

Los efectos imprevistos de la feminización del magisterio: sugerencias para la investigación

*Mariano Fernández Enguita
Sonsoles San Román Gago*

Resumo

Lo que presentamos a continuación es un pequeño número de ideas en torno a las consecuencias, que creemos todavía inexploradas, de la feminización. No se trata de hipótesis formalizadas, operacionalizadas y sometidas a la prueba de los hechos, sino de sugerencias, de hipótesis en estado de gestación, surgidas a raíz de evidencias anecdóticas o, simplemente, de deducciones. Nuestro propósito, pues, no consiste en presentar unas conclusiones, sino en discutir unas ideas in status nascens con y ante un público especializado, el constituido por nuestros colegas en este entrañable encuentro anual y este incomparable marco geográfico. Primero haremos algunas observaciones sobre la dinámica autoreproductora de la feminización; en segundo lugar discutiremos los cambios en la composición del magisterio en términos de género y clase; después, los posibles efectos de la feminización sobre las oportunidades escolares y profesionales de las mujeres (alumnas); finalmente, sus consecuencias sobre las oportunidades de trabajo de las otras mujeres, las madres del alumnado.

Palavras-Chave: profesión docente; feminización; familia; trabajo femenino; género; clase

Abstract

The following is a small number of ideas related to the consequences of feminisation, which we believe, have not yet been explored. They are not hypotheses that have been formalised, operationalised, and submitted to proof by the facts. They are suggestions of hypotheses in gestational stage, emerged from anecdotal evidence or simply from deductions. Our objective, then, is not to present conclusions but rather to discuss some ideas in status nascens with and before a specialised audience, constituted by our colleagues in this cosy annual meeting and incomparable geographic landmark. Firstly, we will present some observations concerning the self-reproductory dynamics of feminisation; secondly, we will discuss the changes in the composition of the body of teachers in terms of gender and class; afterwards, the possible effects of feminisation on the school and professional opportunities of women (students); finally, its consequences related to the work opportunities of other women, the students' mothers.

Key-words: teaching profession; feminization; family; women's work; gender; class

Es un lugar común que la enseñanza, como en general los servicios públicos, ha sido y es uno de los grandes nichos de empleo femenino, probablemente el más importante.¹ Su regulación formal comparativamente más estricta que la de la mayoría de los demás sectores laborales (requisitos de titulación, exámenes de acceso...), ha colocado a las mujeres en una posición, si no de ventaja, al menos de igualdad o solamente leve desventaja frente a los varones. En este sentido, puede decirse que la expansión del sistema educativo – en términos más amplios, la del Estado del Bienestar: educación, salud y servicios sociales – ha favorecido claramente la incorporación de las mujeres al mercado de trabajo y la economía extradoméstica. En todo caso, la salida ya masiva, aunque minoritaria y precaria, de las mujeres al mercado de trabajo nunca habría sido posible, en un contexto de familia nuclear y comunidades reducidas y poco cohesionadas (es decir, lejanas las abuelas y tías y despreocupadas las vecinas) si no hubiese habido una institución que, de paso que educa a los niños, se ocupa de ellos unas cuentas horas al día con regularidad – o viceversa.

Por otra parte, parece sensato argumentar, como lo hiciera en su momento Parsons, que la feminización de la docencia, particularmente en la escuela primaria, ha facilitado – en un contexto de asignación casi exclusiva a la mujer del cuidado de la infancia en la familia, y sobre todo en los primeros años – la transición de la familia a la escuela para todos los alumnos.² Asimismo, la presencia masiva de las maestras ha permitido a niños y niñas, en un momento clave de su desarrollo y de forma prolongada, entrar en contacto con mujeres en papeles extradomésticos y extrafamiliares con una frecuencia e intensidad que no habría tenido lugar fuera de esas circunstancias. En ese sentido, ha roto parcialmente la pareja de identidades mujer=familia=hogar mientras que hombre=sociedad=mundo exterior. Para muchas niñas, en concreto, la presencia de la maestra ha sido la primera y más importante indicación de que las mujeres podían ser algo más o algo distinto que amas de casa.

Sin embargo, es posible que la feminización de la docencia haya tenido también otros efectos, éstos contraproducentes, sobre las relaciones de género, la igualdad entre los sexos y la emancipación plena de la mujer. Además, la feminización no se da en el vacío, sino imbricada con otros cambios en la composición social del cuerpo docente, en un proceso recíproco de causación. Concretamente, el cambio en la composición de género, de masculino a femenino, probablemente tuvo como su otra cara el

¹ Trabajo presentado a la VII Conferencia de Sociología de la Educación, La Manga del Mar Menor, 23-25 de septiembre de 1999,

² Parsons, 19--.

cambio en la composición de clase (de origen), de trabajadora a media,³ y es posible que estemos empezando a asistir a un nuevo cambio en este ámbito, ahora de media a trabajadora. A su vez, estos cambios de composición de los docentes tienen inevitablemente consecuencias sobre sus relaciones con el alumnado – con su cultura de origen y con sus perspectivas de futuro –, relaciones que deben explicarse, de nuevo, en términos de género y de clase.

La literatura sobre las llamadas semi-profesiones señaló hace ya tiempo que la feminización de un sector profesional podía considerarse, a la vez, causa y efecto de su subordinación a las organizaciones burocráticas, a los empleadores o a otras profesiones de *status* más elevado, debido a la mayor disposición de las mujeres a aceptar la autoridad; de su posición económica relativamente menos favorable, debido a su menor valoración de las recompensas económicas, su menor solidaridad colectiva o sus inferiores posibilidades de lucha sindical; de su menos reconocimiento por el público, debido a la resistencia de éste a reconocer a una autoridad femenina, etc., etc. No se nos oculta que, en esta teoría de las *semi-profesiones*,⁴ que Parkin tildó brillantemente de *teoría machista de la profesionalización*,⁵ resuenan ecos de aquella otra, menos sofisticada, que decía que los negros o los inmigrantes actuaban como esquirolas al aceptar peores empleos y salarios; pero tampoco, ciertamente, que las semi-profesiones son un conjunto de categorías ocupacionales aparte, *ni profesionales ni proletarias*.⁶ Ahora bien, lo que queremos explorar aquí no es tanto la ambigüedad de la salida de las mujeres al mercado de trabajo a través de las semi-profesiones como sus efectos sobre *el resto de las mujeres*, aquellas para las cuales la igualdad y la emancipación no dependen de la bondad de las *condiciones de trabajo* en la enseñanza, sino de su *calidad como servicio* al público, dos dimensiones que pueden entrar fácilmente en colisión.

Asimismo, es posible que la concentración de mujeres en el inicio del recorrido escolar del alumnado, no tenga unas consecuencias inequívocamente positivas para el mismo, y particularmente para su mitad femenina. A pesar de facilitar la transición familia-escuela, o quizá por las mismas razones, su presencia masiva en esos niveles puede tener el efecto de dificultar o retrasar el contacto con los adultos varones fuera de un contexto doméstico, sobre todo manteniendo durante más tiempo a las mujeres (las alumnas) en un mundo de mujeres (las maestras); algo que tendría lugar también en el caso de los alumnos varones, pero

³ Berger, 1979.

⁴ Simpson y Simpson, 1969.

⁵ Parkin, 1979.

⁶ Enguita, 1989.

contrarrestado, al menos parcialmente, por su pertenencia al otro sexo y por la constelación de expectativas, pautas de interacción, relaciones de *rol*, etc. asociadas a ella en la experiencia extraescolar. Un posible efecto secundario de ello sería que el choque, la verdadera transición, no estuviese para las niñas-alumnas en el acceso mismo a la escuela sino en la posterior incorporación a niveles superiores al inicial, probablemente la escuela secundaria, donde la mayoría de los docentes son ya varones y propician e imponen otro tipo de relaciones profesor-alumno.

