

LA FEMINIZACIÓN DE LA PROFESIÓN: IDENTIDAD DE GÉNERO DE LAS MAESTRAS

SONSOLES SAN ROMÁN²⁰

1. La suma de los esfuerzos

La oportunidad de poder reflexionar ante un público de especialistas sobre las motivaciones y los resultados de nuestras investigaciones (algunas ya finalizadas y otras en proyecto) permite plantearse no sólo los logros, también las lagunas. Esta mesa representa la posibilidad de impulsar un esfuerzo en común al unir algunas piezas del puzzle de los estudios de género y repasar así las sumas de las aportaciones de personas y grupos de trabajo.

Comprometidas desde nuestra posición de investigadoras sociales, las participantes de esta mesa hemos tratado de destapar algunas de las causas sociales de la desigualdad que, asumidas como hábitos y costumbres por la sociedad, venían obstaculizando el camino hacia la igualdad. En este sentido, la ventana del género es un lugar privilegiado para observar el vasto paisaje de cambios sociales, económicos, educativos, culturales y políticos que se han producido en este país desde el período de asentamiento de transición democrática; momento en el cual las participantes de esta mesa (curiosamente todas mujeres) hemos iniciado y realizado nuestra trayectoria de investigación en función tanto del arco de edad como de nuestros intereses culturales, políticos y sociales. Nuestras voces arropan a un amplio colectivo de mujeres que han protagonizado junto con nosotras el cambio social, abriendo surcos para lograr el reconocimiento de sus derechos sociales en el ámbito familiar y profesional.

²⁰ Universidad Autónoma de Madrid. ssanroman@uam.es

2. ¿De donde procede mi interés por el estudio de los procesos de feminización?

El milenio se cerraba con un interesante debate sobre los logros obtenidos por la mujer y las posibles estrategias para alcanzar cambios en ese camino hacia la igualdad entre hombres y mujeres. Los estudios sobre temas de género se intensifican durante el último cuarto del siglo XX. Victoria Camps, en su libro *El siglo de las mujeres*²¹, sintetiza la polémica del feminismo al debatir con Amelia Valcárcel, quien veía en el acceso al poder la única posibilidad de competir con ciertas garantías con el hombre. Era necesario situar a hombres y mujeres en el mismo plano para acceder al lugar oportuno, puestos de responsabilidad, y mover con acierto la pieza de la igualdad en ese ajedrez de la estructura social española. Imaginaba esta incorporación disfrazadas, ya no con traje de hombre que tuvo que utilizar Concepción Arenal para acceder a la Universidad, sino con el velo de valores masculinos (renunciando, si era preciso, a la maternidad, la vida en pareja...) para conseguir trazar zanjas desde la cúspide del poder y abrirse camino en ese vasto paisaje de zarzas y matorrales que habían ido creciendo en un terreno sembrado con las simientes necesarias para filtrar la mentalidad que llegaría a obstaculizar el camino hacia la igualdad entre hombres y mujeres; Camps, discrepando con esta renuncia de la feminidad, apuntaba hacia un cambio lento: el hombre y la sociedad debían feminizarse, aprender de los valores femeninos y compartir tareas en espacios públicos y privados.

Este debate marca posiciones que dibujan vías de acceso distintas para producir el cambio social que precisa España. Ambas posiciones tratan de conseguir un cambio de mentalidad, pero en el caso de Camps con la ilusión de conseguirlo sin perder para ello nada en la batalla. Como resultado de una línea ascendente de reivindicación feminista, tuvo lugar una importante producción de investigación centrada en el tema de género.

3. ¿Cómo y cuando se plantea en España el asunto de la igualdad en el siglo XX?

Hasta la segunda mitad del siglo XX, después de que algunos experimentos mostrasen que dentro de una misma cultura y un mismo nivel socioeconómico el C.I. en niños y niñas era el mismo, los investigadores sociales comenzaron a considerar que las causas de tales diferencias podrían encontrarse en el entorno social y que el rol desempeñado por cada sexo podría venir marcado por condicionantes históricos, no biológicos, que frenaban la promoción de las mujeres y el camino hacia la igualdad exigido por el propio progreso social.

