

Przemysław Szczygieł

Associacio Cultural Catalano Polonesa

Barcelona, Katalonia

Wykluczanie kobiet za pośrednictwem aparatu szkolnego w czasie dyktatury Francisco Franco w Hiszpanii

Funkcją społeczną kobiet jest służyć domostwu w tych funkcjach, których mężczyzna nie może realizować, ponieważ ma inne zajęcia¹ (1961, Hiszpania)

Celem tekstu jest ukazanie mechanizmów wykluczania kobiet za pośrednictwem aparatu szkolnego w czasie dyktatury frankistowskiej w Hiszpanii. Szkoła była bowiem kluczową instytucją, która brała udział w procesie wytwarzania kapitałów rodzajowych związanych z tradycyjnym porządkiem płci, a tym samym z wykluczeniem kobiet ze sfery publicznej. Analiza, którą będę podejmował w niniejszym tekście, wiąże się ze wskazaniem dominujących dyskursów, które służyły skonstruowaniu i równocześnie podtrzymywaniu tradycyjnego modelu kobiecości wraz ze stereotypowymi rolami płci.

Poruszam tematykę wykluczania kobiet, ponieważ, jak pisze Adela Sempere Donet, „jeszcze dzisiaj, w aktualnym społeczeństwie, można zaobserwować głęboką interioryzację tych ról w mentalności pokoleniowej i pokoleniach Hiszpanek, które były edukowane w tym okresie” (Sempere Donet 2012, s. 1). Oznacza to, że wytworzone i zrekonstruowane w systemie frankistowskim przekonania w kontekście gender, przekazywane z pokolenia na pokolenie, mogą utrwalać określone miejsce (*situs*) kobiet w strukturze społecznej aktualnie. Te procesy społeczne wiążą się z tym, co Pierre Bourdieu nazywa wcielaniem męskiej dominacji i podporządkowania kobiet (Bourdieu 2004).

Wcielanie męskiej dominacji jest jedną z form przemocy symbolicznej, która polega na nadawaniu znaczeń i wartości ciałom kobiecym i męskim w zgodzie z zasadami androcentryzmu. W procesie tym różnice biologiczne stają się podstawą różnic pomiędzy płciami. Wizja świata, w którym mamy do czynienia z dwiema różniącymi się od siebie płciami, przekłada się między innymi na organizację podziału pracy, co oznacza w praktyce przypisywanie odmiennych zajęć, rolę

¹ Tłumaczenia z języka kastylijskiego (hiszpańskiego) są własne.

i zawodów kobietom i mężczyznom i ich różne wartościowanie. Pozycje zajmowane przez kobiety i mężczyzn mają charakter hierarchiczny – w polu społecznym to męskość i to, co męskie jest wysoko oceniane, natomiast kobiecość i to, co kobiece jest dewaloryzowane. Męskość związana jest z dominacją, a kobiecość z podporządkowaniem. Relacja dominacji jest znaturalizowaną konstrukcją społeczną. W procesie wcielania dominacji dochodzi do wytworzenia artefaktu społecznego – męskiego mężczyzny i kobiecej kobiety, odnoszącego się do sposobów wykorzystania ciała i tym samym tworzenia określonych tożsamości (Bourdieu 2004, s. 33–34). Bourdieu pisze, że „kolektywny proces socjalizacji powoduje, że dystynktywne tożsamości ustanawiane przez kulturową arbitralność ulegają wcieleniu w habitusy – zróżnicowane zgodnie z dominującymi zasadami podziałów, habitusy ujmujące (...) świat społeczny zgodnie z owymi zasadami” (Bourdieu 2004, s. 34).

Męska dominacja wspierana jest przez warunki społeczne i kulturowe, w których jest sprawowana. Potwierdzają ją bowiem obiektywne struktury społeczne, a także działania w sferach produkcji i reprodukcji, bazujące na płciowym podziale pracy, jak również schematy habitusów, które zostały przez owe obiektywne warunki ukształtowane. Habitusy te funkcjonują jako matryce myślenia, percepcji oraz działania i narzucane są uniwersalnie wszystkim członkom społeczeństwa oraz wpisują się w obiektywność zdrowego rozsądku. Wytworzone schematy myślenia wykorzystywane są do postrzegania, a także opisu rzeczywistości i relacji władzy, pomimo że „są produktem inkorporacji relacji władzy wyrażanej przez system podstawowych dla porządku symbolicznego opozycji” (Bourdieu 2004, s. 45–46).

Bourdieu pisze o kulturowo i społecznie wytworzonych opozycjach związanych z płcią, z których moim zdaniem najważniejsza jest dystynkcja publiczne–prywatne. Chodzi tu o przypisywanie mężczyznom ról związanych ze sferą publiczną i tym samym swoistym wykluczeniem ich ze sfery prywatnej. Z drugiej zaś strony przyporządkowywanie kobietom odgrywania ról związanych ze sferą prywatną i wykluczenie ich ze sfery publicznej. Przy czym mamy tu do czynienia z hierarchizacją, w której to, co publiczne cenione jest wyżej, natomiast to, co prywatne, ma mniejsze znaczenie.

