolar (cada vez más necesaria por la creciente incorporación de la mujer a la población activa), y mejorará el cuerpo del Magisterio con la instalación de Escuelas Normales de nueva planta en muchas ciudades, la exigencia del Bachillerato Superior para el ingreso en esas Escuelas (se volvía a lo estipulado en la República), la supresión de la oposición de ingreso en el Magisterio a los mejores alumnos de las Escuelas Normales, y la posibilidad de acceder directamente con el título de Maestro a la Universidad y Escuelas Técnicas Superiores.

En 1967 la tasa de escolaridad total alcanzaba ya el 87,8 por 100 de la población en edad escolar obligatoria (3.541.474 niños-as en la escuela primaria —69,5 por 100 en la enseñanza oficial y 30,5 por 100 en la privada; a los que se sumaban otros 482.570 alumnos-as de diez a catorce años que cursaban enseñanza media). La cifra de niños sin escolarizar ascendía entonces a 560.928, esto es, el 12,2 por 100 de la población en edad escolar obligatoria, y ello se debió, entre otros motivos, a la ampliación de la educación obligatoria hasta los catorce años sin que se hubieran previsto con la anticipación suficiente las instalaciones pertinentes para acoger a toda la población afectada por la citada medida, y a no haberse cumplido en su totalidad los objetivos del Plan Nacional de Construcciones iniciado en 1958. Simultáneamente, la escolarización en escuelas maternas (hasta los cuatro años) y de párvulos (de cuatro a seis años) fue creciendo, muy lentamente en las primeras (por falta de plazas), y de modo más acusado entre los párvulos de cuatro años (40,4 por 100 en 1967) y de cinco años (57,4 por 100 en 1967). A su vez, una Campaña de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos,

desarrollada entre 1963-1968, recuperó más de 900.000 iletrados y dejó el analfabetismo reducido al 5,7 por 100 de la población mayor de 15 años, y al 3 por 100 de la población entre 15 y 60 años (con valores comprendidos entre 12,7 por 100 de la provincia de Cádiz y menos de 1 por 100 de las de Baleares, Álava, Santander, Oviedo, Soria, Zaragoza, Palencia, Cuenca, Guipúzcoa, Tarragona, León, Zamora, Salamanca, Huesca, Orense, Logroño, Guadalupe, Segovia, y Burgos) (*Libro Blanco*, 39 ss.).

Aquel sistema educativo quedó pronto desbordado por la expansión económica y social operada en los años 1960, que se tradujo en una disminución considerable de los ocupados en el sector primario y un incremento importante de los sectores secundario y terciario. El cambio originó una fuerte demanda de educación (especialmente media y superior) por las crecientes esperanzas que en ella depositaban todas las clases sociales como el medio casi taumatúrgico para ascender económica, cultural, y socialmente. Al sistema escolar de aquellos años se le achacaban además, desde las propias esferas oficiales, una organización defectuosa (proveniente fundamentalmente de la Ley Moyano de 1857), una desconexión entre los diferentes niveles de enseñanza, una injusta discriminación social respecto a las posibilidades de acceso al Bachillerato y a la Universidad de un sector muy numeroso de la población, una movilidad dentro del sistema educativo muy escasa (en 1967 culminaron estudios universitarios sólo el 3 por 100 de los que habían iniciado la enseñanza primaria en 1951), y, por lo que hacía en concreto a la educación preescolar y primaria, se criticaban la falta de puestos escolares, la ordenación del plan de estudios, la pervivencia todavía del memorismo en la metodología educativa, y el fuerte peso que la tradición seguía teniendo en la formación del personal docente con escasa atención al aspecto pedagógico, la alta proporción de escuelas mixtas y unitarias (en el curso 1967-1968 un 30 por 100 de las unidades escolares eran de este tipo y atendían también aproximadamente al 30 por 100 del total del alumnado), y finalmente el corte prematuro, a los 10 años, de la educación primaria para los niños que ingresaban en la secundaria, con lo que la educación primaria quedaba truncada sin cumplir los objetivos asignados a este nivel (*Libro Blanco*, 15-39).

La Ley General de Educación (4 de agosto de 1970), de Villar Palasí, reformó íntegramente aquel sistema educativo y pretendió construir uno nuevo que, como se decía en el preámbulo de la Ley, se caracterizaba por su unidad, flexibilidad, permanencia, apertura social sin criba selectiva, y estrecha relación con las necesidades que planteaba la dinámica de la evolución económica y social del país. Su innovación más importante y trascendental fue la implantación de una educación general básica (nuevo nombre de la enseñanza primaria) unificada, obligatoria y gratuita, que proporcionaría a los