El creciente desarrollo industrial terminará por dar paso a una sociedad de consumo durante los 60 y los 70 que precisa mano de obra femenina. A consecuencia de todo ello se produce una demanda creciente en los niveles académicos de la mujer española y se van

²¹ Camps, Victoria (1998): *El siglo de las mujeres* (Madrid, Editorial Cátedra).

sucedendo importantes reformas educativas para responder a las necesidades económicas, sociales y políticas de la población.

Tras la muerte de Franco Asociaciones y grupos de mujeres, que ya habían comenzado a aparecer durante la década de los 60²²: *el Seminario de Estudios Sociológicos de la Mujer, el Movimiento Democrático de Mujeres*, (nacido en 1965, y que en 1975 pasó a llamarse *Movimiento Democrático de Mujeres/Movimiento de Liberación de la Mujer*²³) trataban de ganar un territorio vedado desde una clara situación de desventaja y subordinación. La mujer española luchaba alejada de los ámbitos de poder y con el lastre que implica haber sido desheredada del derecho a recibir el legado cultural. Todo ello levantaba para ella barreras infranqueables que solo podían derrumbarse produciendo un cambio de mentalidad a través de los propios sistemas educativos. En el ambiente se podía apreciar que los límites de lo doméstico comenzaban a ser denunciados. En 1975 se publica un libro que recoge lo expresado en el Congreso²⁴ Mundial celebrado en México en junio de ese mismo año, elegido por las Naciones Unidas como Año Internacional de la Mujer.

A partir de la década de los 70, el poderoso susurro de esas madres para lograr que sus hijas accedieran a la universidad, llenó, con los silencios de la irracionalidad, las aspiraciones de unas niñas que iban a crecer en el traje de la recién estrenada democracia. Los nuevos valores y modelos que comenzaron a emerger desde los rincones de la esfera doméstica iban a variar las expectativas de futuro de unas niñas que, al tiempo que heredaban de sus madres la racionalidad de los valores culturales tradicionalmente otorgados a la mujer, absorbían en esas interconexiones, deseos y elementos emocionales e irracionales. De esta manera, deseo y realidad operan en un contexto de cambio social que coincide con el desmantelamiento del Régimen, irradiando nuevas ráfagas de luz en esa ansia colectiva por alcanzar la libertad, una meta que abre un halo de esperanza para unas niñas que crecen con metas y aspiraciones profesionales. En este sentido, nuestra generación es el resultado de un lento cambio de mentalidad que lleva a perder el miedo a unas madres que desean aspiraciones vedadas en un pasado por el torrente de la fuerza de una mentalidad que incluía a la mujer en el ámbito doméstico o el desempeño de profesiones acordes con su función maternal. La independencia económica es el medio para abrirse camino en el mercado laboral cualificado.

En los años 80 los valores culturales de la clase obrera se incorporan a los sistemas educativos. El legislador se propone acabar con una herencia histórica que, entiende, opera como barrera de promoción social y laboral. El nuevo modelo social mira hacia el sistema educativo, espacio público en que espera encontrar el antídoto para curar males endémicos: una cultura de la educación centrada en la diferencia viene a sustituir la cultura estatutaria de los 70. Se trata de alcanzar un progreso social centrado en la igualdad de oportunidades de clase y de género; un proyecto de futuro que se materializa con la norma aprobada en 1990: Ley Orgánica General del Sistema Educativo: L.O.G.S.E.

El paso de los 80 a los 90 es el cambio de la cultura de la diferencia a la cultura de la diversidad y la incertidumbre. Y con los 90 llegaron nuevas normas que exigían de otros valores para lograr hábitos consecuentes en esa generación emergente. Así, al vaivén de la evolución de

²² Valiente Fernández, C. (2001): Movimientos sociales y Estados: los movimientos feministas en España desde los años sesenta, *Sistema*, 161, 31-58.

²³ Resolución política de las Primeras Jornadas Nacionales por la Liberación de la Mujer, 6-9 de diciembre de 1975.