Por otra parte, la presencia masiva de mujeres en los inicios de la experiencia escolar probablemente tenga el efecto de reproducir e intensificar, *rebus sic stantibus*, la feminización de la docencia, al ofrecer a las jovencísimas alumnas, en un momento de máxima labilidad, un papel social femenino pero extradoméstico – o extradoméstico pero femenino – con el que identificarse. Lo que desde la escuela empuja a las mujeres hacia las *profesiones femeninas* no es la imaginería de maestras, dependientas, enfermeras, etc. contenida en los libros de texto, sino algo mucho más eficaz: la presencia abrumadora de las maestras.

Lo que presentamos a continuación es un pequeño número de ideas en torno a las consecuencias, que creemos todavía inexploradas, de la feminización. No se trata de hipótesis formalizadas, operacionalizadas y sometidas a la prueba de los hechos, sino de sugerencias, de hipótesis en estado de gestación, surgidas a raíz de evidencias anecdóticas o, simplemente, de deducciones. Nuestro propósito, pues, no consiste en presentar unas conclusiones, sino en discutir unas ideas *in status nascens* con y ante un público especializado, el constituido por nuestros colegas en este entrañable encuentro anual y este incomparable marco geográfico. Primero haremos algunas observaciones sobre la dinámica autoreproductora de la feminización; en segundo lugar discutiremos los cambios en la composición del magisterio en términos de género y clase; después, los posibles efectos de la feminización sobre las oportunidades escolares y profesionales de las mujeres (alumnas); finalmente, sus consecuencias sobre las oportunidades de trabajo de las otras mujeres, las madres del alumnado.

El proceso de feminización

Hasta 1857 el legislador no consideró necesario el acceso de la mujer a los niveles básicos de la educación. Coincidiendo con esa década apareció en nuestro país la primera profesión femenina reconocida por el estado: magisterio, a la que se fueron sumando, muy lentamente, y gracias a los esfuerzos de los liberales de finales del siglo XIX, muy pocas más. Sin embargo, hasta bien entrado el siglo XX la mujer no tuvo derecho a cursar estudios universitarios. El asunto de su participación en el mundo laboral

era ya harina de otro costal. La mujer obtenía títulos, que podía colgar como adorno, o utilizar para conseguir mejores logros matrimoniales, pues no se le permitía ejercer en una amplia gama de profesiones. Todas estas dificultades dejaron sus huellas en esa desequilibrada travesía que conduce a la ambicionada igualdad.

Llegamos así a 1999. Al observar los relieves del mapa universitario se detecta una elevada presencia de alumnas en carreras relacionadas con el rol tradicional atribuido a la mujer; tal es el caso de magisterio, enfermería, etc., semi-profesiones desprestigiadas y no muy bien remuneradas, y una elevada participación masculina en carreras universitarias consideradas de ciencias, por ejemplo las universidades politécnicas, que cuentan con un 69,89% de alumnos en Madrid, 66,93% en Valencia, y 75,68% en Cataluña.

Las últimas estadísticas que aparecen publicadas por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales muestran el porcentaje de mujeres profesoras en educación correspondiente al año 1997. En el nivel de preescolar la enseñanza en España se encuentra completamente feminizada, ya que el 95,81% de la plantilla del profesorado en estos centros son mujeres: 95,03% en escuelas públicas y 97,49% en privadas; la proporción de maestros, por el contrario, es sólo del 4,19%: 4,97% en la enseñanza pública y 2,51% en la privada. En cuanto a la enseñanza primaria, aunque el conjunto de mujeres continúa siendo superior, el número de profesoras desciende mientras el de profesores asciende: 65,35% maestras y 34,65% maestros. Nuevamente, igual que sucedía en preescolar, se puede observar que hay más maestras en los centros privados, 69,47%, que en los públicos, 63,71%; al contrario sucede en el caso de los maestros, con una representación más importante en centros públicos, 36,29%, que en privados, 30,53% (es posible que una de las razones que producen esta diferencia se deba a que en la pareja la mujer ceda al hombre más tiempo libre para preparar una oposición, y opte por la enseñanza privada para cuidar de sus hijos). A medida que aumenta el ciclo, y con ello el nivel de conocimientos exigido al profesorado, la presencia femenina comienza a decrecer considerablemente. De hecho en la enseñanza media y secundaria el número de profesoras baja al 48,75%: 48,64% en centros públicos y 49,09% en privados, mientras que el de profesores sube a un 51,52%: 50,91% en la privada y 51,36% en la pública. Si pasamos ahora a los niveles universitarios, podemos observar que la cantidad de profesoras continúa descendiendo hasta un 31,09%: 31,06% en la pública y 31,26% en la privada; al tiempo que la de profesores llega a alcanzar al 68,91%: 68,94% en universidades estatales y 68,74% en privadas⁷.

⁷ Las mujeres en cifras (Madrid 1997).

Las razones de esa desigual distribución en el mapa universitario, y posteriormente laboral, no se llegaron a plantear seriamente hasta la segunda mitad del XX. Después de que algunos experimentos mostraran que dentro de una misma cultura y un mismo nivel socioeconómico el CI era el mismo en niños y en niñas, los investigadores sociales comenzaron a considerar que las causas de tales diferencias podrían encontrarse en el entorno social y el rol desempeñado por cada sexo⁸. Así, durante la década de 1980, el gobierno decidió tomar medidas para paliar el problema de la desigual distribución observada en el mapa escolar. Desde 1982 se fueron poniendo en marcha programas de acción comunitarios en la CEE para adecuar a las mujeres a las nuevas condiciones de trabajo, y dirigir las hacia profesiones no tradicionales y con más oportunidades en el campo laboral. En España se llegó a crear un módulo, dentro del programa de igualdad de oportunidades, que trataba de dar una orientación profesional no discriminatoria para combatir la imagen tradicional de esposa y madre como objetivo vital de la mujer⁹.

El sistema de coeducación, establecido por la Ley de Educación de 1970 para la escuela primaria y secundaria, era necesario para asegurar que niños y niñas asumieran las mismas pautas de socialización. Y, aunque todos los centros públicos de nueva creación eran ya mixtos, se concedió un plazo para que los que aún no lo fuesen se establecieran como tales.

El 3 de junio de 1985, el Consejo de Ministros de Educación había elaborado una resolución para “que los jóvenes y las jóvenes efectúen, con conocimiento de causa y a su debido tiempo, las elecciones escolares y profesionales que les proporcionen las mismas posibilidades de empleo y de independencia económica”. Como consecuencia de esta resolución se tomaron algunas medidas, como el Convenio firmado en 1986 entre el Instituto de la Mujer y el Ministerio de Educación para nombrar a asesores en materia de coeducación en la escuela. En 1987, dentro del equipo pedagógico de los CPs, se establecieron quince seminarios de coeducación y de sensibilización del profesorado hacia este asunto. Los libros de texto comenzaron a ser revisados al observarse que la mujer aparecía casi siempre en determinadas profesiones y en inferioridad con el hombre. En 1988, el MEC establecía las pautas concretas para evitar la discriminación en determinadas materias. A estas medidas se añadieron otras. Se trataba de sensibilizar al profesorado para evitar que el trato de maestros y maestras en el aula fuera, como venían mostrando algunas investigaciones, distinto entre niños y niñas¹⁰. El libro de Marina Subirats: Rosa y azul, venía a corroborar

⁸ Martínez-Otero, 1996: 182.