alumnos de 6 a 15 años (ambos inclusive) una formación integral, humana y científica pero no especializada. Los métodos y técnicas didácticas eran asimismo objeto de atención por parte del legislador, haciéndose ahora hincapié en la enseñanza individualizada y programada con el fin de fomentar la originalidad y creatividad de los escolares, el desarrollo de los hábitos de cooperación, y, lo más importante, «la capacidad de «aprender a aprender» para garantizar su futura educación permanente y su adaptación a las condiciones cambiantes de la sociedad y del mundo en que les tocará vivir» (*Libro Blanco*, 215; Puelles, 426). A raíz pues de 1970-1971, en que se transformaron los cuatro primeros cursos de Primaria en Educación General Básica, ésta fue absorbiendo gradualmente el antiguo Bachillerato elemental que paralelamente se fue extinguiendo hasta desaparecer en el curso 1976-1977. La escolaridad obligatoria constaba de una primera parte de ciclo único en E.G.B. que comprendía a la población de seis a trece años y una segunda que afectaba a las edades de catorce y quince años, que podía cumplirse (y aquí se introducía una nueva discriminación social) cursando estudios en el Bachillerato Unificado y Polivalente o en Formación Profesional de primer grado. En ese curso los alumnos matriculados en la Enseñanza General Básica eran 5.544.639, de los cuales el 58 por 100 cursaba los estudios en centros estatales (con 123.337 profesores) y el 42 por 100 en establecimientos privados (con 94.907 profesores).

Las tasas de escolarización mejoraron notablemente en los diez últimos años del Régimen franquista, y en vísperas de la Transición ofrecían estos valores indicativos: 11 por 100 en los jardines de infancia o escuelas maternas (dos y tres años); 63 por 100 en párvulos (cuatro y cinco años); una escolarización total en los seis primeros años de E.G.B., y del 97,3 por cien y 80,4 por 100 en los cursos respectivamente de séptimo y de octavo, si bien unos 250.000 alumnos estaban escolarizados en forma deficiente, al menos en cuanto a la distribución de su horario, por falta de unidades escolares. Otra parte del alumnado (87.151 chicos y chicas en el curso 1976-1977) no siguió sus estudios en B.U.P. o en Formación Profesional incumpliendo así la Ley. Esas pérdidas en el sistema al terminar la E.G.B. (a considerar también los que no la terminaban o quedaban rezagados, cuyo número era elevado) constituyeron un problema que fue agravándose en los años siguientes: la existencia de un importante grupo de personas que se incorporaban (o trataban de hacerlo) al mundo laboral sin haber completado su escolaridad obligatoria, representando de esta manera una demanda adicional de trabajo en un mercado que ya estaba registrando altos índices de paro (Tena Artigas *et al.*, 9-25, 205-6). Volvemos otra vez a la carencia de recursos económicos. El presupuesto de educación no creció de modo suficiente en esos años: pasó de 45.247 millones de pesetas en 1970 a 107.466,6 millones de pesetas en 1975

(en pesetas de 1966, de 37.509,8 millones en 1970 a 50.401,8 millones en 1975), y de representar el 14,6 por 100 del gasto total del Estado en 1970 al 16,3 por 100 en 1975. Aun así, el gasto educativo de España seguía estando en 1975 (1,4 por 100 del PNB) muy por debajo de lo que era habitual en otros países como Suecia (6,7 por 100), Inglaterra (6,1 por 100), EE.UU. (5,9 por 100), Bélgica (5,7 por 100), RFA (4,1 por 100), Italia (4,1 por 100), Portugal (3,7 por 100) y Grecia (1,8 por 100) (González-Anleo, 216).

Con el Estado democrático que sucedió al franquismo se abrió la última etapa de la historia de la educación en España durante el siglo XX. Cambios sustanciales se habían producido desde 1975 que requirieron una nueva estructuración y organización del sistema educativo. Entre otros, la promulgación de la Constitución de 1978 que sentaba los principios de un concepto de educación distinto al del modelo anterior, y establecía una organización territorial del Estado diferente (el Estado de las Autonomías en el que las competencias en materia de educación están repartidas entre el gobierno central y los gobiernos de las Comunidades Autónomas) a la que debía ajustarse toda la legislación educativa; el proceso de integración de España en las Comunidades Europeas que sí, por una parte, exigía aumentar los niveles de calidad para soportar la competencia, por otra la movilidad de los ciudadanos en el marco de un mercado europeo único planteaba la necesidad de equivalencia interestatal y adaptación de las capacitaciones y titulaciones profesionales; la evolución del sistema productivo ha generado, a su vez, un incremento enorme de la demanda de educación que se manifestó en que el período de escolarización empieza cada vez más temprano y se prolonga más tras la escolaridad obligatoria debido a las aspiraciones personales a una formación más cualificada, y a la insuficiencia de la oferta laboral disponible. A dar respuesta a estos retos se orientaron las leyes aprobadas durante el Gobierno socialista: la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (1985), Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990), y Ley de Reforma Universitaria (1983).