²⁴ Primer Congreso de la ONU sobre la Mujer, México D.F., de junio a julio de 1975.

los modelos de cultura escolar, la arena de la realidad social llega a la escuela teñida con nuevas señas de identidad; retos y giros que ponen en alerta a una escuela que debe adaptarse a un nuevo contexto social marcado por los procesos de globalización, inmigración, educación en valores interculturales, inmersión de las nuevas metodologías, cambios en los modelos de familia, nuevo concepto de infancia...

En este remolino de cambio histórico, social y político aparecen importantes investigaciones que señalan hacia el aula y la escuela como lugar de análisis necesario para comprender algunas de las trampas ocultas en los pliegos de la historia que, depositadas en la mentalidad del profesorado, producían una transmisión de estereotipos altamente perjudiciales para alcanzar el camino hacia la igualdad entre hombres y mujeres. La escuela, el aula y el profesorado se convierten así en el centro de interés para las y los investigadores; en este caso, en el ámbito de la Sociología de la Educación.

El libro de Marina Subirats, *Rosa y Azul*²⁵, venía a corroborar que entre maestras y maestros existían diferentes expectativas con respecto a lo que consideraban más adecuado para la formación de niños y niñas y nos ofreció la posibilidad de comprender los estereotipos de género que se transmitían a través de la propia escuela. Sin duda una investigación imprescindible después de la puesta en marcha de la Ley General de Educación de los 70 en ese tímido intento por conseguir la igualdad a través del régimen de coeducación (principio que sólo se promulga con carácter optativo).

Los cambios sociales conducen la investigación en el campo de la Sociología de la Educación hacia el estudio del aula y el profesorado, pero queda un cabo suelto; una laguna de investigación que exige tener en cuenta que el terreno sobre el cual se investiga presenta características propias de las denominadas semi-profesiones²⁶ –como el magisterio, la enfermería y el trabajo social, entre otras–

La variable feminización debe tenerse en cuenta para poder comprender el tipo de organización, jerarquía o estereotipos que se transmiten a través de la propia escuela. Es preciso saber el tipo de identidades que presentan las maestras, los modelos culturales que presentan y cómo viven su profesión. Pero antes hay que comprender las causas históricas del proceso de feminización. En el marco de estos intereses, comienzo a avanzar en mi línea de investigación

4. ¿De donde precede mi interés por los procesos de feminización?

Cuando comencé a investigar en la década de los 90, comprobé que muchas investigaciones de género habían mirado hacia la cúspide de la pirámide del mercado laboral para

²⁵ Subirats, Marina y Brullet, Cristina (1988): *Rosa y Azul. La transmisión de géneros en la escuela mixta*, (Madrid, Instituto de la Mujer).

²⁶ Término acuñado por Amitai Etzioni en la década de los setenta. Véase Amitai Etzioni (ed.), *The Semi-Professions and Their Organization: Teachers, Nurses, Social Workers* (Nueva York: Free Press, 1969). En esa misma línea se encuentra: Dan C. Lortie, *Schoolteacher. A Sociological Study* (Chicago: University of Chicago Press, 1975), y “The Balance of Control and Autonomy in Elementary School Teaching,” en: Amitai Etzioni (ed.), *The Semi-Professions and Their Organization: Teachers, Nurses, Social Workers*, 1-53 (Nueva York: Free Press, 1969).

tratar de entender la escasa participación de la mujer en puestos de poder y destapar la doble y desigual vía de acceso en función del género. Se acuñaron términos como “techo de cristal” para referirse a las limitaciones de acceso al mercado laboral de una mujer que chocaba en sus aspiraciones con barreras sociales tan insalvables como invisibles, o de “escalera mecánica”²⁷ para señalar el menor esfuerzo realizado por el hombre, que subía hacia puestos de poder con menor esfuerzo.

No existían sin embargo investigaciones serias que centraran su objetivo de estudio en la base de la pirámide del mercado laboral. Parecía necesario invertir el reloj de arena con el fin de observar como se había vertido en el curso del proceso histórico esa mentalidad que aún conducía las aspiraciones de la mujer hacia los primeros niveles del sistema educativo. El estudio de los procesos de feminización resulta una pieza clave para comprender el cambio social acaecido en España, pues son fundamentalmente mujeres los agentes de cambio social y educativo a quienes se encomienda la tarea de socializar a las futuras generaciones.