⁹ Desde 1981, el incremento de mujeres universitarias fue de un 33%, el de hombres de un 12%.

¹⁰ San Miguel, 1987: 159.

que en el profesorado existían expectativas diferentes con respecto a lo que consideraban más adecuado para la formación de unos y otras, y que las capacidades entre niños y niñas eran estimuladas de manera diferente, hecho que acarrearía distintas actitudes de niños y niñas con respecto a ciertas materias. Por otro lado, la atención del profesorado parecía centrarse más en los niños porque eran más revoltosos, y se llegó a comprobar que los docentes utilizaban a las niñas en las clases para mantener el orden.

En 1987, el Consejo de Ministros aprobó un Plan de Acción para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres, a desarrollar en los tres años siguientes. El Plan, elaborado por el Consejo Rector del Instituto de la Mujer, tenía entre sus objetivos básicos el de: “garantizar la igualdad de oportunidades para las chicas y los chicos en el acceso a todas las formas de enseñanza y a todos los tipos de formación”. La mentalidad no era todavía favorable a las medidas adoptadas por el gobierno (ese mismo año sólo un 13% de mujeres comenzaron una ingeniería técnica, y el 8% terminó sus estudios). ¿Por qué? Por algunos comentarios que circulan al respecto, una razón importante para interpretar este abandono se debe al trato que estas alumnas recibían de sus profesores. El año pasado durante una charla, un profesor, que había cursado estos estudios, contaba que los profesores sacaban a las alumnas a la pizarra para ridiculizarlas delante de sus compañeros. Esta presión la aguanta poca gente, y menos las alumnas, que muy posiblemente tampoco recibieran de sus compañeros un trato diferente.

La historia, el entorno familiar, el medio ambiente, las costumbres sociales, etc., han sido factores barajados por nuestros políticos a la hora de arbitrar medidas para alcanzar una igual distribución escolar y laboral; exigencias, por otro lado, del propio sistema democrático, cuyo objetivo prioritario es lograr la pretendida igualdad. Sin embargo, hay un hecho que resulta llamativo: si la mayoría de los españoles y españolas hemos sido educados durante nuestra infancia por maestras, ¿por qué nadie ha estudiado los posibles efectos que esta feminización haya podido tener sobre las preferencias profesionales manifestada por uno u otro sexo? Si estos efectos se llegaran a demostrar sería posible evitar tal situación.

Durante nuestra infancia vamos adquiriendo una idea, correcta o no, de lo que somos y de lo que podemos llegar a ser, se refuerza nuestra seguridad en aquellos aspectos en que somos adulados por nuestros adultos, y se van formando nuestras estructuras mentales; todo ello nos permitirá afrontar con mayor o menor seguridad las vivencias futuras¹¹. Cuando dejamos la escuela primaria para acceder a la secundaria se producen importantes cambios, unos externos, entre los cuales el menos importante

¹¹ Eccles, J. Y Mirdgley, C., “What are we doing to early adolescents? The impact of educational contexts on early adolescents”, *American Journal of Education*, vol. 99, pp. 521-542.

no es el cambio de género de la nueva plantilla del profesorado; otros internos, como la consolidación de la identidad del adolescente.

Aunque por ahora las ideas que vamos a exponer son sólo hipótesis que no podemos demostrar, aunque sí sugerir, parece el momento de adentrarse en una laguna de investigación. Los efectos de la feminización quizá no han sido tratados porque la sociedad, demasiado acostumbrada a asociar la maternidad, eterna condición femenina, con la imagen profesional de la profesora en los niveles de infantil y primaria, continúa considerando que se trata de una cuestión evidente y natural que sea la maestra quien sustituya a la madre en estos primeros niveles¹². El clima social a favor de la feminización se encuentra tan extendido que, en algunos casos, son las propias madres quienes no aceptan la presencia de un maestro en las clases:

- *Hasta sexto de E.G.B. sólo tuvimos maestras. Cuando contrataron al primer profesor se montó un gran revuelo. Muchas madres vinieron a quejarse a la directora con el argumento de que un hombre no podía educar igual de bien que una mujer. En mi colegio sólo éramos chicas*¹³.

Las mismas maestras defienden su participación en la socialización de la infancia como un derecho propio de su sexo; posiblemente porque es una de las pocas parcelas laborales donde saben que serán bien recibidas socialmente, no está dispuesta a cederla. En efecto, las interesadas, que perciben que es un trabajo en donde se requiere su participación, entienden que el simple hecho de cuestionar su presencia en estos niveles equivaldría a privarles de algo que consideran propiedad privada. Así se expresan:

- *Yo es que he visto que ellos tenían un carácter muy poco femenino, en el colegio hemos tenido dos. Los destinaron a párvulos y no aguantaron* (71 años).
- *No tenían capacidad de paciencia, de soltura (...). Es una cuestión de paciencia, también de orden. Hay que tener todo el trabajo ordenado (...). La mujer está más capacitada* (70 años).
- *Lo fundamental es el amor a los niños. Al niño le das amor y lo entiende enseguida* (70 años).
- *Cuando tú verdaderamente quieres al niño, el niño se entrega.* (70 años).

Esta mentalidad es altamente peligrosa, pues la mujer que se incluye en el magisterio se está excluyendo de otras parcelas laborales con más

¹² Es cierto que el fenómeno de la feminización se extiende por una amplia gama de países, pero en otros, como Japón, con un altísimo nivel de desarrollo económico y una participación laboral femenina prácticamente inexistente se invierten los términos, y lo que predominan en estos niveles son hombres. Es decir, que el asunto tiene un fondo más histórico, económico y social, que "natural".

¹³ Testimonio de una alumna de segundo de magisterio durante el curso académico de 1998-99.

prestigio y mejor remuneración, que reserva al hombre. Ninguna profesión es propiedad privada de uno u otro sexo.

Algunas alumnas, que aún no han ejercido, muestran claramente esta mentalidad, y llegan a argüir que la presencia de un hombre en estos niveles es una amenaza, ya que podría darse el caso de que en los colegios los prefieran a ellos, y, en su opinión, éste es todavía uno de los pocos espacios donde no se sienten excluidas.

Las posturas a favor de la feminización son mantenidas igualmente por importantes sociólogos, como es el caso de Talcott Parsons, que no duda en defender la feminización de la docencia durante estos primeros años. En su opinión, la presencia de una maestra en el aula ayuda a los niños y a las niñas a minimizar el sentimiento de inseguridad con el que ingresan en las escuelas, a crecer con mayor seguridad. ¿Por qué? La respuesta es evidente, la madre es la que se ocupa de sus hijos en casa,¹⁴ y es a ella a quien hay que sustituir en la escuela.

A tenor de todos estos argumentos en defensa de la feminización docente, parece que queda aún un amplio camino por recorrer. De momento, nuestros políticos e investigadores no parecen muy interesados en analizar los efectos de la feminización sobre el rendimiento escolar y la elección profesional de las jóvenes generaciones.

