



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 14– ENERO DE 2009

“HISTORIA DE LA MUJER COMO MAESTRA EN LA EDUCACIÓN”

AUTORÍA SANDRA RODRÍGUEZ PÉREZ
TEMÁTICA HISTORIA DE LA ENSEÑANZA
ETAPA EDUCACIÓN PRIMARIA

Resumen

Desde siempre es sabido que la enseñanza en las escuelas es una profesión a la que se le denomina feminizada, esto puede ser debido a que el trabajo de las mujeres tanto en el hogar como en el mundo del trabajo asalariado ha supuesto tradicionalmente cuidar de otros. Por este motivo hablaremos de la historia de la mujer como maestra en la educación.

Palabras clave

Educación Primaria: Historia de la mujer como maestra.

Historia de la enseñanza.

1. INTRODUCCIÓN

No podemos olvidar, el elevado número de mujeres que tradicionalmente se han venido ocupando del proceso de escolarización de los más pequeños, porque tales concepciones están muy ligadas a la noción de la enseñanza como una especie de maternidad y a la creencia en los beneficios que reportan a los niños y niñas pequeños en las aulas tales actitudes maternas. Este legado del papel de la mujer sigue teniendo sus reminiscencias en la sociedad actual y lo podemos encontrar claramente en el profesorado de Educación Infantil y Primaria.

Con raras anomalías, las mujeres están escasamente representadas en la enseñanza a adultos y en los cargos de dirección. Y aún hay más: a pesar de la falta de datos desglosados por géneros en la mayoría de los países, resulta que en casi todas las regiones, que las mujeres que trabajan en la enseñanza ganan en conjunto menos que los hombres en razón de sus inferiores calificaciones (en



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 14– ENERO DE 2009

muchos países en desarrollo), de las interrupciones que imponen en sus carreras las responsabilidades familiares, y por su relativa ausencia en cargos de responsabilidad.

Se han observado algunos indicios de que el acoso sexual puede ser un impedimento en sus carreras. Sin embargo, el principal obstáculo para la igualdad en el desarrollo de éstas siguen siendo los procedimientos y criterios de contratación producidos por una óptica masculina, que no tiene suficientemente en cuenta los condicionamientos que imponen a las mujeres sus responsabilidades familiares, así como la persistencia de estereotipos "camuflados" con respecto a su capacidad para desempeñar puestos de liderazgo.

Por estos motivos y para destacar y valorar el papel de la mujer en la profesión de maestras, hay que seguir evolucionando y cuestionar varios puntos para una correcta contribución en las señas de identidades de las mujeres, como pueden ser:

- Incluir las cuestiones de género en los documentos de política educativa, sin olvidar los planes nacionales, promover la concienciación sobre ellas y formar a los miembros de los equipos de planificación y estudio para que sepan resolver los problemas que se plantean al respecto.
- Reunir sistemáticamente y emplear datos desglosados por sexos sobre el número de mujeres ocupadas en la enseñanza/formación, sobre su localización en áreas rurales o urbanas, su rango en el escalafón educativo o en la administración pública y su posición en la escala salarial.
- Diseñar y realizar paquetes de formación sobre cuestiones de género en las instituciones de formación de docentes y en sus programas de formación continuada.
- Proporcionar material y apoyo administrativo a los programas de formación específicamente destinados a mujeres para desarrollar su capacidad de liderazgo.
- Revisar sistemáticamente las escalas de remuneración (salario base y complementos) y las reglamentaciones que afectan a la enseñanza, para eliminar cualquier discriminación abierta, así como prácticas de acoso sexual.
- Establecer programas de concienciación y formación en el seno de los sindicatos de docentes y en sus asociaciones profesionales, para contribuir a impulsar el acceso de las mujeres enseñantes a puestos de responsabilidad en esas organizaciones y asociaciones profesionales.

2. ANÁLISIS SOCIO-HISTÓRICO-EDUCATIVO

Los cambios históricos, con su ideología, conllevan una política educativa concreta y unas determinadas concepciones sobre la formación y el ejercicio del magisterio.

La Segunda República española supuso cambios importantes en el tema educativo. Respecto al magisterio masculino y femenino se cuida y mejora el currículum respecto a planes de formación anteriores; se dignifica esta profesión mediante la elevación de las retribuciones a maestros y maestras; mejora su consideración social, y las maestras equiparan su condición profesional con la de sus



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 14– ENERO DE 2009

compañeros varones. Esta característica está en lógica consonancia con la aportación decisiva de la Segunda República a la mejora de la condición femenina en cuanto a igualdad política, jurídica, social y educativa.