La L.O.D.E. recogió en su Título Preliminar los grandes fines de la educación en la España democrática. Eran éstos:

- i) el pleno desarrollo de la personalidad del alumno;
- ii) la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia;
- iii) la adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos;
- iv) la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales;

- v) la formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España;
- vi) la preparación para participar activamente en la vida social y cultural; y
- vii) la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

Además, quedaron reconocidos la libertad de cátedra de los profesores, dentro del respeto a la Constitución y a las leyes; el derecho de los padres a elegir para sus hijos centro docente distinto de los creados por los poderes públicos, y a que aquéllos reciban la formación religiosa conforme a sus convicciones religiosas; los derechos de los alumnos a recibir educación, a la valoración objetiva de su rendimiento, al respeto de sus convicciones, su integridad y dignidad personales, a participar en el funcionamiento y en la vida del centro, a recibir orientación escolar y profesional, a recibir las ayudas precisas para compensar carencias de tipo familiar, económico y socio-cultural, y a la protección social en los casos de infortunio familiar o accidente; finalmente, el derecho de reunión y asociación de profesores, personal de administración y servicios, padres y alumnos en los centros docentes.

La L.O.G.S.E. estableció una nueva ordenación de la educación infantil y de la escolarización obligatoria. La primera (hasta los seis años de edad) era considerada, pese a no ser obligatoria, como el primer nivel del sistema, subrayándose su carácter inequívocamente educativo en contraposición con la función de guarda y custodia que hasta entonces había predominado. En cuanto a la segunda, la educación básica obligatoria (gratuita, integral, cíclica, comprensiva, y eminentemente activa con el alumno como el principal eje del sistema educativo), se amplió hasta los dieciséis años; incluía la etapa de enseñanza primaria (de 6 a 12 años), y la etapa de la enseñanza secundaria obligatoria (de 12 a 16 años). Ésta última constituyó una valiosa propuesta pedagógica que en cierto modo recuperaba el sistema adoptado por Francisco Giner de los Ríos en la Institución Libre de Enseñanza (curso 1880-1881): la fusión definitiva de la primera y segunda enseñanza. La E.S.O. ha representado un esfuerzo considerable por ofrecer una igualdad de oportunidades a todos los ciudadanos para adquirir una cultura general. Esta etapa constaba de dos ciclos de dos cursos académicos cada uno: el primero, de los 12 a los 14 años; y el segundo, de los 14 a los 16 años. Dos decretos de 1991 fijaron las enseñanzas mínimas, objetivos, criterios de evaluación y horario escolar correspondientes a esta etapa de escolarización obligatoria, normativa que deberá ser tenida en cuenta por las Administraciones educativas autónomas (incluidos sus centros), con capacidad plena para configurar «Proyectos curri-

culares» de aplicación en los ámbitos respectivos de su competencia. La implantación de la Reforma ha sido gradual, a lo largo de estos últimos años, coexistiendo en ese plazo dos sistemas educativos (Ley General de Educación de 1970 y L.O.G.S.E. de 1990) hasta el curso 1999-2000 en que terminó de establecerse con carácter general el segundo ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, que en muchas Comunidades Autónomas ya estaba funcionando de manera anticipada.

Las estadísticas disponibles referidas a los años 1990 confirman el progreso operado en la escolarización en los niveles primeros del sistema educativo. Durante el curso 1997-1998 (últimos datos publicados por el Consejo Escolar del Estado) se matricularon en Educación Infantil en todo el Estado español un total de 1.120.774 alumnos-as, de los cuales 758.615 asistieron a centros públicos (67,7 por 100) y 362.159 lo hicieron a centros privados (32,3 por 100). La inmensa mayoría de esos alumnos (1.048.899) contaban entre tres y cinco años, y la tasa de escolarización en ese ciclo fue de 90,9 por cien (con las tasas extremas de Melilla, 69,1 por 100; Andalucía, 76,6 por 100; Cataluña, Navarra, País Vasco, y La Rioja, 100 por 100). En algunos casos, esta escolarización infantil resulta cualitativamente deficiente por falta de recursos didácticos o de profesores, y en muchos más por falta de puestos escolares gratuitos (especialmente en el primer ciclo: hasta los dos años). En Educación Primaria se matricularon en ese mismo curso un total de 2.610.941 alumnos-as, de los que 1.734.824 asistieron a centros públicos (66,5 por 100) y 875.217 a centros privados (33,5 por 100). En esta etapa la escolarización formal es total, el número de alumnos por unidad escolar era de 21,6 (20,1 en los centros públicos y 25,4 en los privados —concertados o no), aunque en determinadas áreas densamente pobladas los índices reales superaban ampliamente el promedio indicado. Por otra parte, en algunos centros no se cumplía la Ley ya que carecían de profesores de educación física, educación artística y musical, e idioma; en otros (principalmente en zonas rurales), porque se impartía en los mismos centros de primaria la educación secundaria obligatoria debido a la lentitud de las Administraciones educativas en resolver los problemas de transporte, de medios y de organización para incorporar a los alumnos a los correspondientes Institutos; finalmente, tampoco la Administración competente se ha esmerado en desarrollar la autonomía pedagógica y organizativa reconocida a los centros por la Ley. En cuanto a la Educación Secundaria Obligatoria, durante ese curso de 1997-1998 se matricularon en todo el Estado 1.692.554 alumnos-as (1.056.108 en el primer ciclo, y 636.446 en el segundo), de los cuales 1.233.831 (72,9 por 100) asistieron a centros públicos y 458.723 (27,1 por 100) a privados. (La expansión de la enseñanza a partir de los años 1980 ha supuesto también la recuperación de la preeminencia de la escuela estatal frente a la privada, algo que en

el nivel de los estudios secundarios no se daba desde la Restauración de 1875). La relación de alumnos por aula se encontraba por lo general dentro de los límites legales (máximo 30), aunque en algunos centros privados se superaban, como ocurrió en Andalucía, Extremadura, y más acusadamente en Ceuta y en Melilla.