Kategorie kobiecości i męskości i przypisywanie im zadań w sferze prywatnej i publicznej jest częścią tego, co Bourdieu nazywa historycznym procesem dehistoryzacji, który polega na odtwarzaniu obiektywnych oraz subiektywnych struktur męskiej dominacji (i wykluczania kobiet), struktur, dzięki którym porządek męski odtwarza się od wielu lat. W procesie utrwalania tego porządku współuczestniczyły takie instytucje, jak rodzina, Kościół, szkoła i państwo (Bourdieu 2004, s. 100–101). Zatem zdaniem Bourdieu kobiecość podporządkowana i wykluczana była i jest za pośrednictwem tych instytucji i wprzęgnięta jest w struktury męskiej dominacji. Podporządkowanie kobiet uwidacznia się zarówno w momencie włączenia kobiet do rynku pracy, jak i w społeczeństwach przedindustrialnych. Zachodziło również w sytuacji oddzielenia dwóch sfer: pracy i domu, gdy wówczas nastąpiło wykluczenie kobiet należących do burżuazji

z aktywności zawodowej (Bourdieu 2004, s. 101–102). Procesowi dehistoryzacji towarzyszy proces różnicowania, któremu podlegają kobiety i mężczyźni w trakcie socjalizacji do męskości i kobiecości. Ów proces reprodukcji za pośrednictwem wymienionych wcześniej instytucji oddziałuje na struktury nieświadomości, co czyni działanie przemocy symbolicznej skuteczniejszym.

Rodzina określa jakość doświadczeń związanych z płciowym podziałem pracy i jego prawomocne wyobrażenia. Kościół zaś wskazuje wszystkie kobiece „ułomności” i wymusza tak zwaną przyzwoitość, między innymi za pośrednictwem ubioru, odtwarza pesymistyczne wyobrażenie kobiecości, narzuca patriarchalną moralność rodzinną i dogmat niższości kobiet. Co więcej, instytucja kościelna oddziałuje na historyczne struktury nieświadomości pośrednio poprzez symbole w tekstach biblijnych, przestrzeń oraz czas, a także liturgię. Szkoła „transmituje postawy patriarchalnych wyobrażeń (ufundowanych na podobieństwie między relacją mężczyzna–kobieta i dorosły–dziecko), szczególnie te, które są wpisane w struktury hierarchii Szkoły i naznaczone płciowymi znaczeniami, jak na przykład różnice między typami szkół, przedmiotami (...) czy specjalnościami, a dokładniej – sposobami bycia i widzenia, w tym – widzenia siebie” (Bourdieu 2004, s. 104). Szkoła pośredniczy więc we wdrukowywaniu w schematy myślenia kobiet i mężczyzn reprezentacji własnych możliwości, zatem wszystkich elementów, które tworzą określony obraz siebie i społecznego przeznaczenia. Posługując się językiem Bourdieu i Passerona, szkoła reprodukuje sposoby widzenia, sytuując jednostki na określonych pozycjach społecznych (Bourdieu, Passeron 2011). Państwo nowoczesne natomiast dokonało wpisania zasad androcentrycznych w prawo rodzinne, a także w reguły, które określają stan cywilny obywatela. Bourdieu wskazuje między innymi na opozycję jego strony „prawej”, czyli fiskalnej, oraz „lewej” – socjalnej. Opozycja ta bazuje na podziale kobiece/męskie. Zresztą w państwie socjalnym kobiety związane są ze sferą polityki społecznej, będąc jej funkcjonariuszkami a zarazem uprzywilejowanymi adresatkami (Bourdieu 2004, s. 105–106). Jedną z najważniejszych sfer w państwie, która również przesiąknięta jest zasadami męskiej dominacji i podporządkowania kobiet, jest polityka edukacyjna, o czym piszę w dalszej części tekstu.

Można zatem powiedzieć, że kobiety wykluczane są między innymi za pośrednictwem czterech głównych instytucji, które opisał Bourdieu. Tego typu problem jest szczególnie widoczny w państwie konserwatywnym, jakim niewątpliwie była Hiszpania generała Franco. Bohaterką tego tekstu będzie szkoła frankistowska.

Szkoła hiszpańska jako instytucja, która utwierdza stereotypowy porządek płci (gender)

Bourdieu zaleca przeprowadzenie analizy, w której dojdzie do ukazania mechanizmów wcielania męskiej dominacji i podporządkowania kobiet poprzez

rodzinę, Kościół, szkołę i państwo. W niniejszym tekście skoncentruję się na szkole, bowiem w Hiszpanii czasów Franco była ona instytucją, w której szczególnie mocno starano się realizować narodowe i katolickie cele związane z reprodukcją tradycyjnego modelu kobiecości i męskości.

Kluczową instytucją analizowaną w tym tekście będzie zatem aparat szkolny jako instrument narzucania modelu płci zgodnego z ideologią narodowokatolicką w Hiszpanii Franco. Zacznę od charakterystyki polityki edukacyjnej Hiszpanii w okresie dyktatury Francisco Franco, w szczególności w latach 1938–1953.