Tras la Guerra Civil española, el régimen político de Franco retrotrajo la condición del maestro y de la maestra a etapas históricas anteriores a la Segunda República. En la formación primaron los valores ideológicos sustentados en el “nacional-catolicismo” por encima, incluso, de contenidos curriculares. La imagen de maestros y maestras se intentó configurar conforme a los principios del régimen y a sus roles sociales, de forma que no fueran vehículo de transmisión de principios subversivos. La formación del magisterio femenino tuvo que pasar por el filtro de la Sección Femenina, que inculcó principios sexistas, además de los propios del partido.

En cuanto a las maestras, cabe comentar que esta profesión ha sido casi la única salida remunerada digna que tenían las mujeres de clase media, lo que ha marcado su feminización desde la segunda mitad del siglo XIX. A partir de ese momento, y debido a la baja dignificación económica y social del magisterio, se produjo la “emigración” de los maestros varones hacia otras profesiones o niveles educativos, reservándose el magisterio de enseñanza primaria para las mujeres, profesión “acorde con la naturaleza biológica y social de la mujer”.

La formación específica del magisterio femenino, desde sus comienzos en el siglo XVIII, evoluciona conforme a la política educativa de cada etapa histórica, a los condicionamientos de género y a la imagen mental del papel de la mujer.

En los inicios de la segunda mitad del siglo XX comienza una evolución general de la sociedad española que se pondrá de manifiesto en los diversos ámbitos sociales y que repercutirá en el educativo. Aspecto clave en esta evolución fue el progresivo alejamiento del modelo económico autárquico, propio de la posguerra. La entrada del equipo de López Rodó en el gobierno supuso el comienzo de un desarrollo económico que fue en aumento a lo largo de la década de los años sesenta y que fue impulsado por varios factores: un proceso de industrialización en crecimiento, la repatriación de ahorros de los emigrantes españoles, la llegada del turismo y las inversiones extranjeras. Estos cambios económicos facilitaron cambios sociales, aunque no se modificaron los fundamentos políticos.

Una consecuencia fue la extensión de la educación, para dotar al desarrollo de una mano de obra cualificada, con una formación acorde a las demandas del sistema. Estas demandas de formación impulsaron las realizaciones del Ministerio de Lora Tamayo (1962-1964), que se caracterizó por una atención especial a la enseñanza primaria.

La aceptación de los principios de la teoría del “capital humano” se pone de manifiesto en el preámbulo de la Ley de Educación Primaria de 29 de abril de 1964. La nueva ley es una consecuencia y una necesidad surgida del *I Plan de desarrollo*. Esta ley, producto y exigencia de las circunstancias sociales y económicas, extiende la obligatoriedad de la enseñanza hasta los catorce años.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 14– ENERO DE 2009

La necesidad de innovar la formación de los maestros es el correlato de esta reforma de la enseñanza primaria y, así, la ley de 1964 se complementó con la de 21 de diciembre de 1965 sobre la reforma de la enseñanza primaria.

Respondiendo a las modificaciones introducidas por esta ley en la organización y régimen de las enseñanzas del magisterio, se aprobó un nuevo plan de estudios de las escuelas normales. La culminación de este nuevo modo de entender la enseñanza hay que situarla en el *Libro blanco* de 1969 y en la Ley General de Educación de 1970. Ésta se plantea, como objetivo fundamental, terminar con la situación de desigualdad ante el acceso a la educación. Con esta finalidad la nueva normativa cambia de forma rotunda la estructura del sistema educativo: se trata de construir un sistema educativo que no constituya una criba selectiva de alumnos.

Con respecto a la formación del profesorado la “ley Villar” supuso un avance, por lo menos en teoría, manifestado en la integración de las escuelas normales en la Universidad y en la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación, aunque los resultados fueron pobres. Lo mismo puede decirse de la aplicación general de la totalidad de la ley, ya que se negó el financiamiento de la misma.

En el último cuarto del siglo se manifiestan cambios políticos que se habían venido gestando al final de la década de los años sesenta y que se aceleran con la muerte de Franco. A partir de entonces se suceden acontecimientos políticos que conducen a una modificación de la estructura política. El avance hacia la democracia tiene un momento culminante en la promulgación de la Constitución de 1978 con consecuencias fundamentales en el ámbito de la educación. La consideración de la educación como derecho fundamental y la voluntad de hacer efectivo ese derecho, origina políticas educativas nuevas.

El triunfo del PSOE en 1982 trae como consecuencia cambios importantes tanto en el contenido curricular como en la estructura del sistema educativo.