La reforma de la L.O.G.S.E., ya lo indicamos, era ambiciosa, progresista y mucho más compensatoria que las practicadas hasta entonces. La implantación de la E.S.O., sin embargo, está suscitando algunos problemas sobre los que ha llamado la atención recientemente el Consejo Escolar del Estado. El principal, el auténtico «talón de Aquiles» de la reforma, es la atención a un alumnado muy diverso entre sí social y culturalmente, sin contar con los medios humanos, económicos y didácticos necesarios. «Estamos corriendo —se puede leer en el *Informe* del citado Consejo— serios riesgos de una «redualización» del sistema educativo». Para evitarlo, o dicho de otra manera, para garantizar el éxito de la reforma, el Consejo recomendaba:

- i) una dotación adecuada de efectivos y una estabilización de los equipos docentes;
- ii) la construcción de un número suficiente de nuevos Institutos en zonas urbanas y rurales;
- iii) el incremento del número de profesores «para cubrir refuerzos, profundizaciones y medidas de atención a la diversidad»;
- iv) el apoyo, y el reconocimiento académico, a la acción tutorial;
- v) una oferta suficiente y adecuada de «Programas de Garantía Social» para cubrir las necesidades del alumnado que no haya superado los objetivos de la E.S.O.;
- vi) la formación del profesorado: medidas metodológicas, pedagógicas y didácticas de atención a la diversidad; y
- vii) el aumento del presupuesto económico para hacer viable la reforma, y mejorar la calidad de la enseñanza y las retribuciones del profesorado (Consejo Escolar, 61-2).

3. LA MUJER Y LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XX: HACIA LA EQUIPARACIÓN ESCOLAR CON EL VARÓN

Las oportunidades educativas de las mujeres aumentaron considerablemente a lo largo del siglo XX. Su incorporación a los Institutos, Universidades y Escuelas Técnicas fue, sin embargo, un proceso de lento crecimiento por la existencia de muchas barreras legales, mentales y

socioculturales que mantuvieron alejada a la población femenina de los espacios públicos de instrucción media y superior, reservados prácticamente hasta fechas muy avanzadas (en 1920 se logró la igualdad numérica de la matrícula —masculina y femenina— en la enseñanza primaria, en 1976 en la secundaria y en 1985 en la universitaria) a los varones del país. Estaba vigente aún al comenzar el siglo el modelo de educación de la mujer diseñado en el siglo XIX que cifraba su objetivo en formar ante todo buenas esposas, buenas madres (primeras educadoras de sus hijos) y buenas ciudadanas, y para eso no se requerían estudios secundarios y superiores sino una educación elemental (con especial atención a los saberes «propios de su sexo») que les proporcionase los resortes básicos para cumplir en la sociedad las funciones a ellas asignadas de acuerdo con el patrón mencionado. Varios miles de mujeres consiguieron saltar esas barreras ya en el primer tercio del siglo XX, período en el que aumentó progresivamente el número de alumnas en el Bachillerato y en la Universidad; en el que participaron como investigadoras en los organismos dependientes de la J.A.E.; en el que algunas se beneficiaron de pensiones y becas para completar su formación o su investigación científica en el extranjero; en el que algunas ejercieron las profesiones liberales para las que capacitaban los estudios universitarios, especialmente la docente, pero también las dependientes del Ministerio de Instrucción Pública (1910), como inspectoras de primera enseñanza, archiveras y bibliotecarias. Con todo, el camino hacia una educación igualitaria no había hecho más que empezar. Todos esos acontecimientos señalados apenas tuvieron repercusiones en el conjunto de la sociedad, ni mucho menos sirvieron para modificar el ideal femenino del siglo anterior. Factores como los bajos niveles de desarrollo económico y cultural del país, la resistencia familiar, la opinión dominante (el sexo marcaba el porvenir), los prejuicios sociales, y la falta de concienciación femenina, contribuyeron a que el proceso iniciado no acabara de cuajar (Capel Martínez; Flecha García), aunque sí fue suficiente para proseguir un debate, para plantear una reorientación de la educación femenina tendente a hacer compatibles las responsabilidades domésticas derivadas de «su naturaleza» con el cultivo intelectual y el ejercicio de la profesión elegida. Los progresos que se hicieron en este terreno en el primer tercio del siglo XX, aunque modestos en números absolutos, fueron, no obstante, enormes si se comparaban con la situación existente al principiar la centuria.