Es posible que la feminización se reproduzca. Veamos a este respecto el testimonio de las propias interesadas, maestras y alumnas:

- *Las maestras siempre, no sé (...) maravillosas. El recuerdo que tengo yo es muy bueno, muy agradable (...). Y, sin embargo, el hombre, el maestro, suele tener una actitud mucho más desagradable para el alumno. (70 años)*
- *Los chicos de mi edad (...) recuerdan al maestro como algo agresivo. El maestro suele tener una actitud más desagradable, en cambio la maestra es maravillosa. (70 años)*
- *Desde pequeña me ha gustado esta profesión (magisterio) (...) envidiaba la posición de mi maestra; ella era la que sabía. Me gustaba su lugar, enseñar y ver la respuesta de la clase, que mis niños tuvieran el mismo aprecio por mí que el que yo tenía por mi profesora. (...), siempre he aspirado a salir de la rutina en cuanto a la posición de la mujer en la sociedad. Me gusta la carrera, pero me niego a mantenerme en un puesto femenino. (Alumna de segundo de magisterio en el curso académico de 1998-99)*

¹⁴ En la encuesta dirigida a padres y madres de alumnas y alumnos de 14 a 16 años se comprobó que del 56% de respuestas, el 31% correspondía a madres, y el 1% a padres: "circunstancia que confirma que existe una mayor dedicación materna a las cuestiones vinculadas a los hijos, entre las que destaca la educación. Y ello pese a la creciente incorporación de la mujer al mercado de trabajo", "Elementos para un diagnóstico del sistema educativo español. Informe global, en Estudios e informes INCE, p. 123.

- *Creo que las chicas siempre se identifican con su maestra. (...), en primaria yo veo al niño más autónomo, depende menos del profesor, y a las niñas como más dependientes de esa figura superior, que por lo general es una mujer, con la que se identifican.* (Alumno de segundo de magisterio en el curso académico de 1998-99)

Clase y género en la composición del magisterio



La hipótesis es muy sencilla: la composición del cuerpo ha conocido y conoce un proceso, todavía inacabado, marcado por un doble cambio: de género, y de clase. A más largo plazo, en términos de género, se ha feminizado; a plazo algo más corto, en términos de clase, primero se *popularizó*, después se *mesocratizó* y, reciente o próximamente, vuelve a *proletarizarse*. Por supuesto, sabemos que utilizamos, y queremos hacerlo así, conceptos muy simples y simplificadores en el análisis de clase: clase media vs. clase popular o proletaria; tampoco se nos oculta que es una grosera simplificación caracterizar toda una época como de feminización, de mesocratización, etc., pues, sea cual sea tal época, encontraremos masivamente, en el magisterio, hombres y mujeres, orígenes populares y medios, etc. Aceptamos de antemano, en fin, todas las salvaguardias y cautelas, pero, pese a ello, creemos poder señalar algunas tendencias predominantes sobre y otras y larvadas de consecuencias. Vamos a ello.

La literatura sobre la feminización supone normalmente que, como en los anuncios de los productos milagrosos, hay una gran divisoria, un antes y un después: un magisterio masculino, primero, y otro femenino, después. no se trata de confundir un proceso con un acontecimiento – como si la feminización hubiese llegado de repente –, cosa que nadie hace, sino de reducir el cambio de composición al cambio de género, obviando el cambio de clase, de suponer que ahí termina definitivamente la historia, desdeñando otros cambios en curso, y de ignorar cambios concomitantes.

Lo que sostenemos es que, a) antes de la feminización, hubo ya un cambio en la composición de clase del magisterio; b) la feminización misma supuso otro cambio en la composición de clase, esta vez de sentido contrario al anterior; y c) el magisterio definitivamente feminizado está conociendo y va a conocer un tercer cambio en la composición de clase, de signo opuesto al anterior e idéntico al primero. Esto daría cuatro perfiles dominantes en la composición social del magisterio, que podemos considerar sucesivas: varón de clase media, varón de clase trabajadora, mujer de clase media y mujer de clase trabajadora. El cuadro adjunto resume la tipología. La tesis de la feminización se fija normalmente en lo que aquí llamamos las fases 2 y 3, generalmente sin atender siquiera a la

composición de clase. Ahora explicaremos un poco más las fases 1 y 4 y las diferencias de clase entre las fases 2 y 3.

CLASE Y GÉNERO EN EL MAGISTERIO

		Género	
		Masculino ♂	Femenino ♀
Clase	Media 	FASE 1: Pre-universalización Preceptores particulares, de origen eclesiástico o universitario, para las clases altas	FASE 3: Universalización horizontal y extensión vertical Mujeres de clase media Escuela permite salida de la mujer al mercado de trabajo Epoca reformista
	Popular 	FASE 2: Masificación Maestros de origen popular (obrero o campesino), época heroica	FASE 4: Segmentación pública-privada Mujeres de origen popular Las mujeres de clase media migran a otras profesiones

Aunque suele identificarse al magisterio con la escuela de masas, no tiene sentido ignorar que su precedente está en los preceptores privados y en algunas órdenes religiosas. En los dos casos se trataba de varones, pero lo que queremos destacar es que tanto los preceptores como los religiosos provenían de la clase media y, en buena medida, eran parte de ella. Los preceptores, en todo caso, solían ser varones de origen universitario y/o eclesiástico que no habían llegado a ejercer una profesión.¹⁵ Los religiosos probablemente procediesen también de familias de nivel medio, hijos segundones a los que les estaba negada la posibilidad de heredar las propiedades agrarias; en cualquier caso, el clero mismo era una suerte de clase media funcional en la época.

La masificación de la escuela, con la consiguiente masificación del magisterio, trajo consigo la popularización o proletarización de su origen. El maestro de la escuela de masas es, más a menudo que otra cosa, el niño (varón) de familia obrera o campesina al que la escuela ha descubierto un

¹⁵ En la novela Tom Jones, de Henry Fielding, puede encontrarse una divertida contraposición de ambos personajes, que proporcionan a su pupilo el contraste entre razón y tradición.

mundo, cultural y social, y que ve en ella el modo de acceder personalmente a él (movilidad social) y de abrirlo a otros (apostolado cultural). En cierto modo es el *desertor del arado*, el *tránsfuga de la clase obrera*, el *becario traidor* al que estigmatizaba Gramsci o el *desarraigado* por quien sentía lástima Hoggart. Escapa de su clase social, pero no por esto deja de¹⁶ proceder de ella ni de estar cultural y políticamente unido a ella.

La feminización acompaña especialmente al proceso de universalización horizontal del reclutamiento y de prolongación del periodo de escolaridad, particularmente hacia atrás, hacia edades más tempranas. Pero las mujeres que acceden al magisterio no proceden de las mismas clase sociales que los hombres a los que reemplazan, sino de esas familias de clase media que, algunas generaciones antes, dejaban la herencia inmobiliaria a sus hijos varones mientras que trataban de casar de la mejor manera posible (es decir, con los herederos de otras familias) a sus hijas, y ahora envían a sus vástagos varones a estudiar carreras profesionales mientras que mandan a sus hijas a estudiar carreras de aluvión. Estas nuevas maestras son, efectivamente, maestras, pero hijas de familias sólidamente situadas en la clase media, con hermanos varones cuyas carreras les conducen a la clase media, y que contraen matrimonio con los hijos de las familias amigas o los amigos de los hermanos, igualmente de clase media. La feminización del magisterio, en consecuencia, modifica o va acompañada por la modificación de su composición social de origen, alejándolo del mundo del trabajo al mismo tiempo que lo aproxima a la parte en cualquier mundo de las mujeres.

Finalmente, creo que estamos asistiendo ya a una nueva popularización o proletarización (tómense estas expresiones en su sentido más débil) del origen del magisterio, a medida que las mujeres de la clase media se van orientando hacia la competencia con los varones en profesiones mejor situadas socialmente y dejan su lugar en las escuelas a las mujeres procedentes de familias de clase trabajadora.¹⁷ El proceso es similar al que en su día conoció el magisterio predominantemente masculino: si entonces se amplió la clase media funcional, absorbiendo parte de los restos de la clase media patrimonial convirtiendo la escuela misma en un mecanismo de reclutamiento entre la clase obrera, ahora se amplían las mejores posiciones de clase media para las mujeres, de manera que acuden a ella las mejor situadas y dejan su puesto libre para las que estaban todavía en puertas. Como consecuencia, el magisterio volverá, potencialmente a cercarse al mundo del trabajo, pero también es posible, al reclutar

¹⁶ Hoggart, 1957.