Nuestros intereses son producto de un proceso de selección marcado por la experiencia biográfica. En este sentido, en mis clases de Sociología de la Educación se fue gestando mi interés por abordar esta línea de investigación y centrarme en el estudio del proceso de feminización. Ante la evidencia de la altísima presencia de alumnas que observaba año tras año, comencé a interesarme por las razones que llevaban a mis estudiantes a elegir este tipo de carreras. Comprobé que la defensa del término vocación les permitía escudarse en unas supuestas cualidades innatas de la mujer para desempeñar este tipo de trabajo. Quería comprender las razones sociales por las cuales las alumnas mostraban esa mentalidad de inclusión hacia los estudios de carreras relacionadas con el cuidado de la infancia y comprobé que la enseñanza se había convertido para ellas en un terreno propio de mujeres; razón por la cual la feminización de la profesión aparecía como un fenómeno natural.

Aceptar que existen profesiones femeninas y masculinas pondría punto final a la defensa de quienes luchamos por los derechos de las mujeres para alcanzar la igualdad en el mercado laboral y ocupar puestos de prestigio. En este sentido, la mentalidad de inclusión que mostraban las alumnas a favor del desempeño de la profesión en los primeros niveles del sistema educativo (representación detrás de la cual se esconde esa mentalidad que entiende la enseñanza como una maternidad social y perjudica los niveles de profesionalización de los que tanto se quejan las maestras en ejercicio), resulta alarmante. Como consecuencia de esta mentalidad que les llevaba a incluirse en los ciclos de infantil y primaria se producía una identidad de exclusión en la mujer, que pasaba a reservar a los hombres las parcelas mejor pagadas y con mayor prestigio social. Observé que en las representaciones sociales de las alumnas -también maestras como comprobé más tarde- los hombres no eran percibidos como seres socialmente aptos para realizar este trabajo.

El término *vocación* se convertía en el pilar de mi investigación para poder explicar la razón que aducían mis estudiantes al explicar los motivos de su elección, y comprender así la presencia de ese 99% de alumnas en infantil y 78% en primaria (porcentaje que se corresponde

²⁷ Véase el capítulo de Fúlvia Rosemberg en Cortina, Regina. y San Román, Sonsoles (2006): *Women and Teaching: Global Perspectives on the Feminization of a Profession*, Nueva York, RoutledgeFalmer, 2006. Según la autora, existe un “tope invisible” para las mujeres en la promoción hacia las carreras socialmente consideradas como masculinas, y una “escalera eléctrica invisible” para los hombres en las profesiones definidas como femeninas.

curiosamente con el número de maestras en ejercicio; pocas profesiones presentan este nivel de relación).

Desconfiando de sus espontáneas afirmaciones, en *Primeras Maestras* traté de desvelar los patrones culturales heredados de la tradición, las fases de incorporación de la mujer a la escuela pública desde 1771 a 1881, la tipología de modelos que se hacían corresponder con cambios sociales, políticos, metodológicos, religiosos, económicos, etc.²⁸ y el origen del actual fenómeno de feminización en los primeros niveles del sistema educativo. Encontré razones suficientes para pensar que el trasvase de la masculinización a la feminización de la profesión, es decir el momento en que comienza a ser abandonada por los hombres y se abre la primera oportunidad de acceso a un mercado laboral cualificado para la mujer, se había producido por cuestiones económicas (abaratamiento de mano de obra con la regulación de la primera Ley General en 1857), abandono del hombre (principio regulado por la incompatibilidad establecida por Moyano) y necesidad de homogeneización de los dirigentes políticos, que tras la constitución del estado en 1834 encontraron en el asentamiento de la escuela pública el medio para conseguir valores comunes adecuados para asegurar el orden social y asimilar modelos ideológicos acordes a su ideario político²⁹.