En 1901 sólo una de cada cinco mujeres sabía leer y escribir en España, el 66 por cien de la población femenina mayor de diez años era analfabeta (con los índices más elevados en las regiones de Murcia, Baleares, Galicia, Valencia, Extremadura y Andalucía, y los más bajos en País Vasco, Navarra y Castilla la Vieja), la tasa de escolaridad primaria no llegaba a la mitad de

las niñas en edad escolar, 44 alumnas estaban matriculadas en el Bachillerato y sólo una mujer figuraba en la enseñanza oficial universitaria (Capel, 370, 381). Correspondiendo a su nivel cultural, la población activa femenina de 1900 estaba ocupada en los trabajos menos cualificados (60 por 100 en el sector primario; 13,7 en el secundario, industrias de la alimentación, textil, tabaco, y confección, principalmente; y 26,3 por 100 en el terciario, en su inmensa mayoría en el servicio doméstico).

La cuestión de la educación superior femenina había sido uno de los temas principales debatidos (bajo el epígrafe: «Conceptos y límites de la educación de la mujer y de la aptitud profesional de ésta») en el Congreso pedagógico hispano-portugués-americano celebrado en Madrid en 1892. Allí se reconoció el derecho de la mujer a educarse en bien propio y de la especie con igual dirección e intensidad que el hombre, pero resultó desechada la proposición de que se le diera la cultura necesaria para el desempeño de todas las profesiones. En el punto del ejercicio profesional, se aprobó su aptitud para el ejercicio de la enseñanza en todos sus niveles, el de la medicina y la farmacia si se dirigían a su propio sexo o a los niños, y el de los servicios públicos (Beneficencia, Correos, Telégrafos, Teléfonos, Archivos y Bibliotecas) en determinados destinos. Finalmente, se admitió la coeducación en la enseñanza primaria, pero no en los otros niveles por lo que se instaba la creación de centros de educación secundaria, especial y superior exclusivamente femeninos. El tema de la educación de la mujer fue tratado también por periodistas, escritores y profesores, y dado a conocer a través de una literatura, favorable o adversa al feminismo, que floreció en particular en esos años finales del siglo XIX (y a lo largo del XX), llegando a plantearse incluso en algunos discursos inaugurales de la Universidad y en la Academia española de Medicina. En ese contexto, fueron dictadas una serie de disposiciones por los poderes públicos (estatales, provinciales y locales) encaminadas a suprimir determinados impedimentos y a ampliar las oportunidades de la mujer, cosas éstas que también pretendieron, con mayor o menor trascendencia, determinadas asociaciones y personas particulares.

Resultado de todo ello será la creación de la ya citada Escuela Superior de Magisterio (1909), de los primeros Institutos femeninos (1910, Barcelona; 1929, Madrid y Barcelona), el libre acceso de la mujer al ejercicio de las profesiones dependientes del Ministerio de Instrucción Pública (1910), el establecimiento de la Escuela del Hogar y Profesional de la Mujer (1911), la ampliación de estudios impartidos en la Asociación para la Enseñanza de la Mujer (creada en 1870), las Academias Teresianas (del sacerdote Pedro Poveda), la sección de bachillerato femenino en el Instituto-Escuela de Madrid, las secciones elementales en las Escuelas de Comercio, la división

en dos ciclos del Bachillerato (1926), la apertura de Residencias Femeninas de Estudiantes, el reconocimiento oficial de las titulaciones de Matrona (1904), Institutriz (1916), Taquígrafa-mecanógrafa (1916) y Enfermera (1917), así como de la aptitud de la mujer para servir al Estado en todas las clases de la categoría de Auxiliar (Estatuto de Funcionarios públicos, 1918), la apertura de la Academia Española a la mujer (1926), y la fundación en Madrid por iniciativa de un centenar de mujeres (entre otras, María de Maeztu, pedagoga y directora de la Residencia de Señoritas de Madrid; Isabel Oyarzábal, escritora, traductora y corresponsal de prensa extranjera; las abogadas Victoria Kent y Matilde Huici; Zenobia Camprubí, traductora y mujer de negocios; Victorina Durán, artista y profesora de dibujo del Instituto-Escuela; Rosario Lacy, licenciada en medicina) del Lyceum Club Femenino (1926-1939), un espacio propio que, como sus iguales de Londres, Berlín, París y otros, funcionó como centro cultural donde «nos juntábamos —recordará Carmen Baroja y Nessi, una de las fundadoras— todas o casi todas las mujeres que en Madrid habían hecho algo y que por ellas o por sus maridos tenían una representación.» Las cifras de matrícula femenina en el Bachillerato y en la Universidad de los años 1930 revelaban la magnitud del cambio operado hasta entonces: en 1932 se matricularon 30.705 mujeres en la enseñanza secundaria (26,8 por 100 de la matrícula total) y 2.058 cursaron estudios universitarios (6,1 por 100 del total). En cuanto a las motivaciones personales de aquellas universitarias, una encuesta realizada en Madrid en 1923 por un estudiante de la Universidad Central señaló que las tres cuartas partes de las entrevistadas hacían la carrera para labrarse un porvenir, aunque no todas lo confesaron de manera clara (Capel, 471). Quizá por esta razón se matricularon por orden de importancia en las Facultades de Farmacia, Filosofía y Letras, y Ciencias.