¹⁷ Quizá por eso el acceso de las mujeres a la dirección llegó a ser la principal preocupación, por no decir la obsesión, del Instituto de la Mujer.

masivamente mujeres filial y conyugalmente unidas a la clase trabajadora (el prototípico matrimonio norteamericano de camionero y maestra, en el que él pone el dinero para la parte *instrumental* y ella la cultura para la parte *expresiva* de la reproducción familiar), no sea posible su plena dedicación profesional, con la consiguiente degradación de la institución.

El rendimiento en primaria y el tránsito a secundaria

¿Qué diferencia existe en el rendimiento de niños y niñas durante la primaria? Las conclusiones de la investigación llevada a cabo por Gimeno Sacristán muestra en qué medida durante la etapa de primaria, periodo en que las maestras se encargan de la educación de la infancia, las niñas obtienen unas calificaciones muy superiores a las de sus compañeros en todas las materias menos en educación física. Durante esta etapa, incluso en algunas materias, como matemáticas, en las que algunos investigadores han creído encontrar mayores dificultades de comprensión por parte las pequeñas, éstas obtienen unas notas muy superiores a las de sus compañeros. ¿Por qué? De unos años a esta parte, posiblemente a tenor del éxito académico que han ido cosechando las mujeres tanto en la universidad como en las oposiciones (por cierto, el acceso a la carrera de juez, que se produce vía oposición, es decir, esfuerzo y estudio, favorece a las mujeres, como lo muestra el hecho de que la profesión en España se encuentre feminizada, lo que parece preocupar seriamente a determinados sectores sociales y políticos), ha venido circulando el rumor de que las chicas son más listas que los chicos; afirmación incorrecta, pues lo que sucede es que las mujeres se ajustan más a los patrones escolares, o éstas a aquellos¹⁸, muy posiblemente porque es uno de los pocos campos donde sienten que son tratadas por igual, y perciban que su esfuerzo será recompensado sin tener en cuenta el género.¹⁹ ¿Tendrá la feminización de la profesión algo que ver en las diferencias de rendimiento académico entre niños y niñas? Puede que sí, puede que no, pero en todo caso habrá que investigar sobre ello.

¿Qué sucede cuando se produce el cambio del ciclo de la primaria a la secundaria y la infancia deja de socializarse al lado de la figura femenina?, ¿afecta en algo el cambio de género de la nueva plantilla de profesorado en el rendimiento académico entre los sexos? Sí se aprecian cambios notables en el rendimiento, pues, aunque las chicas siguen obteniendo unas calificaciones más altas que las de sus compañeros, las distancias se aminoran. Además, en algunas materias, como matemáticas y ciencias naturales, dejan de aventajar a los chicos y comienza a apreciarse

¹⁸ Gimeno Sacristán, J., opus cit., p. 111.

¹⁹ Véase Enguita, 1990°.

un descenso en las calificaciones de las alumnas²⁰. ¿Por qué? Lo cierto es que estas materias entran a formar parte de la categoría de asignaturas difíciles, que en la mayoría de los casos son impartidas por profesores. Si el alumno obtiene buenas calificaciones en estas asignaturas, es más que probable que dirija sus expectativas profesionales hacia carreras de ciencias, donde aún se aprecia una presencia masculina superior.

Algunos investigadores han achacado a las hormonas sexuales que organizan el cerebro del hombre y de la mujer las distintas capacidades observadas en el rendimiento académico entre niños y niñas²¹; otros han detectado que a partir de los 14 años las niñas tienen valores de autoestima mucho más bajos que el de sus compañeros, incluso aunque tengan un nivel de inteligencia más alto, —en primavera aparecieron en el País los resultados de la última investigación—.

¿Es posible que aún exista algún tipo de prejuicio por parte de los profesores varones que imparten estas materias hacia las chicas?, ¿tendrá algo que ver la imagen que el profesor proyecta sobre el alumnado sobre este rendimiento?²² Algunos investigadores han considerado que la diferencia en el rendimiento depende del trato que reciben los varones en el bachillerato, que son mejor valorados por sus profesores. De ser así, sería ciertamente preocupante pues el tránsito coincide con una etapa muy difícil del desarrollo humano, y el concepto de autoestima resulta determinante en el rendimiento escolar. ¿No es posible que la dificultad que conlleva el tránsito a la secundaria se redujera si los niños y las niñas estuvieran acostumbrados a socializarse con maestras y maestros en las etapas de infantil y de primaria?, ¿no se evitaría de esta manera la brusquedad de un cambio en un momento donde confluyen una serie de factores muy importantes del desarrollo del adolescente? No obstante, las diferencias de rendimiento a favor de los chicos en secundaria sólo se observan en matemáticas y ciencias naturales, ya que en todas las demás asignaturas las chicas siguen obteniendo, aunque con distancias no tan significativas como en primaria, mejores resultados que sus compañeros. ¡Y pensar que hubo un tiempo en que los hombres, incluso los científicos, negaron la capacidad de la mujer, y afirmaron una supuesta imposibilidad cognitiva! Menos mal que el tiempo, que es quien tiene la última palabra ha mostrado que estos juicios no eran más que las manifestaciones de prejuicios ancestrales. Todavía está por ver lo que nos depara el siglo que estamos a punto de estrenar²³.

²⁰ Gimeno Sacristán, J., opus cit., p. 112.

²¹ Kimura, Doreen, "Cerebro de varón y cerebro de mujer", Investigación y ciencia, noviembre, 1992.

²² Gimeno Sacristán, J., opus cit.

²³ Camps, Victoria, El siglo de las mujeres, Cátedra, Madrid, 1998.

Para conocer los problemas con los que se enfrentaron nuestros estudiantes al transitar a secundaria, decidimos hacerles recordar ese momento. Para avivar sus recuerdos, se les contó el caso real de una niña que acababa de tener problemas con la asignatura de matemáticas al transitar a la etapa secundaria; materia en la cual obtenía unas notas excelentes hasta el final del ciclo de primaria. Las calificaciones de esta niña bajaron de 9 a 1, y ella trataba de explicar a sus padres que no entendía cómo explicaba el profesor. Los padres decidieron tomar medidas y, como faltaba una semana para terminar el curso, optaron por contratar a una profesora particular. El cambio fue espectacular y las calificaciones de 1 pasaron a convertirse en 7 en tan sólo una semana.

El alumnado, que respondió de manera anónima por escrito, mostró un acuerdo casi absoluto al considerar la dificultad de las nuevas asignaturas como uno de los motivos que habían producido, en su caso, un menor rendimiento, pero los testimonios de algunos vinieron a corroborar que la feminización tenía sus efectos.