5. El papel de la maestra en el proceso de cambio social de la transición democrática

Me llamó la atención el escaso reconocimiento al papel que había jugado la mujer española en el proceso de cambio social al despedir el siglo XX. Comprobé que periodistas, profesoras de universidad, profesionales y demás mujeres influyentes se habían decidido a escribir un libro para rendirse a sí mismas el reconocimiento que otros medios no les daban: “*A finales de 1996 (...) nos vimos desagradablemente sorprendidas por la ausencia de referencias a nombres de mujeres en el período de la transición, cuya historia (...) se empezaba a recordar (...), un amplio grupo de mujeres que, sintiéndose olvidadas en la historia que sobre la transición española se está escribiendo, han querido dejar constancia documental de que ellas también estuvieron allí*”³⁰. Lo decían bien claro: nos hemos dejado la piel, hemos abierto surcos nuevos, hemos sido piezas clave en el proceso de transición democrática; pero somos mujeres y nadie nos lo va a reconocer. Una vez más la mujer española comprobaba cómo la mirada y la pluma dejaban caer por los senderos del olvido sus luchas. El esfuerzo bien merece un aplauso. Si nadie les había tributado con festejos y demás premios un derecho que merecían, ellas supieron dejar constancia escrita de que habían puesto en marcha los motores del cambio hacia la igualdad y la participación. ¿Cómo era posible que nadie homenajeara los esfuerzos de estas mujeres? En verdad me sorprendió mucho. Pero, pensándolo más despacio, llegué a considerarlas afortunadas dentro del conjunto. Ellas habían reaccionado porque tenían una clara conciencia de exclusión y contaban posibilidades para tributarse un derecho que otros les negaban. No todas correrían la misma suerte. El silencio se encargaría de

²⁸ Maestra analfabeta (1783-1838), maestra maternal (1838-1876) y maestra racional intuitiva (1876-1882).

²⁹ San Román, Sonsoles (2006, 2ª ed.), *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España* (Barcelona, Ariel)

³⁰ Salas, María (1999): *Españolas en la transición* (Madrid, Biblioteca Nueva).

tirar al saco del olvido el esfuerzo realizado por muchas mujeres durante el periodo de transición a la democracia.

Quizá por deformación profesional pensé en las maestras. En ellas, a diferencia de estas otras mujeres, el desprestigio social sí había calado hondo, tan hondo que se incluían en profesiones femeninas y defendían, sin mostrar conciencia de exclusión, sus cualidades para ocupar esos puestos tan desprestigiados por feminizados. ¿Serían capaces las maestras de fundir sus esfuerzos para rescatar del olvido el papel que jugaron durante el proceso de transición democrática? No lo creía posible. Ellas, como otras mujeres, estaban demasiado acostumbradas a permanecer en la cuneta del olvido, a ocultarse tras los velos de su propia historia. Y, sin embargo, sin saberlo jugaron un papel determinante en el proceso de cambio social hacia la transición.

Era necesario continuar avanzando. Mi siguiente objetivo fue comparar el sentido que daban al término *vocación* y la explicación que ofrecían al evidente fenómeno de feminización diferentes generaciones de maestras; algo que me iba a permitir comprender la función social que había jugado la maestra en el asentamiento de la democracia parlamentaria³¹. Me interesaba captar las identidades y representaciones sociales y seccioné el siglo XX en cuatro espacios histórico-generacionales que iban desde la II República a la postmodernidad de los años 80³². Quería comprender cómo vivían las maestras su profesión, qué representación social tenían de su andadura profesional a lo largo del siglo XX y si habían asimilado o no el cambio social hacia la transición democrática. Observé diferencias importantes en estos espacios histórico-generacionales, pero también similitudes; elementos que habían vencido el paso del tiempo y permanecían en el poso de ese inconsciente colectivo marcado por una mentalidad cuya pieza clave resultaba ser el sentido que le daban a la maternidad. No obstante, el término *vocación* aparecía en su discurso teñido con diferentes sentidos en función del sesgo generacional. Con tintes religiosos en las maestras del nacional-catolicismo y como la razón básica para ejercer una profesión que exigía espíritu de sacrificio, dedicación, entrega, etc. Presentaban en sus identidades sociales un sentido del deber que les llevaba a aceptar un sueldo *de relleno*, a no reivindicar mejoras salariales y a defender a ultranza la feminización de la enseñanza en los primeros niveles del sistema educativo como un terreno propio de mujeres. Los hombres, en este sentido, eran presentados como incapaces de acometer esta tarea. El sentido del término *vocación* variaba considerablemente en las maestras de la generación del 68. Conscientes de las limitaciones económicas de sus familias, priorizaban el factor económico como motivo de elección de una profesión que no se elegía por vocación, término que en sus representaciones sociales estaba unido a la religión. En las maestras de la postmodernidad de los 80 la identidad profesional había desaparecido y volvían a emplear el término *vocación* para explicar los motivos de su elección, pero vinculado a la propia biografía y a los recuerdos de infancia. Comprobé que las maestras de las nuevas generaciones no habían asumido los principios de igualdad de la transición democrática defendidos por la generación del 68; la lucha y la resistencia había desaparecido disuelta en el caldo conformista de la postmodernidad. En el momento de mi