Estos se llevan a cabo a través de un proceso de reforma experimental iniciado en el curso 1985-1986, que culmina con la aprobación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). A partir de este momento, la tarea docente se concibe como de alta responsabilidad y complejidad. Se hace hincapié en que esta formación contenga determinadas áreas desatendidas en los programas anteriores. Las aspiraciones de la reforma se van a concretar en los nuevos planes de estudio.

3. LA FEMINIZACIÓN EN EL SECTOR

Hoy en día el género femenino en la docencia va en aumento, de hecho tres de cada cinco profesores son más bien profesoras. Según estudios realizados las mujeres representan la casi totalidad del profesorado en la enseñanza infantil y primaria, tres de cada cinco profesores en la enseñanza secundaria obligatoria (ESO), la mitad de los de bachillerato, un tercio de los de formación



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 14– ENERO DE 2009

profesional, una cuarta parte del universitario, tres cuartas partes del de educación especial y la mitad del de educación de adultos, lo que constituye que la mayoría de los docentes son mujeres.

Todo esto hace resaltar el término “feminización” no solo expresa un punto de llegada, sino también y fundamentalmente un proceso. El aumento proporcional de la presencia de las mujeres en el profesorado ha sido espectacular y prácticamente constante en el tiempo, muy por encima de su presencia media en la población activa del país.

Esto puede ser debido a varios motivos. En primer lugar, la enseñanza es una de las actividades extradomésticas que la ideología patriarcal imperante ha aceptado siempre entre las adecuadas para las mujeres, viéndola en gran medida como una ocupación transitoria para las jóvenes y preparación para el ejercicio de la maternidad. Como otras profesiones femeninas cae dentro de lo que pueden considerarse extensiones extradomésticas de las funciones domésticas, surgidas al amparo del desarrollo de los servicios públicos en el marco del Estado asistencial.

En segundo lugar, los bajos salarios de la enseñanza han ahuyentado progresivamente de la misma a los varones educados, pero los que la industria, el comercio y otras ramas de la Administración pública abrían nuevas y mejores oportunidades de empleo – al menos en términos de ingresos-. En contrapartida, la creencia social de que el trabajo de la mujer es siempre transitorio o anómalo y su salario una segunda fuente de ingresos, compartida en cierto grado por las propias mujeres, ha favorecido el mantenimiento de los salarios en niveles bajos.

En tercer lugar, el empeño en someter a los enseñantes, tradicionalmente un sector proclive a las ideas avanzadas y progresistas, convirtiéndolos en fieles transmisores de la cultura y la moral dominantes y defensores de la conformidad con el orden establecido ha actuado también a favor de la admisión de las mujeres, normalmente consideradas como más conservadoras, menos activas y más dispuestas a aceptar la autoridad y la jerarquía que los hombres, tanto por su distinta educación como por la menor relevancia del trabajo remunerado en sus vidas.

Por último, la escuela, y en especial la escuela pública, han sido y son uno de los pocos sectores del empleo en que las mujeres han recibido el mismo salario que los hombres (al menos en este país). En consecuencia, es lógico que las mujeres educadas prefirieran un empleo en la enseñanza antes que en otros muchos sectores donde la discriminación salarial era manifiesta, aparte de ofrecer, en general, condiciones de trabajo menos deseables. Este proceso ha tenido varias consecuencias importantes para la enseñanza, por lo general raramente tomadas en consideración en el análisis de estas.

La primera sin duda, ha sido hacer de la escuela una institución menos sexista de lo que parece cuando solamente se atiende al análisis del contenido de los estudios.

La segunda, concierne a la relación de la escuela con el mundo del trabajo. Si los maestros varones solían proceder de familias encabezadas por trabajadores manuales de la industria o campesinos, las maestras tienen más probabilidad de provenir de familias de clase media que han



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 14– ENERO DE 2009

enviado a sus hijos varones a estudios con más valor de mercado y a sus hijas directamente a la enseñanza. Sin embargo, es también altamente probable que estas mujeres, si no caen en la endogamia profesional, contraigan matrimonio con varones con un status ocupacional más alto, inequívocamente de clase media. El resultado final es un alejamiento global de profesorado respecto del mundo, la experiencia, la cultura y los valores del trabajo manual.

La tercera es la otra cara de uno de los motivos del proceso de feminización. Esta, ha contribuido a la proletarianización o ha dificultado la profesionalización del sector enseñante. Por un lado, la idea del segundo salario y del empleo provisional, permiten a la sociedad pagar menos. Además, una sociedad patriarcal está menos dispuesta a conceder autonomía en el trabajo a las mujeres que a los hombres. Por otro, existen una serie de factores que dificultan la acción sindical de las mujeres: desde la doble jornada hasta la escasa atención de las organizaciones sindicales y profesionales a su problemática específica, pasando por su educación más conservadora, los escrúpulos de sus maridos ante cualquier actividad extrahogarrea, etc.