- *La feminización es perjudicial, pues se está creando un modelo único. (...). En mi caso siempre he tenido profesoras hasta los doce años. (...). Me acuerdo que cuando empecé el curso estaba aterrizada. (...), tenía miedo a lo desconocido. Siempre se atribuye a la figura del maestro la autoridad, la disciplina, la seriedad, lo aburrido, la dureza. (...). Sería necesario introducir maestros y maestras en primaria e infantil, pero creo que al poder político no le interesa.* (alumna de magisterio, 1998-99)
- *A la maestra se la identifica con la figura de la madre, ya que por regla general la infancia pasa más tiempo con la madre que con el padre (...). Los niños y las niñas ven que las mujeres se dedican a la docencia (...) con lo cual se repiten los roles, y la mujer queda relegada a puestos que requieren “menor responsabilidad” social.* (alumna de magisterio, 1998-99)
- *Las niñas se identifican con sus maestras, e incluyen esta profesión entre sus aspiraciones profesionales.* (alumna de magisterio, 1998-99)
- *Influye tener maestras a la hora de elegir ser maestra. Es como un modelo que se imita. En mi opinión, la feminización se da por identificación con estas maestras.* (alumna de magisterio, 1998-99)
- *Estudí en un colegio privado hasta cuarto de E.G.B., luego me cambié a uno público. En el privado sólo me daban clases profesoras, cuando entré en el público mi tutor era un hombre, y me daba clase de todas las asignaturas, excepto de dos que las daban mujeres. Las notas de estas dos últimas fueron muy superiores a las demás. En el segundo año una de estas asignaturas las impartía un hombre y fue un desastre. Me daba un miedo horrible.* (alumna de magisterio, 1998-99)

- *Cuando estaba con profesoras eran como madres. Nos trataban como a sus hijas.* (alumna de magisterio, 1998-99)
- *Encontrarse siempre frente a la figura de una maestra, y no de un maestro, produce una mayor identificación con ella.* (alumna de magisterio, 1998-99)
- *En general, yo siempre he tenido la idea de que había más mujeres profesoras porque les gustaba más, no porque se les dieran mejor los niños. No sé muy bien cómo he llegado a esta idea, supongo que por la costumbre al ver que casi todas mis profesoras eran mujeres.* (alumna de magisterio, 1998-99)
- *El que la docencia se imparta mayoritariamente por mujeres hace que las niñas se identifiquen con ella.* (alumna de magisterio, 1998-99)
- *Creo que la mujer tiene una sensibilidad especial para tratar a niños o niñas en sus primeros años de vida; los hombres, en su gran mayoría carecen de esa sensibilidad.* (alumno de magisterio, 1998-99)

Por último, nos gustaría destacar que muchas alumnas y alumnos no se quejan de la dificultad de las asignaturas cuando acceden a la etapa de secundaria, sino del cambio de método, que tiene mucho que ver con la irrupción del maestro en el aula:

- *En mi caso sí hubo una bajada en el rendimiento cuando pasé de E.G.B. a B.U.P., y se debió a la metodología del profesor.* (alumna de magisterio, 1998-99)
- *No eran tan sensibles con nosotras como las profesoras.* (alumna de magisterio, 1998-99)
- *La diferencia entre un profesor y una profesora radica en la forma de dar la clase, la metodología.* (alumna de magisterio, 1998-99)
- *Los profesores varones me imponían más respeto, más disciplina, y un poco menos de afectividad. (...) Los que más miedo me daban eran los profesores varones.* (alumno de magisterio, 1998-99)
- *A mí, personalmente, en el Instituto, me imponía que fuera un hombre quien me daba las clases. En mi caso no he vivido con mi padre. Es posible que me haya influido no tener una figura paterna en casa, y eso me hiciera sentir miedo hacia lo desconocido.* (alumna de magisterio, 1998-99)
- *Uno de los peores profesores que tuve fue en historia, no se le podía preguntar nada. Era muy serio.* (alumna de magisterio, 1998-99)
- *En séptimo tuve un profesor de ciencias y otro de matemáticas,(...), su forma de dar las clases hizo que me dejaran de interesar las ciencias.* (alumna de magisterio, 1998-99)

— *Siempre suponía mayor contraste el método.* (alumna de magisterio, 1998-99)

Mujeres contra mujeres

Aunque el único beneficiario oficial de la escolarización sea su público directo, no cabe duda de que la socialización del cuidado y educación de la infancia, la adolescencia y buena parte de la juventud tiene consecuencias para otros grupos de población. En particular, para las mujeres, que gracias a ella han podido incorporarse paulatina y parcialmente el mercado de trabajo, aun cuando hacerlo haya supuesto, en la mayoría de los casos, compartir la responsabilidad principal por las tareas domésticas con un acceso limitado y condicional a la economía extradoméstica. Por descontado, la incorporación de la mujer a la esfera pública podría haberse dado de otra forma, en concreto mediante un reparto radical de las tareas domésticas, pero la sociedad es la que es, no la que quisiéramos que fuera, y las cosas han sido y son así, y no por azar: las mujeres logran incorporarse al mercado de trabajo en la medida en que pueden liberarse de las tareas domésticas por medio de su mecanización, su mercantilización o su socialización, y en especial de los rigores de la maternidad por la menor fertilidad (demográficamente hablando) y la menor mortalidad infantil, no en virtud de una transformación de la división sexual del trabajo en el hogar.²⁴ Ejemplos de mecanización son las tareas desempeñadas o facilitadas por esa multiplicidad de electrodomésticos que llenan los hogares, que disminuyen de forma radical el tiempo de trabajo humano necesario para su realización (si bien, por otra parte, elevan las normas de logro y calidad). Ejemplos de mercantilización, la larga lista servicios y de bienes listos para el consumo, o próximos a estarlo, que sustituyen igualmente trabajo doméstico: ropa confeccionada, alimentos preparados o semipreparados, servicio doméstico, etc. Ejemplo de socialización, en fin, es, ante todo, la escolarización obligatoria y gratuita, cada vez más prolongada, de la infancia, que releva a los hogares – y, por tanto, a las mujeres – de la tarea más absorbente: el cuidado de los niños.

La paradoja consiste en que la escolarización, una de cuyas funciones – lamentablemente poco reconocida – es permitir la incorporación de la mujer al trabajo al socializar uno de sus cometidos tradicionales, da lugar ella misma a un importante nicho ocupacional para un sector de las mujeres, pero éstas, todavía responsables en lo esencial por la carga doméstica, presionan especialmente, para poder compatibilizar

²⁴ Durán, 1986.

ambas cosas, en favor de la reducción del tiempo de trabajo,²⁵ con lo cual se limita la capacidad de la escuela de permitir a otras mujeres hacer otro tanto.

En un viejo chiste, un maestro/a le pregunta a otro/a: “¿Por qué elegiste el magisterio?”, y éste/a responde: “Por tres razones: julio, agosto y septiembre”, a lo que el/la primero/a añade: “Te dejas una: diciembre.” Creo que no es posible encontrar una ocupación de cierta relevancia numérica con un horario y un calendario tan cortos en todo el espectro laboral. (El profesor-lector semienfadado ya habrá pensado: “¡Hay una, la tuya: profesor universitario!”), pero eso sólo indica un profundo desconocimiento de esta profesión, en la que sólo el proceso iniciático, la tesis doctoral, puede agotar, por su capacidad de absorber tiempo, la paciencia de cualquier pareja y frustrar cualquier infancia.) El hecho es que el calendario y el horario escolares, al menos en España, no han dejado de reducirse en los últimos decenios. En la actualidad, con 180 días en primaria y 175 en secundaria (cálculo hartamente generoso que se basa en multiplicar el número de semanas por cinco, ignorando así los numerosos puentes, fiestas y otros días no lectivos entre semana), el calendario escolar español es uno de los más reducidos de Europa, superado sólo por Grecia y Portugal (lo que constituye un buen indicador de a qué tipo de sociedad corresponde esto: una sociedad atrasada), por un lado, e Islandia (donde la explicación es el frío), por otro, y a la par con Francia (por la peculiar tradición de su escuela laica, que deja el miércoles libre para que los alumnos acudan a formación religiosa). Esto es el producto de la permisividad oficial y de la voracidad del sector, que en los últimos años ha logrado *conquistas pedagógicas* – o, tal vez, *obreras* – como la *semana blanca* (considerada no vacacional pero tampoco lectiva), como que el plazo discrecional para empezar y terminar las clases se concrete casi siempre en empezar el tan tarde y terminar tan pronto como sea posible, o como la pasada – y afortunadamente perdida – competencia de los Consejos Escolares para autoconcederse puentes, que hubo de ser suprimida a instancias de las Asociaciones de Padres, las cuales contemplaban impotentes cómo una mayoría de profesores los llevaba de puente en puente, casi como en el juego de la oca.²⁶

A diferencia de la enseñanza, en la mayoría de los sectores ocupacionales, y sobre todo en los *profesionales* – no olvidemos con qué fuerza los maestros y profesores se proclaman y reclaman profesionales – los trabajadores intentan sobre todo mejorar las contrapartidas – salariales y

²⁵ Sobre el papel del Estado del Bienestar como empleador de las mujeres, véase Esping-Andersen, 1990.