³¹ San Román, Sonsoles (2002): La maestra en el proceso de cambio social de la transición democrática: espacios histórico-generacionales (Madrid, Instituto de la Mujer).

³² Maestras de la República del Plan Profesional o del Plan 14, (80 a 95 años). Maestras del primer franquismo de la etapa posterior a la guerra civil que comenzaron a ejercer entre 1945 y 1955, (66 a 76 años). Maestras del periodo de construcción de la sociedad de consumo y de las actitudes predemocráticas del antifranquismo emergente de los años 1960 (vivencias y actitudes nucleadas en torno a la democratización de la denominada generación del 68). Maestras que empezaron a enseñar en el periodo de construcción de la sociedad de consumo predemocrática, (46 a 49 años).

investigación, finales de siglo XX, el modelo social presentaba una confusión que se unía al debilitamiento de los valores, produciendo de esta manera una vuelta hacia posturas ancladas en la tradición³³.

6. Evolución de los modelos culturales desde 1970 a 2008.

Mi interés por comprender los modelos culturales asumidos por el profesorado en los últimos 38 años, me llevo a comenzar una tercera investigación en 2006 (con la que finalizaba la línea temporal iniciada después de la publicación de *Primeras Maestras*). Interesada en el tema de las identidades sociales abordé el estudio sobre la evolución de las actitudes culturales y las representaciones sociales en las y los maestros del nivel de primaria (1970-2008), cortando de nuevo la etapa histórica en tres períodos generacionales con el fin de comprender cómo habían asimilado tres generaciones la evolución de los modelos educativos y culturales desde la perspectiva del cambio social. Desde un planteamiento teórico muy próximo a Norbert Elias, traté de poner en relación la psicogénesis con la sociogénesis³⁴ de la sociedad española en el desarrollo del proceso de civilización acaecido desde 1970 a 2008 para conocer el modo en que las tres generaciones que conviven en el aula asimilan los cambios culturales que han sido incorporados en cada uno de los tres periodos legislativos (L.G.E., L.O.G.S.E. y L.O.E) en que se han formado. Para diseñar la muestra, y siguiendo los criterios numéricos de la plantilla de profesores por género, se eligió a profesoras nacidas en el 76-85 (L.O.E.), de 30 años y menos; entre 56-76 (L.O.G.S.E.), de 35 a 50 años; y entre 41-56 (L.G.E.), de 50 y más edad. Pusimos esta variable en relación con tres episodios legislativos que han marcado importantes puntos de inflexión en la configuración tanto de la cuestión escolar como de sus implicaciones sociales: la Ley General de Educación (L.G.E.), 1970, la norma aprobada en 1990- Ley Orgánica General del Sistema Educativo- (L.O.G.S.E.) y, más recientemente, la Ley Orgánica de Educación de 2006 (L.O.E.).

La investigación mostró las huellas del tiempo y los posos culturales que se habían depositado en la forma de entender la profesión, la relación con las familia, la infancia, la sociedad de consumo, las nuevas tecnologías de la información, la incorporación de la mujer al mercado laboral, la forma en que sustituían la falta de una figura estable en el hogar por su condición de mujeres, la inmigración, los cambios metodologías y sus estrategias para vencer la frustración que reciben de todo lo que lleve la etiqueta de cultura. En líneas generales llama la atención en qué medida la generación L.G.E. culpabiliza a la mujer, ausente en el hogar, de producir los problemas que vive la escuela. En este sentido, anclan sus recuerdos, movidas por la nostalgia, y hablan en un tiempo pasado. Se observa sí en qué medida su profesión aparece en segundo lugar con respecto a su orden de prioridades: casarse y tener hijos. No sucede lo mismo con la generación L.O.G.S.E., que han vivido el cambio hacia los derechos sociales y la igualdad. Las prioridades en esta generación varían en función del grupo de edad y la independencia económica aparece en un lugar prioritario el desempeño de su profesión, después vendría el