Dyktatura Francisco Franco była konsekwencją powstania zbrojnego z 18 lipca 1936 roku i wynikającego z tego wybuchu hiszpańskiej wojny domowej (*Guerra Civil*) w latach 1936–1939. Reżim Franco trwał od 1939 do 1975 roku, skończył się wraz ze śmiercią dyktatora. Jordi Roca i Girona wskazuje, że okres ten dzielił się na dwa główne etapy:

- 1) powojenny (1939–1959), który charakteryzował się izolacją międzynarodową, silnymi represjami społecznymi, a także wdrażaniem ideologii narodowokatolickiej w celu stworzenia nowego społeczeństwa hiszpańskiego;
- 2) rozwoju ekonomicznego (1959–1975), który cechował się wejściem państwa hiszpańskiego do gospodarki rynkowej, otwarciem się na zagranicę i pojawieniem się ruchów opozycyjnych względem dyktatury Franco (Roca i Girona, s. 69).

Kluczowym okresem z punktu widzenia tego tekstu jest pierwszy etap frankizmu, ponieważ w tym czasie mechanizmy opresji (wykluczania) były najsilniejsze. Najbardziej znaczący z punktu widzenia wykluczenia kobiet za pomocą polityki edukacyjnej Franco był więc okres od końca wojny domowej do roku 1953, który obejmował pierwszy okres dyktatury Franco. Właśnie wtedy hiszpańska szkoła publiczna zreorganizowała się w sposób najbardziej radykalny i podporządkowana była ideologii narodowokatolickiej.

Już od 1936 do 1943 roku następowała stopniowa destrukcja republikańskiego systemu edukacyjnego – zwalnianie nauczycieli na wszystkich szczeblach edukacji, a głównym celem tych działań była eliminacja wartości postępowych i demokratycznych, które dominowały w czasie II Republiki. Zaczęto wówczas narzucać wartości narodowokatolickie zarówno w sferze edukacji formalnej, jak i nieformalnej. Od 1938 roku edukacja formalna była zależna od Ministerstwa Edukacji Narodowej (Ministerio de Educación Nacional), kierowanego przez ministrów sympatyzujących z reżimem frankistowskim, a edukacja nieformalna związana była z Falangą i takimi grupami, jak Front Młodzieży Falangi (Frente de Juventudes de Falange) i jej Sekcją Kobiecą (Sección Feminina de Falange). Tej sprawie będzie poświęcona dalsza część tekstu.

Opisując wykluczanie kobiet za pośrednictwem aparatu szkolnego, należy przeanalizować najważniejsze dokumenty, które miały duże znaczenie w kształtowaniu frankistowskiej szkoły w kontekście gender. Są to okólnik z 8 marca 1938 roku i ustawa o edukacji podstawowej z 17 lipca 1945 roku. Poniżej przywołam fragmenty tych tekstów.

Okólnik z 8 marca 1938 roku, stanowił, że główną funkcją tak zwanej „nowej” szkoły hiszpańskiej jest masowa indoktrynacja polityczna dzieci do wartości narodowo-katolickich. Adresowany był do inspektorów i nauczycieli nauczania początkowego i zawierał podstawowe orientacje dotyczące szkoły podstawowej:

Edukacja tworzona dla przyszłych pokoleń (...) powinna obrać kategoryczny kierunek ku przyszłej świetności przygotowując nasze dzieci w kierunku narodowym. („Boletín Oficial del Estado” 1938, s. 6154–6155)

Szkoła, twórczyni przyszłych pokoleń (...) musi obrać kategoryczny kurs ku przyszłym chwalom, przygotowując nasze dzieci w kierunku narodowym. Nasza przepiękna historia, nasza podniosła tradycja, zaprojektowane na przyszłość, mają formować delikatną sieć przestrzeni szkolnej, czule dając schronienie duchowi dzieci hiszpańskich. („Boletín Oficial del Estado” 1938, s. 6154–6155)

Zalecenia w okólniku dotyczyły edukacji prowadzonej w czterech głównych sferach:

- religijnej,
- patriotycznej,
- obywatelskiej,
- fizycznej.

Edukacja religijna (*Educación religiosa*) oznaczała w praktyce, że nauczyciele prowadzili różne sesje tygodniowe katechizmu i nauk o świętej rodzinie, przywrócenie krucyfiksu w przestrzeni szkolnej, wplatanie w treści kształcenia motywów religijnych i moralnych. Przedmiot, jaki stanowiła religia, miał formować dzieci chrześcijańskie z jasno określonymi normami, które miały determinować aktualne i przyszłe działania obywateli. Wiązał się także z obowiązkowym uczestnictwem w mszy świętej oraz czytaniem Ewangelii („Boletín Oficial del Estado” 1938, s. 6155). Edukacja religijna stanowiła priorytet w systemie edukacyjnym frankistowskiej Hiszpanii.

Edukacja patriotyczna (*educación patriótica*) opierała się na założeniu, że „Szkoła, gdzie nie uczy się miłości do Hiszpanii, nie ma racji bytu. Trzeba ją zlikwidować” („Boletín Oficial del Estado” 1938, s. 6155). Najważniejszy przedmiot stanowiła historia, która była traktowana jako medium kultywowania patriotyzmu. Ważną praktyką edukacyjną było śpiewanie popularnych pieśni patriotycznych i hymnu. Na zajęciach czytano biografie hiszpańskich autorytetów, gazety i komentarze o aktualnych wydarzeniach, ważnych z punktu widzenia narodu: „Programy szkolne, szkoła i nauczyciele muszą czuć Hiszpanię w każdym momencie” („Boletín Oficial del Estado” 1938, s. 6155).