²⁶ Sobre este punto, véase Enguita, 1999.

otras – que obtienen por su trabajo, dejando en un lugar secundario la reducción de la jornada.²⁷ Pero hay otra diferencia más: cuando cualquier sector, particularmente entre los grupos propiamente obreros, reduce la jornada, generalmente lo hace a cambio de aumentos de productividad, basados en la intensificación del trabajo, la reorganización o la innovación tecnológica, que le eviten perder mercado por la caída de la producción (si no se sustituye el tiempo de trabajo reducido) o por un aumento de los precios (si se sustituye). En la enseñanza, sin embargo, se puede reducir el trabajo sin perder público, puesto que éste no tiene opción (excepto, claro está, marcharse de la enseñanza pública a la privada y/o contratar actividades extraescolares y/o contratar servicio doméstico: alternativas, todas ellas, que requieren cierto nivel de ingresos). Las pérdidas de productividad son indiscutibles, pues lo niños sin duda aprenden menos y peor en menos tiempo (dejamos a los incondicionales de la jornada continua la tarea de demostrar que, en contra de la lógica, no es así) y, en todo caso, se reduce el tiempo de custodia. (Sólo hay un grupo de madres que no resulta perjudicado por esta medida: las maestras y profesoras, cuyos hijos, generalmente escolarizados en sus propios centros, las encuentran siempre a la puerta, no importa cuán temprano cierren éstos).

Por un lado, pues, la feminización del sector – y, tal vez, la propensión al ocio comparativamente alta de su componente masculino – favorece que se privilegie la restricción de la carga de trabajo sobre el aumento de las contrapartidas, aun sin hacerle asco a éstas: el triunfo de lo que, en los setenta, se llamaba las *reivindicaciones cualitativas*. Incluso la mejora de las contrapartidas (salario, esencialmente) puede traducirse, al contrario que en otros sectores, en una restricción de la oferta de fuerza de trabajo (dedicación no exclusiva, etc.). Cuando esto ocurre, la consecuencia es la caída de la productividad y, si el producto es nominalmente constante (ene niños escolarizados), la degradación del servicio. En el primer caso se encuentran una mayoría de mujeres que sólo pueden restringir su dedicación al trabajo doméstico al precio de aceptar empleos a tiempo parcial, temporales, etc., que son también mal pagados, precarios, sin perspectivas...; en el segundo, una minoría de ellas que logran esa restricción sin disminución e incluso con aumentos de las contrapartidas, por ejemplo las maestras.

La diferencia entre unas y otras está en que éstas, primero, cuentan con un público prácticamente cautivo, los alumnos y sus familias, dadas la falta de información sobre el rendimiento de los centros de enseñanza y sobre las alternativas factibles y los elevados costes – económicos y, sobre

²⁷ Véase Barron y Norris, 1976.

todo, sociales y afectivos – de la elección, es decir, del cambio de centro. Además, todas ellas cuentan con la ventaja adicional de trabajar en un sector en el cual las relaciones laborales están reguladas con bastante rigor y, buena parte de ellas, con la ventaja todavía mayor de que su empleador sea el sector público, como se manifiesta claramente en las diferencias salariales y, sobre todo, horarias. Alternativamente, los colectivos de trabajadores que privilegian en la negociación el aumento de las contrapartidas, pueden multiplicar su trabajo para multiplicar éstas (trabajan más cuanto más ganan por unidad de tiempo), como sucede con las insaciables profesiones liberales, o aceptar la explotación de su trabajo en toda regla, ofreciendo a cambio de mayores salarios una mayor productividad y jornadas reales más largas, pero de modo que las contrapartidas quedan siempre por debajo del aumento absoluto y relativo del producto. El cuadro adjunto resume esto.

FUERZA Y PRIORIDAD EN EL CONFLICTO: EFECTOS

			Privilegio como objetivo	
<i>Empleo</i>	<i>Clientela</i>	<i>Fuerza</i>	<i>Contrapartidas</i>	<i>Trabajo</i>
Público	Cautiva	Máxima	PRIVILEGIO INVASIVO	DEGRADACIÓN DEL SERVICIO
Privado	Libre	Mínima	EXPLOTACIÓN CANÓNICA	ACEPTACIÓN PRECARIEDAD

¿Cómo es posible esta contradicción, cuando cabría suponer que la necesidad y la voluntad de un número creciente de mujeres de incorporarse al trabajo extradoméstico se tradujera en la exigencia de un servicio más prolongado por parte de la escuela? Existen buenos argumentos – aunque nos sea inevitable compartirlos – en favor de no alargar el tiempo de escolarización de los niños, más exactamente de no prolongar su jornada, ni su semana, ni su calendario anual, pero el hecho es que, cualesquiera que sean las consecuencias, numerosas familias lo alargan mediante actividades extraescolares, cursos y campamentos de verano, etc., etc., por un lado en aras de su formación y por otro para hacer posible el trabajo extradoméstico de las madres. Podemos considerar el actual calendario escolar, con su largo verano, como una reminiscencia de la sociedad preindustrial, en la que las familias campesinas, en todo caso tradicionales – con la mujer en casa –, no necesitaban de la escuela como institución de custodia, sino simplemente de enseñanza. Ahora bien, ¿cómo han podido imponerse los intereses de unas pocas mujeres, las maestras y profesoras, a los de tantas otras que ven

seriamente obstaculizado su acceso al trabajo por el horario y el calendario escolares? La respuesta puede estar en una característica peculiar de los países mediterráneos: que la escolarización llegó antes que la industrialización.²⁸ Por tomar dos casos opuestos, mientras que en Inglaterra las escuelas populares florecieron a la sombra de las fábricas, precisamente porque las mujeres tenían que acudir a éstas, en España lo hicieron por un impulso casi solitario, y no muy decidido, del Estado, mucho antes – como poco, una generación antes – de que las mujeres pensarán siquiera en acceder con carácter duradero a la actividad económica – extradoméstica –. Como resultado, la profesión creció y se consolidó antes de que las demandas de otras mujeres pudieran cristalizar en la exigencia de otro tipo de horario y calendario.

A partir de ahí, el proceso se autoalimenta de manera circular: quienes acceden a la docencia lo hacen con la expectativa, para ellos irrenunciable, de un horario y un calendario reducidos, por lo que opondrán una resistencia feroz a cualquier intento de ampliarlo y serán partidarios de reducirlos aún más. Quienes consumen el servicio, por su parte, ya saben a qué van, evitarán conflictos sobre temas sensibles que podrían perjudicar a sus hijos – como se muestra en la larga y truculenta historia de la opción *democrática* por la jornada continua –, e incluso proveerán a los profesores de un ingenuo mecanismo con el que *cargarse de razón*, ya que esas madres que llevan y traen cuatro veces al día a sus hijos a la escuela, las dedicadas en exclusiva a la función de ama de casa, son las únicas interesadas como tales en la jornada continua, que les ahorraría viajes y tal vez les recompondría el horario del almuerzo; las demás, no pueden ir ni a quejarse, porque, a la hora en que podrían hacerlo, el profesorado ya no está.