Con la Dictadura de Franco volvió a fortalecerse la imagen de mujer tradicional, baluarte de la familia católica, a la que el Régimen le confiaba la misión de preservar los valores tradicionales, de educar a sus hijos y cuidar del hogar. No se negará el derecho de la mujer a la educación, pero se insistirá en su inferioridad, en su posición secundaria respecto al varón, se defenderá una educación distinta a la de los chicos (en el Bachillerato femenino el Plan de Estudios se amplió con las Enseñanzas del Hogar sin cuya aprobación no se despachaba el título), y se orientará a las mujeres desde todos los frentes hacia profesiones que la Sección Femenina consideraba netamente femeninas, como la de enfermera, el profesorado de las Escuelas del Hogar y el trabajo de manualidades y artesanía. En el *Libro Blanco* de 1969 (pp. 122-3) se seguirá manteniendo, tras haberse reconocido que la igualdad de oportunidades era aplicable a la población femenina sin que de ello pudiera inferirse una «igualdad a secas entre el hombre y la mujer», que

la aportación más valiosa de la mujer «culturalmente elevada», incluso desde el punto de vista económico y social, se efectuaba dentro del hogar a través de la educación de los niños. Curiosamente, algunas leyes de las Cortes franquistas supusieron un paso más hacia la igualdad entre los sexos. La Ley de 22 de julio de 1961 reconocía a las mujeres los mismos derechos que a los hombres en el ejercicio de actividades políticas y laborales, salvo las carreras militar y judicial, y con la limitación impuesta a la mujer casada de necesitar la autorización del marido; la Ley de 28 de diciembre de 1966 declaró la equiparación del derecho a ejercer la judicatura por parte de la mujer y del varón (aunque hasta diez años más tarde no tomó posesión de su cargo la primera jueza).

La evolución de la matrícula femenina en las enseñanzas media y superior durante esos años fue aproximadamente la que sigue: en Bachillerato se pasó de 51.480 matriculadas en 1939 (33 por 100 de la matrícula total), a 78.067 en 1950 (35,2 por 100), 181.609 en 1960 (38,3 por 100) y 691.853 en 1970 (45,7 por 100). En la Universidad las mujeres pasaron de 84.335 matriculadas en el curso 1966-1967 (30 por 100 de la matrícula global), entre las que se contaban 1.624 alumnas en Escuelas Técnicas Superiores (2,5 por 100 de la matrícula en esos centros), a 253.433 alumnas en el curso 1978-1979 (40,8 por 100 de la matrícula total), de las cuales 3.386 estudiaban en Escuelas Técnicas Superiores (7,8 por 100 de la matrícula de esas Escuelas). La población activa femenina pasó del 11,8 por 100 en 1950 al 13,5 por 100 en 1960 (tasa de actividad masculina: 64,2), al 18,1 por 100 en 1970 (tasa masculina: 58,9), al 27,5 por 100 en 1977 (tasa masculina: 75,2) (*Libro Blanco*, 120; Alberdi, 231). Las 2.778.600 mujeres activas de 1960 seguían ocupándose en los trabajos menos cualificados: el 33,8 por 100, en el servicio doméstico; el 23,7 por 100 en el sector agrícola; el 24,6 por 100 eran artesanas y jornaleras; el 7 por 100 estaban empleadas en la Administración; el 6,7 por 100 eran profesionales; y el 3,2 por 100 estaban ocupadas en el comercio. En correlación con semejante distribución activa, el nivel cultural de las mujeres en activo (1965, 2.930.900 mujeres) era bajo: con estudios superiores sólo se encontraban 14.200 (0,5 por 100 de la población femenina activa de 1965); con estudios medios, 101.500 (3,5 por 100); sin titulación alguna, 70.800 (2,4 por 100); con estudios primarios, 2.496.700 (85,2 por 100); analfabetas, 247.700 (8,4 por 100). Los autores del *Libro Blanco*, de donde proceden las cifras últimas, atribuían ese bajo nivel cultural de las mujeres «a un conjunto de actitudes arraigadas en la sociedad española (algunas de las cuales van, afortunadamente, desapareciendo) que obstaculizan la promoción cultural y profesional de la mujer», y entre éstas señalaba «la de considerarla incapaz para desempeñar ciertos puestos de responsabilidad» lo

que había tenido su traducción en los impedimentos legales para acceder al desempeño de ciertas profesiones.