Edukacja obywatelska (*educación cívica*) oznaczała działalność we wszelkiego rodzaju organizacjach młodzieżowych, które rzecz jasna wyznawały wartości narodowe i chrześcijańskie (katolickie). Dziecko miało postrzegać życie jako służbę, to znaczy dyscyplinę, walkę, poświęcenie i prostotę. Walka w imię najważniejszych wartości miała się odbywać w duchu braterstwa wśród wszystkich Hiszpanów. Nauczyciele mieli również rozszerzać zajęcia z edukacji obywatelskiej na

rodziców, między innymi w formie zajęć w trybie wieczorowym. W szkołach dla dziewcząt edukacja obywatelska wiązała się z nauczaniem prac związanych z domem, bowiem kobiety, zdaniem twórców reżimu, były przeznaczone do pełnienia ról tylko w sferze domowej, prywatnej. Były więc wykluczane ze sfery publicznej i decyzji politycznych.

Podstawą edukacji fizycznej (*educación física*) były zaś lokalne gry dziecięce, które należało przywracać i uszlachetniać. Zamiast egzotyki w grach trzeba było wyszukiwać czystych nurtów narodowych (*puras corrientes nacionales*). Ćwiczenia i zabawy miały być wykonywane podczas przerw pod czujnym okiem nauczyciela. Edukację fizyczną tworzyła też gimnastyka rytmiczna, którą wprowadzano do wszystkich szkół i co czwartek wykorzystywano przy organizacji pochodów szkolnych.

Nowa szkoła hiszpańska miała być zatem katolicka i nacjonalistyczna, a w przytoczonym dokumencie z 8 marca 1938 roku oczekiwano od nauczyciela, że będzie „służyć Hiszpanii łącząc kult Boga i Ojczyzny i będzie silnym współpracownikiem świetności ojczyzny” („Boletín Oficial del Estado” 1938, s. 6156). Wszystkie cztery sfery, które składały się na edukację hiszpańską, wiązały się zatem z wcielaniem wartości narodowych i chrześcijańskich, co miało duże znaczenie w kontekście edukacji genderowej.

Ustawa o edukacji podstawowej z 17 lipca 1945 roku („Boletín Oficial del Estado” 1945) była kolejnym kluczowym dokumentem, który stanowił o funkcjonowaniu „nowej” szkoły i legitymizował wykluczanie kobiet ze sfery publicznej.

Jedną z głównych instytucji, które miały wówczas wpływ na funkcjonowanie szkolnictwa podstawowego, był Kościół. Ustawa przyznawała Kościołowi prawo do kreowania szkół podstawowych i szkół dla nauczycieli, a także nadawania tytułów zgodnie z określoną formą. Instytucja kościelna miała też prawo do nadzoru i inspekcji nauczania w centrach edukacyjnych prywatnych i publicznych, jeśli te miały związek z wiarą i obyczajowością („Boletín Oficial del Estado” 1945, s. 387). W szkolnictwie podstawowym szczególną rolę miała odgrywać edukacja religijna:

Edukacja podstawowa, inspirując się zgodnie z kierunkiem katolickim, współlistotnie z hiszpańską tradycją szkolną, będzie dopasowana zgodnie z podstawami Dogmatu i Moralności katolickiej a także dyspozycjami obowiązującego Prawa Kanonicznego („Boletín Oficial del Estado” 1945, s. 388).

Jedną z najistotniejszych zmian, jaką w systemie szkolnym wprowadzono za pośrednictwem ustawy z 1945 roku, była separacja płci w szkołach:

Państwo ze względów moralnych i skuteczności pedagogicznej, zaleca rozdzielenie płci i osobliwe kształcenie chłopców i dziewcząt w szkole podstawowej („Boletín Oficial del Estado” 1945, s. 389).

Jeśli idzie o rekrutację pod kątem genderowym, szkoły dla dzieci najmłodszych miały przyjmować dziewczynki i chłopców w sposób jednakowy w sytuacji,

kiedy lista wychowanków nie pozwalała na rozdział ze względu na płeć. Na początku drugiego okresu kształceniowego szkoły miały już być przeznaczone osobno dla dziewcząt i chłopców, w różnych lokalach i pod kierunkiem nauczycielek bądź nauczycieli („Boletín Oficial del Estado” 1945, s. 390). W przypadku szkół mieszanych, które powstawały w szczególnych warunkach, rolę wychowawcy pełniła kobieta, co wiązało się z zawodem nauczycielki jako osoby pełniącej rolę opiekuńczą w służbie ideologii narodowej i katolickiej.

Separacja płci oznaczała kształcenie dziewczynek i chłopców zgodnie z tradycyjnymi rolami przypisywanymi w społeczeństwie kobietom i mężczyznom. Artykuł 11 ustawy z 1945 roku stanowił „Edukacja podstawowa kobieca będzie przygotowywać przede wszystkim do życia domowego, rzemiosła i przemysłu domowego” („Boletín Oficial del Estado” 1945, s. 388).