En definitiva, se trata de un efecto previsto que, por medio de un razonamiento teleológico, se integra en la cadena de las causas del proceso de feminización. No obstante, hay que recalcar que la lucha por la profesionalización del sector pasa así ser no solo un conflicto de clases, sino asimismo de género, y como tal debe ser visto.

Como conclusión de todo esto, el género no solo separa a los enseñantes de otros grupos ocupacionales; también los divide entre sí. Si la presencia de las mujeres en la enseñanza se acerca globalmente a los tres quintos, discurre en tendencia decreciente desde la casi totalidad del profesorado de enseñanza infantil hasta la cuarta parte del universitario, lo que significa una presencia inversamente proporcional a los ingresos, la autonomía, el prestigio y las oportunidades de promoción profesional de los distintos subcolectivos.

Los mismos encontramos al fijarnos en otros criterios de jerarquización interna del profesorado. En la enseñanza general básica, son directores nueve de cada cien profesores varones, pero solo cuatro de cada cien profesoras; en otras palabras, éstas tienen menos de la mitad de oportunidades de allegar a la dirección que aquellos.

4. LA MUJER EN LA DIRECCIÓN ESCOLAR

Ya sabemos que la ocupación directiva en la escuela es desarrollada mayoritariamente por hombres (tanto en España como en el resto de los países), ya que a éstos se les asignan una serie de rasgos que parecen ser los adecuados para realizar las tareas de mandato. Rasgos tales como la dureza, la objetividad, el carácter fuerte, el don de mando, la fuerza física, el distanciamiento analítico, la racionalidad y frialdad... «Son cosas de hombre» y además son las características que definen a un buen gestor.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 14– ENERO DE 2009

Sin embargo, a la mujer se le asignan una serie de rasgos que parecen no tener relación con lo que es el ejercicio de la gestión o poder; poder no sólo en la escuela, poder en todos los ámbitos de la vida pública.

Son pocas las mujeres que encontramos ocupando puestos de dirección en las empresas, tanto públicas como privadas; a la mujer se le relega a puestos de menos responsabilidad y de carácter más asistencial, debido a los pensamientos que culturalmente se han ido transmitiendo a lo largo de la historia.

Buscar las causas de su falta de presencia en la dirección de los centros escolares es adentrarnos en la transmisión de esquemas sociales y culturales que se siguen reproduciendo en la sociedad. Resulta muy llamativo que, en el siglo XXI, las mujeres sigan respondiendo que no se presentan a la dirección porque no saben si están capacitadas para ello.

En este sentido cuando las mujeres mencionan la falta de capacidad para presentarse a la dirección, vemos que subyace la creencia de que el hombre está más preparado para el cargo porque tradicionalmente él ha sido el que lo ha realizado. No es que las maestras tengan menos interés en promocionarse, sino que en general han sido formadas menos competitivamente que sus compañeros.

Otra de las causas que se dice es que las mujeres consideran que desempeñar el cargo sería para ellas tener un tercer empleo: casa, enseñanza y dirección. Sin embargo, hemos comprobado que los hombres no coinciden con las mujeres en esta afirmación anterior; como tampoco comparten la idea que en la sociedad existe una división sexista donde la mujer está relegada a los puestos de poca responsabilidad.

Estas dos cuestiones nos llevan a afirmar que se sigue transmitiendo una cultura machista, donde determinados roles, como el cuidado de la casa y los hijos, están tan asumidos por todos y todas que se siguen viendo como «normal».

El ejemplo más claro lo tenemos en el cuidado de los hijos, son muy pocas las mujeres que con hijos e hijas pequeños se atreverían a coger la dirección de un centro escolar; porque, según creen, el tiempo que conlleva la dirección iría en detrimento de los hijos e hijas. El 25% de nuestras directoras no tienen hijos y dentro del bloque de las que tienen nos encontramos que el 67% sus hijos son mayores cuando acceden al cargo.

Por tanto, no creemos que sea falta de valentía o no estar capacitadas, para realizar la función, son más bien «miedos» a la gran responsabilidad de tener que compaginar dos tareas (familia-dirección) que conllevan mucho tiempo de dedicación. A esto se le une que los problemas no se dejan en el centro, puesto que reconocen que son incapaces de «desconectar», los problemas van para casa con ellas. Esto provoca que cuando deciden hacerlo surja en algunas de ellas contradicciones personales, que en algunos casos les puede llevar a una crisis existencial.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 14– ENERO DE 2009

Sin embargo observamos, a pesar de lo expuesto anteriormente, que las 6 mujeres se van incorporando progresivamente a los puestos de dirección. En un estudio vemos que en el tramo de directores y directoras que llevan menos de cinco años en el cargo el 46% son mujeres, lo que rompería la tendencia tradicional del hombre en la dirección. Este dato posiblemente pasa desapercibido, porque aún quedan muchos hombres ejerciendo el cargo en los tramos que llevan entre cinco y diez años (64,3%) y con más de diez años (86,8%) en el cargo.