Es difícil, por no decir imposible, revertir este proceso. La feminización de la enseñanza parece, de momento, imparable: en 1977, la Encuesta de Población Activa (segundo trimestre) registraba 104.423 trabajadores en la enseñanza, de los cuales el 58,4 por ciento eran mujeres; en 1998 eran ya 238.598, con un porcentaje de mujeres del 62,7.²⁹ Por consiguiente, permaneciendo constante el resto de los factores, la presión en favor de la reducción horaria inherente a la feminización va a mantenerse, ya que, en todo caso, la incorporación de la mujer al trabajo extradoméstico avanza mucho más rápidamente que la redistribución de las tareas domésticas. Aquellas mujeres, no enseñantes, a las que la escuela ofrece un servicio de custodia insuficiente tendrán que recurrir a la *salida*, antes que a la *voz*³⁰; es decir, a la enseñanza privada frente a la pública, a las actividades

²⁸ Enguita, 1990b.

²⁹ Explotación propia de la EPA.

³⁰ Por emplear los términos de Hirschman, 1977.

extraescolares frente a las escolares y, si pueden, al servicio doméstico frente al trabajo doméstico. De hecho se abren así dos vías para la incorporación de la mujer al mercado de trabajo: por un lado, la vía de lujo, para hogares con alto nivel de renta, consistente en llevar los niños a escuelas privadas que ofrecen, además de otras delicias al gusto de la clase media, horarios más largos y toda clase de actividades extraescolares y servicios complementarios, y externalizar la mayor parte del resto del trabajo doméstico mediante el recurso al servicio doméstico y al consumo de servicios (restaurantes, etc.); por otro, la vía precaria, el *via crucis*, de los hogares con bajo nivel de renta, que sólo pueden llevar a sus hijos a los centros públicos – y, generalmente, a los peores: los de su barrio –, los cuales se los devuelven con una premura que no permite el empleo estable de las mujeres – supuesto que los hombres se desentiendan –, y que no pueden externalizar el resto de la carga doméstica, sino solamente redistribuirla, alternativa poco probable tanto por el peso de la tradición y la resistencia de los varones como por su carga de irracionalidad una vez que la mujer ya está fuera del mercado de trabajo o en sus márgenes. El cuadro adjunto refleja esta tipología – a la que faltaría añadir, eso sí, una *tercera vía*, la ya mencionada de las maestras y profesoras, quienes aunque posiblemente podrían pagar la escuela privada, también pueden soportar los horarios de la pública, sobre todo si es la suya.

NIVEL DE RENTA Y MODO DE SATISFACCIÓN DE LAS NECESIDADES DOMÉSTICAS

		Componente del trabajo doméstico	
		<i>Custodia de la infancia</i>	<i>Cuidado del hogar</i>
Renta del hogar	<i>Alta</i>	MERCANTILIZACIÓN = ESCUELA PRIVADA	EXTERNALIZACIÓN = SERVICIO DOMÉSTICO
	<i>Baja</i>	SOCIALIZACIÓN = ESCUELA PÚBLICA	REDISTRIBUCIÓN → RIGIDEZ, FRICCIONES

Referencias

- BARKER, D.L. y ALLEN, S. (1976) eds., *Dependence and exploitation in work and marriage*, Londres, Longman.
- BARRON, R.D. y NORRIS, G.M. (1976): “Sexual divisions and the dual labour market”, en BARKER y ALLEN (1976).
- BERGER, I. (1979): *Les instituteurs d'une génération a l'autre*, París, PUF.

- CAMPS, V. (1998): *El siglo de las mujeres*, Madrid, Cátedra.
- DURÁN, M. A. (1986): *La jornada interminable*, Barcelona, Icaria.
- ECCLES, J. y MIRDGLEY, C. (19??): "What are we doing to early adolescents? The impact of educational contexts on early adolescents", *American Journal of Education*, vol. 99, pp. 521-542
- ENGUITA, M.F. (1989): "La ambigüedad de la docencia: entre el profesionalismo y la proletarización", *Profesor y Sociedad: I Jornadas de Estudio. La educación a debate*, Cádiz, 21 al 24 de febrero, mimeo.
- ENGUITA, M.F. (1990a): "La tierra prometida: La contribución de la escuela a la igualdad de la mujer", *Revista de Educación* 290, pp. 21-41.
- ENGUITA, M.F. (1990b): *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*, Madrid, Siglo XXI.
- ENGUITA, M.F. (1999): "¿Es pública la escuela pública?", *Cuadernos de Pedagogía*, octubre, en prensa.
- ESPING-ANDERSEN, G. (1990): *Los tres mundos del Estado del Bienestar*, Valencia, Alfons el Magnànim, 1993.
- ETZIONI, A. (1969): *The semi-professions and their organization*, N. York, Free.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1996): *La transición a la escuela secundaria*, Madrid, Morata.
- HIRSCHMAN, A. (1970): *Salida, voz y lealtad*, México, FCE, 1977.
- HOGGART, R. (1957): *The uses of literacy*, IHarmondsworth, Penguin, 1965^o.
- INCE "Elementos para un diagnóstico del sistema educativo español. Informe global, en *Estudios e informes INCE*,
- INSTITUTO DE LA MUJER (1997): *Las mujeres en cifras*, Madrid, MAS.
- KIMURA, D. (1992): "Cerebro de varón y cerebro de mujer", *Investigación y ciencia*, noviembre.
- MARTÍNEZ-OTERO, V. (1996): *La adolescencia ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico*, Fundamentos, Madrid, 1996
- PARKIN, F. (1979): *Marxismo y teoría de clases: una crítica burguesa*, Madrid, Espasa-Calpe, 1984.
- PARSONS, T. (1976): "La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana", en A. GRAS, ed., *Sociología de la educación: textos fundamentales*, Madrid, Narcea, 1976.
- SAN MIGUEL, M. (19??): *Comunidad escolar*, 1987, p. 159

SAN ROMÁN, S. (1998): *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización en la enseñanza*, Barcelona, Ariel.

SIMPSON, R.L. y SIMPSON, I.H. (1969): "Women and bureaucracy in the semi-professions", en ETZIONI (1969).

Mariano Fernández Enguita, doutor em Ciências Políticas e Sociologia, graduado em Ciências Políticas e em Direito, catedrático de Sociologia na Universidade de Salamanca, atualmente é *Visiting fellow* na *London School of Economics* e no *London Institute of Education*. Tem inumeráveis livros, capítulos e artigos publicados em todo o mundo. No Brasil, tem publicados os livros "*Trabalho, Escola e Ideologia*" e "*A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*".

E-mail: enguita@usal.es

Sonsoles San Román Gago é doutora em Sociologia pela Universidade de Salamanca. Pela Universidade Complutense de Madri, é graduada em Filosofia e Ciências da Educação (seção Filosofia), Sociologia e Ciências Políticas (seção Sociologia) e diplomada em Filologia Inglesa. Atualmente é professora titular de Sociologia na *Facultad de Formación de Profesorado* da Universidade Autônoma de Madri. Seus principais artigos publicados são "*Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*", "*La incorporación de la maestra a la escuela pública en España*" e "*Female School Teacher in Spain: From tradition to Modernity*".

E-mail: s.sanroman@uam.es

Artigo recebido em outubro/2001