W „nowej” szkole tworzyło się zatem rozróżnianie ról genderowych. Jak wskazuje Sempere Donet, „dla chłopców życiem miała być służba wojskowa, natomiast dziewczynki były wydelegowywane do nauki prac domowych powierzając im przestrzeń domową i odsuwając je od uczestnictwa w sferze publicznej” (Sempere Donet 2012, s. 33–34). W tej narracji kobiety miały pozostać podmiotami pod władzą męża i zarezerwowana dla nich była funkcja wychowawcza i opiekuńcza, a także konserwowanie wytworzonego przez mężczyznę porządku społecznego. Oznaczało to, że kobietom powierzono niejako misję reprodukcji „właściwego” porządku społecznego. Tym samym wymuszano serię postaw typowych dla tradycyjnego męczyzmu, redukując kobiecość do odgrywania tradycyjnych ról jako pani domu i matki, a zatem przypisanej do przestrzeni domowej i posłusznej małżonkowi. Model kobiecości był zatem ściśle określony: kobieta „powinna być i powinna się edukować do bycia: milczącą, skromną, oddaną, posłuszną, zgodnie z kanonami narodowokatolickimi. Co więcej, według Kościoła posiadała wrażliwość i silny altruizm, podczas gdy mężczyzna uosabiał rozum i inteligencję, były to różnice o boskim pochodzeniu, które tylko za pośrednictwem małżeństwa obu płci mogły się dopełniać” („Boletín Oficial del Estado” 1945, s. 39).

Model kobiecości w Hiszpanii frankistowskiej zaprezentował między innymi Roca i Girona. Zdaniem badacza funkcjonował wówczas tak zwany model chrześcijańsko-katolicki, z którym wiązały się dwa typy kobiecości:

1. Ewy jako *femme fatale*, który wiązał się z obrazem kobiety jako przebiegłej, której celem jest „wyjście z ciemności”. Kobieta jest zatem kuszona przez wiedzę, utożsamianą z władzą. Biblijny akt uwiedzenia okazał się transgresyjny i potencjalnie niebezpieczny dla tradycyjnego porządku płci i ustanowionej władzy. Jeśli idzie o edukację kobiet w czasach generała Franco w Hiszpanii, Roca i Girona zauważył, że w pierwszej fazie frankizmu dominowało uczucie strachu i poczucie zagrożenia ze strony mężczyzn spowodowane dostępem kobiet do wiedzy. Reakcją na ten strach były znikome środki przeznaczane na kształcenie, a także zmniejszenie prestiżu związanego z wykonywaniem zawodu nauczyciela czy nauczycielki (Roca i Girona 2001, s. 70–71).

2. Matki Dziewicy, reprezentującej kobietę służebną, pasywną, jako „anioła domu” (Roca i Girona 2001, s. 71–72; Sempere Donet 2012, s. 37).

Zdaniem Roca i Girony stereotypy kobiecości ówczesnej Hiszpanii zostały uformowane przez najbardziej konserwatywny nurt i inspirowane były najbardziej tradycyjnym katolicyzmem. Wiązało się to z konkretną rolą kobiet w Hiszpanii frankistowskiej.

Teresa Gonzáles Pérez pisze, że w czasie dyktatury frankistowskiej „kobiety tworzyły kluczową część w konsolidacji systemu na poziomie społecznym i ekonomicznym. Były używane, aby reprodukować i utrzymywać wartości reżimu w przestrzeni tego, co prywatne. Wykonywały pracę w reprodukcji społecznej na łonie domowym pod kontrolą ideologiczną i represjom porządku patriarchalnego” (Gonzáles Pérez 2012, s. 338). Badaczka twierdzi, że ideał kształcenia kobiet był skoncentrowany na trylogii Bóg, Ojczyzna i Dom. Trzeba podkreślić, że w każdej z tych sfer kobiety były wykluczane, co było legitymizowane przez wartości reżimu. Model kobiety katolickiej zakładał, że misja kobiet była zorientowana wokół domu i macierzyństwa. Kobieta była podporządkowana mężczyźnie, który był wyższej sytuacji w hierarchii domu rodzinnego. W praktyce oznaczało to absolutne posłuszeństwo wobec małżonka (małżeństwo jako jedna z najważniejszych wartości) pod względem dysponowania pieniędzmi, realizacji jakiegokolwiek transakcji pieniężnej, a także pod kątem wykonywanej pracy – kobieta nie mogła podjąć się pracy zarobkowej poza domem bez zgody męża. W późniejszym okresie praca kobiet poza domem była karana (Gonzáles Pérez 2012, s. 348).

Kobiety były zatem wykluczane ze sfery publicznej. Ogromną rolę w tym procesie, jak już wspominałem wcześniej, odgrywała szkoła. Programy szkolne i transmisję ról rodzajowych w czasach frankizmu analizowała Gonzáles Pérez, która stwierdza, że w nauczaniu kobiet „poprzez edukację formalną wprowadzono przedmioty i treści, które orientowały dziewczynki na ich przyszłe życie, wymuszały ich kształcenie do życia domowego i macierzyństwa w celu popularyzowania matczynej opieki i instrumentalizacji opieki nad dziećmi” (Gonzáles Pérez 2009, s. 97). W Hiszpanii Franco utrzymywano, że dzięki szkole dziewczynki otrzymają przygotowanie do macierzyństwa. Równocześnie funkcjonowało sporo wydawnictw, które publikowały teksty o tematyce przeznaczonej dla dziewcząt. Przedmioty związane z prowadzeniem gospodarstwa domowego były obowiązkowe na wszystkich szczeblach nauczania, to jest w szkole podstawowej, średniej i na etapie kształcenia nauczycielskiego.