Esto último nos lleva a otra conclusión: las mujeres no están en los puestos de dirección, porque los hombres tienen ya creado un «feudo en ella». Mientras que para las mujeres el ejercicio de ésta es una tarea que deben de realizar durante un número de años determinados, los hombres, parecen que la suelen tomar como una tarea de por vida.

El perfil de las directoras estudiadas, según el profesorado, está marcado por su capacidad de trabajo, por demostrar competencias para ejercer la dirección, por actuar honestamente en el cargo, por mostrar entusiasmo en el desarrollo de su trabajo. A esto se le unen una serie de rasgos más personales como son el tener un fuerte sentido de la justicia social, ser personas cercanas y demostrar confianza en sí misma.

Las directoras, por su parte, se valoran mucho en los rasgos personales y muy poco en todos aquellos rasgos que son propiamente de gestión. Esto puede ser debido a que no tienen la suficiente confianza en sí misma, posiblemente por la pésima auto imagen que suelen tener interiorizada las mujeres, lo que hace que se (auto) excluyan de los puestos de responsabilidad. Sin embargo, los hombres han sido educados para ejercer la autoridad y el poder.

Quizás por esto, ellos creen que la mujer está en estos contextos por pura casualidad, lo que hace que se siga reproduciendo el rol androcéntrico de no hacer visible el trabajo de la mujer en dichos contextos, aunque ellos no se presentarían nunca a la dirección de estos centros; posiblemente porque estos centros tienen unas características muy especiales, puesto que los campos de batallas que tienen abiertos son muchos y variados:

1) Por un lado, la dirección de estos centros ha de luchar por cambiar la poca o nula valoración que los padres y madres hacen de la educación, lo que provoca un gran índice de absentismo y problemas graves de disciplina.

2) Y por otro, y como consecuencia de lo anterior, las necesidades del profesorado que trabaja en estos centros son mayores y hay que darle respuestas. Consideramos, por tanto, que las mujeres están en estos centros porque tienen mayor capacidad para salvar dificultades y aportar soluciones, puesto que para dirigir centros en estos entornos es necesario saber escuchar.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 14– ENERO DE 2009

3) En este sentido recordamos que en las ciudades andaluzas, donde los problemas son más notorios, las mujeres dirigen el 57,8% de los centros de actuación educativa preferente, mientras que en los pueblos su representación es sólo en un 22,2%.

4) Es llamativo como el profesorado manifiesta en un 68,7% que su directora demuestra confianza en sí misma, mientras que sólo en un 11,1% de ellas dicen tenerla.

5) Acercarse a la realidad y ponerse a su nivel, practicando un nuevo estilo de dirección basado en las relaciones interpersonales y en el servicio de la comunidad educativa. Este estilo de dirección se aleja de los modelos (masculinos) que se han ido transmitiendo a lo largo del tiempo sobre la buena gestión y va más en consonancia con los nuevos estilos que se van perfilando en la sociedad actual.

5. BIBLIOGRAFÍA

Instituto de estadística de Andalucía (2001): *Anuario andaluz de las mujeres 2001 Perspectiva de género*. Extraído en el 2001 en la Junta de Andalucía.

<http://www.juntadeandalucia.es:9002/anuarioMujer/anuarioMujer01/index.htm>

Jornada sobre la memoria y los sueños de una profesión (2006). *Profesorado y Democracia en el Siglo XX*. Cádiz, 19 y 20 de Octubre de 2006: Facultad de Filosofía y Letras.

GARCÍA GÓMEZ, T. (1999): «*Mujeres enseñantes en primaria: situación y obstáculos*». Kikirikí, 53(1999), pp. (24-28).

Santos Guerra, M.A. (2000): «Yo tengo que hacer la cena. La mujer y el gobierno de los centros escolares», en Santos Guerra, M.A. (Coord.): *El harén pedagógico. Perspectivas de género en la organización escolar*. Barcelona: Grao; pp. (53 – 69).

Autoría

- Nombre y Apellidos: Sandra Rodríguez Pérez
- Centro, localidad, provincia: Cádiz
- E-mail: sandriny_84@hotmail.com