La Democracia ha supuesto la equiparación escolar formal de las mujeres frente a los hombres en las enseñanzas media y superior, algo absolutamente impensable en 1900; más aún, la matrícula femenina en el Bachillerato y en la Universidad es superior a la masculina (representa el 53 por 100 a finales de los años 1990) como debe corresponder a una población que también cuenta en su conjunto con mayoría de mujeres si éstas se encuentran en igualdad de oportunidades respecto a los varones. El número total de alumnos-as que cursaron el Bachillerato (en todas las modalidades) en 1997-1998 fue de 1.190.920 (un 14,4 por 100 menos que diez años atrás como consecuencia de la caída continua de la tasa de natalidad); en cambio, la matrícula total universitaria ha pasado de 902.284 en 1986-1987 a 1.536.409 en 1996-1997 (un 70,2 por 100 más que la de diez años antes). El extraordinario aumento del alumnado universitario en los últimos años se debe no sólo al aumento de la población en edad de cursar esos estudios, sino también a la tendencia creciente de los jóvenes a prolongar su formación escolar. Las mujeres representaron en 1996-1997 el 52,9 por 100 de la población estudiantil universitaria (el porcentaje de matriculadas en las Escuelas Técnicas superiores respecto al total registrado en estos centros fue de 27,5, frente al 14,8 de 1986-1987). La inclinación acusada de la mujer a realizar estudios superiores está justificada desde varios puntos de vista (Alfonso Alba, 86-7):

- i) en mayor medida que el varón, la mujer depende de la educación para su integración laboral, por lo que resulta razonable que ésta vea en la educación una vía para mejorar sus expectativas de empleo y de consolidar en el futuro su carrera profesional (en 1998, por ejemplo, poco más del 30 por 100 de las mujeres de 25 a 49 años con estudios primarios o menos tenía empleo, frente a casi el 50 por 100 de las bachilleres y el 70 por 100 de las universitarias);
- ii) la educación le permite a la mujer acceder a un trabajo más o menos deseado, pero que le lleva a cuestionar su posición tradicional dentro del hogar;
- iii) la multiplicación de los establecimientos universitarios hecha por las Comunidades Autónomas ha podido beneficiar más a la mujeres que a los hombres debido a que aquéllas han tenido tradicionalmente muchas más dificultades para abandonar la casa familiar.

Las mujeres han visto, pues, a lo largo de estos últimos años elevarse enormemente el capital humano que han podido incorporar a la actividad productiva. Entre 1977 y 1998, el porcentaje de mujeres con estudios secundarios se ha multiplicado por cinco, y en la misma proporción ha aumentado el porcentaje de mujeres con estudios superiores. La entrada creciente en el mercado de trabajo de mujeres con estudios más altos se ha reflejado en la estructura ocupacional. (La tasa de actividad ha crecido de manera constante: 27,6 en 1985 —tasa masculina: 68,7—, a 37 en 1997 —tasa masculina: 63—, y la previsión de futuro es que continuará aumentando, como está ocurriendo en las sociedades europeas en las que la tasa media de ocupación femenina era del 44 por 100 en 1994) (Alberdi, 231). La comparación de la distribución de las mujeres por grupos ocupacionales en dos momentos, 1977 y 1993, pone de manifiesto:

- i) el aumento espectacular del porcentaje de dos categorías ocupacionales: la titulada «profesionales, técnicos y similares» (de representar el 7,3 en 1977 se ha pasado al 17,7 de 1993), y la denominada «personal de servicios administrativos y similares» (13 por 100 en 1977 y 20,5 en 1993);
- ii) la reducción a casi la mitad del porcentaje de mujeres ocupadas en las industrias textiles y de alimentación (21,4 en 1977 y 12,4 en 1993);
- iii) aunque no sorprendente, sí hay que anotar también la reducción en más de la mitad del porcentaje de las empleadas en el sector agrícola (19,5 en 1977 y 8,1 en 1993);
- iv) el predominio tanto en 1977 como en 1993 del «personal de los servicios de hostelería, domésticos, personales, de protección y de seguridad y similares» (23,9 en 1977 y 25,2 en 1993).

Dentro de la primera categoría señalada («profesionales, técnicos y similares») se ha podido comprobar una diversificación algo más pronunciada del empleo femenino en 1993 respecto a 1977, si bien persiste la segregación ocupacional (Alfonso Alba, 96 ss.). En 1977 el 57 por 100 de las mujeres profesionales, técnicos y similares eran profesoras, frente al 21 por 100 de los varones profesores; la otra actividad profesional que concentraba en 1977 a las mujeres era la de ayudantes técnicos sanitarios y auxiliares de medicina, veterinaria y farmacia, donde estaban el 23 por 100 de las profesionales frente al 4 por 100 de los hombres profesionales. En 1977, pues, el 80 por 100 de las mujeres profesionales eran profesoras, ayudantes técnicos sanitarios o auxiliares de medicina, veterinaria o farmacia; en 1993, el correspondiente porcentaje era del 75 por 100, y aparecían, o

crecían relativamente, las economistas, las profesionales de ciencias químicas, físicas, geológicas, matemáticas, y del derecho, y las analistas de informática.