Stosowano przy tym tradycyjne metody kształcenia, dominował model transmisyjny z bezdyskusyjną władzą nauczyciela. Wartości reprezentowane przez szkołę frankistowską przekazywane były za pośrednictwem takich metod, jak zapamiętywanie treści (traktowane jako słuszny przekazywanie idei i wartości), posiłkowane przy tym podręcznikami szkolnymi, a także wprowadzano indywidualizm w realizacji pracy szkolnej, rezygnując przy tym z zajęć grupowych, kolektywnych. Dodatkowo nauczyciel miał prawo do wprowadzania metod dyscyplinarnych i korekcyjnych, jeśli tylko uczniowie nie spełniali oczekiwań wy-

znaczonych przez system (Sempere Donet 2012, s. 34). Dotyczyło to również roli kobiet i ich miejsca w społeczeństwie.

Wiedza przekazywana w szkole frankistowskiej była kontrolowana przez kilka instytucji jednocześnie. W procesie wykluczania kobiet za pośrednictwem aparatu szkolnego kluczową rolę polegającą na kontroli odgrywała Falanga, Front Młodzieży, Sekcja Kobieta i wspomniany wcześniej Kościół.

Falanga Hiszpańska była ugrupowaniem politycznym założonym w 1933 roku przez José Antonio Primo de Riverę. W latach 1937–1966 zostało ono przekształcone w Hiszpańską Falangę Tradycjonalistyczną i JONS i było jedyną partią, która rządziła w Hiszpanii w analizowanym w tym tekście okresie frankizmu. Jej założenia i cele były zgodne z poglądami Francisco Franco. Z punktu widzenia wykluczenia kobiet i edukacji istotną rolę odegrał wówczas Front Młodzieży i Sekcja Kobieta.

Front Młodzieży („Boletín Oficial del Estado” 1940) zorganizowany był w dwie oddzielne sekcje: męską i kobiecą, i czuwał nad realizacją zadań związanych z indoktrynacją młodzieży hiszpańskiej. Sekcja Kobiet frontu miała kluczowe znaczenie dla edukacji dziewcząt hiszpańskich: miała służyć przywróceniu tradycyjnej roli kobiecej w przestrzeni domowej, a tym samym wykluczaniu kobiet ze sfery publicznej – jedyną przestrzenią działania miał być dom i parafia (Sempere Donet 2012, s. 35).

Jak pisze Jose Manuel Diez Fuentes, Sekcja Kobieta Falangi otrzymała zlecenie, aby formować i mobilizować społecznie i politycznie wszystkie kobiety hiszpańskie w każdym wieku. Wyznawanymi wartościami przez organizację były wartości tradycyjne. Sekcja Kobieta była jedyną oficjalną organizacją kobiecą w ówczesnej Hiszpanii (Diez Fuentes, s. 35–36). Jej dyskurs był antyfeministyczny, wywyższał tradycyjne wartości rodziny, macierzyństwa, domu rodzinnego, katolicyzmu i od samego początku służbę, poświęcenie, posłuszeństwo, oddanie, aby zapewnić bezwarunkową zgodę kobiet wobec reżimu Franco. Falanga prezentowała się jako instytucja uwalniająca od opresji, której kobiety rzekomo doświadczyły podczas okresu trwania II Republiki, a przede wszystkim wojny domowej. Jej głównym zadaniem była rekonstrukcja moralna Hiszpanii. Gonzáles Pérez pisze o inspektorach szkolnictwa podstawowego, którzy/które byli przekonani o ważności kształcenia dziewcząt w duchu frankizmu. Alfonso Iniesta w 1943 pisał w piśmie „Edukacja Narodowa”: „Od pierwszych stopni aż do ostatnich, nasze dziewczynki edukuje się dla domu i tego, aby były matkami i żonami” (za: Gonzáles Pérez 2009, s. 98).

Tym samym filozofia Falangii i Sekcji Kobiety oddziaływała na kształt frankistowskiej szkoły wobec kobiet. W epoce frankistowskiej celem kształcenia dziewcząt było ich przeznaczenie do roli matek, żon, zamkniętych w ramach rodziny, a także oddalonych od pracy zarobkowej, która była przeznaczona dla mężczyzn (Sempere Donet 2012, s. 42). Jest to więc przejaw procesu wykluczania kobiet ze sfery publicznej.

Wykluczenie kobiet związane było również z represjami w sferze seksualnej. W epoce frankistowskiej istniała tak zwana „podwójna moralność”, typowa dla

systemów tradycyjnych, która wyznaczała reguły zachowań kobiet i mężczyzn, kreując nierówność płci. Kobiecość oznaczała przynależność do męczyzny i wymuszała zachowanie dziewictwa aż do momentu ślubu. Łączyła się również z macierzyństwem i potrzebą prokreacji. Tym samym aktywność społeczna kobiet była usytuowana w sferze prywatnej – w domu rodzinnym, czyli koncentrować się miała na wychowaniu dzieci i pracach domowych (Regueillet 2004, s. 1030–1031).

Zachowanie dziewictwa aż do ślubu było jedną z przyczyn oddzielenia chłopców od dziewcząt w szkołach. Praktykowany w czasie II Republiki model koedukacyjny został zniesiony w czasie reżimu Franco. Prawo dotyczące szkoły podstawowej z lipca 1945 roku zabraniało koedukacji aż do dwunastego roku życia: „Państwo ze względów moralnych i ze względu na efektywność pedagogiczną, zaleca separację płci i swoiste kształcenie chłopców i dziewcząt w szkole podstawowej” („Boletín Oficial del Estado” 1945).

Według oficjalnego dyskursu wiek ten związany był z rozwojem instynktu seksualnego i początkiem aktywności seksualnej. Był to okres krytyczny, w którym – zdaniem reprezentantów reżimu – trzeba było oddzielić chłopców od dziewcząt w celu uniknięcia pokus. Jeśli doszłoby do aktu płciowego, to dziewczynka została by uznana za winną i ukarana. Chłopcy, którzy uprawiali seks przed małżeństwem, nie byli winni, lecz potwierdzali swój wigor, męskość (Regueillet 2004, s. 1034).

Wszelkie odbiegające od prawomocnego modelu zachowania seksualne, takie jak homoseksualność, masturbacja czy seks przedmałżeński, były zabronione. Reguły ustalone przez mężczyzn w sferze publicznej i towarzyszące im w narracji reprezentacje odstępstw od normy były transmitowane również na sferę prywatną, która zgodnie z dominującą ideologią przeznaczona była dla kobiet.

Dominujące dyskursy wykluczenia kobiet w edukacji frankistowskiej

Po przeanalizowaniu edukacji w czasie reżimu Francisco Franco można uporządkować i wyodrębnić dyskursy, które legitymizowały wykluczenie kobiet ze sfery publicznej (mechanizmy wykluczenia rozgrywały się również w przestrzeni prywatnej), były to katolicyzm i nacjonalizm.

W dyskursie katolickim w wydaniu frankistowskim dominował pogląd o naturalnych różnicach między reprezentantami poszczególnych płci, przy czym z punktu widzenia edukacji silnym elementem tego dyskursu było przekonanie o gorszych możliwościach intelektualnych kobiet i pozbawianie ich dostępu do średniego i wyższego szczebla edukacji (Roca i Girona 2001, s. 71). Nie ma w tej narracji miejsca na uznanie płci jako konstruktu społeczno-kulturowego, ponieważ różnice są rzekomo wpisane w naturę płci, a przez to kobiety i mężczyźni powinni odgrywać odmienne role w społeczeństwie. Przeznaczeniem kobiet było macierzyństwo, małżeństwo i posłuszeństwo wobec męczyzny, męża. Dotyczyło

to również sfery seksualnej, w której zachowania seksualne miały służyć tylko i wyłącznie prokreacji w ramach instytucji małżeństwa (Regueillet 2004, s. 1030). Homoseksualność kobieca była więc z góry wykluczona i surowo karana.

W obrębie tego dyskursu następuje ukonstytuowanie określonego modelu kobiecości, stąd też płęć traktując jako swoisty fantazmat, wytwór performatywny, co zgodne jest z performatywną teorią płci Judith Butler, która twierdzi, że płęć „jest fabrykacją, wytworzoną i podtrzymywaną dzięki cielesnym znakom oraz innym środkom dyskursywnym” (Butler 2008, s. 246). Ciało ma charakter performatywny, co oznacza, że pozbawione jest wszelkiego innego statusu ontologicznego poza aktami, które stanowią o jego realności. Skoro sama realność zostaje sfabrykowana jako istota wewnętrzna, to także wewnątrz jest efektem oraz funkcją publicznego dyskursu społecznego. Wnętrze to jest efektem oraz funkcją „publicznego uregulowania fantazji przez politykę powierzchni ciała oraz kontrolę granic kulturowej płci, opierającą się na rozróżniania na to, co wewnętrzne, i to, co zewnętrzne, a w rezultacie ustanawiającą „integralność” podmiotu” (Butler 2008, s. 246–247). Dominującą instytucją, która wytwarzała i wspierała ten dyskurs, był Kościół katolicki.

W dyskursie nacjonalistycznym położenie kobiet i mężczyzn oraz ich sprawstwo związane było z odrębnymi sferami – prywatną i publiczną, przy czym sfera publiczna była tą najwyższą cenioną. W ramach systemu kobiety przyporządkowane były do sfery prywatnej, z jednym tylko wyjątkiem – działalnością w strukturach Sekcji Kobiecej Falangi (jedynej organizacji kobiecej w Hiszpanii Franco), która miała wychowywać „prawdziwe” obywatelki hiszpańskie. Obywatelka Hiszpanii miała wypełniać role tradycyjne i wychowywać swoje dzieci między innymi do patriotyzmu. Instytucję Sekcji Kobiecej można traktować jako przedłużenie środowiska domowego, a więc sferę quasi-prywatną. Zgodnie z ideologią kobiety w Hiszpanii Franco pełniły z jednej strony rolę wydających na świat potomstwo, z drugiej zaś przekazywały wartości uznawane przez dyktatora. Kobiety były kształcone do tego, aby przekazywać później swoim dzieciom wartości narodowe (i katolickie) i reprodukować system dominacji. Najważniejsza była Ojczyzna, a podmiotami, które miały nią władać, byli mężczyźni. To do nich należała sfera publiczna i decydowanie o obywatelach i obywatelkach. Zatem dominującą instytucją wytwarzającą dyskurs nacjonalistyczny była właśnie Hiszpańska Falanga.