El acceso de las mujeres a las enseñanzas media y superior y su progresiva incorporación al mercado de trabajo, pese a que en el terreno laboral la igualdad de hecho frente al varón se vea todavía lejana, ha contribuido a la crisis de los valores tradicionales, pero no a la crisis de la familia, que sigue siendo una institución muy importante y altamente considerada por la gente como se pone de manifiesto en las encuestas que se han publicado. Inés Alberdi, catedrática de Sociología, ha analizado recientemente los cambios que se han producido a lo largo de estos últimos años en la familia en un libro titulado *La nueva familia española*. De él (p. 385) están sacadas las líneas que siguen: «los valores propios de la familia tradicional, como la estabilidad matrimonial por encima del conflicto entre los esposos, el sometimiento de las mujeres a los maridos, la reclusión en el hogar y la maternidad como destino natural de las mujeres fue una forma de entender la familia que está desapareciendo». Todos, hombres y mujeres, estamos ante una nueva realidad social que tendremos que afrontar entre todos, y en esta tarea la educación será fundamental. No podemos olvidar que el primer objetivo de ésta consiste (Savater, 34) «en hacernos conscientes de la realidad de nuestros semejantes».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBA, Alfonso: *La riqueza de las familias. Mujer y mercado de trabajo en la España democrática*, Barcelona, Ariel, 2000.
- ALBERDI, Inés: *La nueva familia española*, Madrid, Taurus, 1999.
- BAROJA Y NESSI, Carmen (Prólogo, edición y notas de Amparo Hurtado): *Recuerdos de una mujer de la generación del 98*, Barcelona, Tusquets, 1998.
- BORDÓN, *revista de orientación pedagógica*, n.º 252 (1984) .
- CAPEL MARTÍNEZ, ROSA M.ª: *El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930)*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1982.
- C.I.D.E.: *El sistema educativo español. 1991*, Madrid, MEC, 1991.
- CIPOLLA, Carlo M.: *Educación y desarrollo en Occidente*, Barcelona, Ariel, 1983.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO: *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo*, Madrid, MEC, 1999.
- COSSÍO, Manuel B.: «La reforma escolar», en *Historia de la Educación en España. (De la Restauración a la II República). Texto y documentos*, t. III, Madrid, MEC, 1982, pp. 338-351.

- DÍAZ DE LA GUARDIA, Emilio: *Evolución y desarrollo de la Enseñanza Media en España, 1875-1930. Un conflicto político-pedagógico*, Madrid, MEC, 1988.
- Educación en España, La. Bases para una política educativa, (Libro Blanco)*, Madrid, MEC, 1969.
- Estadísticas básicas de España, 1900-1970*, Madrid, Confederación española de Cajas de Ahorros, 1975.
- FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel: *Educación y cultura en la guerra civil (España 1936-39)*, Valencia, Nau Llibres, 1984.
- FLECHA GARCÍA, Consuelo: «La educación de las mujeres después del 98», RUIZ BERRIO *et al.* (eds.): *La educación en España a examen (1898-1998)*, II, pp. 321-340.
- FRAGA IRIBARNE, Manuel: Prólogo a *La España de los años 70. La sociedad*, Madrid, Moneda y Crédito, 1972.
- FUNDACIÓN FOESSA: *Estudios sociológicos sobre la situación social de España. 1975*, Madrid, Euramérica, 1976.
- GARCÍA DELGADO, José Luis; JIMÉNEZ, Juan Carlos: *Un siglo de España. La economía*, Madrid, Marcial Pons, 1999.
- GONZÁLEZ-ANLEO, Juan: *El sistema educativo español*, Madrid, Instituto de Estudios Económicos, 1985.
- MORENTE VALERO, Francisco: *La escuela y el Estado Nuevo. La depuración del Magisterio nacional (1936-1943)*, Valladolid, Ámbito, 1997.
- NÚÑEZ, Clara Eugenia: *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España contemporánea*, Madrid, Alianza Editorial, 1992.
- PÉREZ GALÁN, Mariano: *La enseñanza en la Segunda República española*, Madrid, Cuadernos para el Diálogo, 1975.
- PUELLES BENÍTEZ, Manuel de: *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)*, Barcelona, Labor, 1980.
- Reseña geográfica y estadística de España*, Madrid, Talleres del Instituto Geográfico y Estadístico (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes), 1914, t. III.
- RUIZ BERRIO, Julio: «El significado de la escuela Única y sus manifestaciones históricas», en *Revista de Educación*, n.º 242 (1976), pp. 51-63.
- RUIZ BERRIO, Julio: «La enseñanza en España antes y después del 98», en *Los significados del 98. La sociedad española en la génesis del siglo XX*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1999, pp. 379-.
- RUIZ BERRIO, J.; BERNAT MONTESINOS, A.; DOMÍNGUEZ, M.ª R.; JUAN BORROY, V. M. (eds.): *La educación en España a examen (1898-1998)*, Madrid-Zaragoza, MEC-Institución «Fernando el Católico», 1999, 2 vols..
- SAVATER, Fernando: *El valor de educar*, Barcelona, Ariel, 1997.

TENA ARTIGAS, Joaquín; CORDERO PASCUAL, Luis; DÍAZ JARES, José Luis: *La Educación en España. Análisis de unos datos*, Madrid, MEC, 1978.

VIÑAO, Antonio: *Tiempos escolares, tiempos sociales. La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936)*, Barcelona, Ariel (Practicum), 1998.