Kościół i Falanga były najsilniejszymi instytucjami wpływającymi na szkołę Francisco Franco. Rolą tej szkoły było zintensyfikowane wcielanie dyskursów katolickiego i narodowego. W procesie tym uwidoczniła się ideologiczna funkcja aparatu szkolnego. Roca i Girona pisał, że „szkoła nie reprezentuje więcej niż tylko przedłużenie i uprzywilejowany kanał, poprzez swój charakter instytucjonalny, transmisji i konsolidacji treści dyskursu dominującego” (Roca i Girona 2001, s. 72). A skoro elementem ideologii było przekonanie o określonym położeniu kobiet w społeczeństwie, zadaniem szkoły było urzeczywistnienie tej wizji.

Szkoła uwikłana w tradycyjny porządek płci i kontrolowana przez najważniejsze instytucje w państwie w dużej mierze była w stanie zrealizować założone

cele. Przyczyniła się między innymi do obniżonej obecności kobiet na średnim i wyższym szczeblu edukacji. Zgodnie z teorią Bourdieu osoby dysponujące nie-sprzyjającym kapitałem kulturowym, który zapewnia między innymi szkoła, mają utrudniony dostęp do sfery władzy i emancypacji. Dyskursy katolicki i narodowy w Hiszpanii frankistowskiej z pewnością wpłynęły na ukształtowanie określonych podmiotów kobiecych, co potwierdza między innymi Adela Sempere Donet. Uważam, że analiza wydarzeń z przeszłości, zwłaszcza przy użyciu nowoczesnych metod badawczych, pozwala nam zrozumieć aktualne procesy społeczne i przemiany zachodzące w społeczeństwie. Analiza tego typu pozwala na szerszy ogląd zjawisk społecznych, także w sferze edukacji i podjęcie odpowiednich działań, które wyeliminują albo przynajmniej zredukują działanie „szkodliwych” dyskursów i ideologii.

Literatura:

- Bourdieu P., 2004, *Męska dominacja*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., 2011, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Wyd. PWN, Warszawa.
- Butler J., 2008, *Uwikłani w płęć. Feminizm i polityka tożsamości*, Wyd. Krytyki Politycznej, Warszawa.
- Diego Perez C., 1999, *Intervención del primer Ministerio de Educación Nacional del franquismo sobre los libros escolares*, „Revista Complutense de Educación” Vol. 10, No. 2, http://www.represa.es/represa_3_mayo_2007_articulo5.html.
- Diez Fuentes J.M., *Republica y primer franquismo: la mujer española entre el esplendor y la miseria, 1930–1950*, http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5845/1/ALT_03_03.pdf.
- González Pérez T., 2014, *Dios, Patria y Hogar. La trilogía en la educación de las mujeres*, „Hispania Sacra”, LXVI.
- González Pérez T., 2009, *Los programas escolares y la transmisión de roles en el franquismo: la educación para la maternidad*, „Bordón”, Vol. 61(3).
- Ley de 6 de diciembre de 1940 instituyendo el Frente de Juventudes*, 1940, „Boletín Oficial del Estado” No. 342.
- Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945*, 1945, „Boletín Oficial del Estado” No. 199, <http://legislacion.educa-alv.es/archivos/b2/b2.358.pdf> [dostęp: 28.06.2014].
- Orden 5 marzo 1938. Circular a la Inspección de Primera Enseñanza y Maestros Nacionales, Municipales y Privados de la España Nacional*, „Boletín Oficial del Estado” No. 503.
- Regueillet A.-G., 2004, *Norma sexual y comportamientos cotidianos en los diez primeros años del franquismo: Noviazgo y sexualidad*, „Hispania” No. 218.
- Roca i Girona J., 2001, *Entre la instrumentalización y el recelo: género y educación bajo el franquismo*, „Nómadas (Col)” No. 14, <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105115268006.pdf>.
- Sempere Donet A., *Identidades de género y escuela franquista. Discursos y prácticas nacionalcatólicas*, www.academia.edu [dostęp: 22.06.2014].
- Sevillano Calero F., 1998, *Propaganda y medios de comunicación en el franquismo*, Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Summary

School apparatus and the exclusion of women during the dictatorship of Francisco Franco in Spain

The article explores gender discourses that circulate in the culture and how this relates to policy and practice, ultimately shaping the sexual politics of schooling in Spain. It explores what sexual politics are and why the idea of gender discourses provides a useful analytical lens for looking at past and current debates around femininity, gender, sexuality, education and schooling.

Keywords

school, church, dictatorship, gender, Spain

Słowa kluczowe

szkoła, kościół, dyktatura, gender, Hiszpania