³³ San Román, Sonsoles (2008): *Evolución de las actitudes culturales y las representaciones sociales en las maestras del nivel de primaria* (Madrid, Instituto de la Mujer)

³⁴ Elias, Norbert (1979): *El proceso de la civilización: Investigaciones sociogénicas y psicogénicas*, (México, F.C.E)

matrimonio y los hijos. Esta generación no culpabiliza a la mujer, sí a la falta de medidas de conciliación, de producir problemas importantes en la escuela. El cinturón de la libertad se ha aflojado en esta generación que presenta otra forma de entender la maternidad y aspiraciones profesionales que no se encontraban en la generación anterior. La generación L.O.E. ha modificado complemente su orden de prioridades y reivindica mayores medidas para conciliar la vida familiar con la laboral. Curiosamente se muestran conservadoras con respecto a la necesidad de la presencia de una mujer en el hogar, y en sus horizontes se vislumbran unas *abuelas* a las que tienen asignada una segunda maternidad durante su periodo de jubilación.

6. 1. Desprestigio versus feminización

Es sorprendente el cambio de actitudes que hemos observado en este estudio en relación con los resultados de la investigación que presentamos en 1999. En este sentido, la relación entre psicogénesis y sociogénesis se presenta con bastante claridad desde la perspectiva comparativa temporal entre estas dos investigaciones, periodo de tiempo de ocho años con un antes y un después en el nuevo milenio.

A pesar de que estas maestras continúan asumiendo, en general, que la mujer tiene más aptitudes que el hombre para hacerse cargo de la etapa de infantil y de primaria, algunas reivindican ya la presencia de más maestros en los primeros niveles de la educación; exigencia que hemos podido comprobar se da también en los propios equipos directivos. Se trata de una demanda que hace unos años no observaba³⁵. Estas nuevas representaciones sociales, que se enmarcan en la espiral de esos vertiginosos cambios culturales desde finales del siglo XX, denotan una sensibilidad social hacia los posibles efectos de la feminización; algo que no aparecía en sus imaginarios sociales hace diez años.

Sin embargo, aunque en relación con la cultura general esta demanda es explícita, en el discurso de las maestras se siguen presentando importantes contradicciones cuando se sitúan en un nivel micro. Así, las contradicciones entre condición femenina e imagen profesional se manifiestan en sus representaciones sociales; todo una trampa en la herencia de ese testamento que la historia ha legado a la mujer para amueblar su mentalidad y moldear sus valores con la fuerza de esas normas sociales que han rotulado conductas, hábitos y costumbres políticamente correctos y muy asociados a una forma de entender la maternidad. Todos estos elementos irracionales determinan, evidentemente, sus aspiraciones profesionales; algo permanece en el inconciente coagulado de la historia de las mujeres.

Así, aunque el nivel preconscious de estas maestras muestra una sensibilidad a favor de incorporación de más maestros en los primeros niveles del sistema educativo, son generaciones más jóvenes o bloques más liberales quienes demandan esta necesidad. Defensa además que enfocan desde una perspectiva global de la que descienden al situarse en un nivel más cercano. Por ello, en actitudes defensivas se unen, independientemente de su generación, para desactivar

³⁵ San Román Gago, S. “El exceso de maestras en infantil y primaria es perjudicial”, entrevista de Susana Pérez de Pablo, publicada a cuatro columnas en *EL PAÍS* de 9 de febrero de 1999, p. 33 y “Algunas alumnas piensan que los chicos les arrebatan un terreno suyo”, entrevista publicada en *ESCUELA ESPAÑOLA*, 2 de diciembre de 1999, pp. 21-22.

esa bomba de relojería que supone para ellas cuestionar los efectos de la altísima presencia de maestras en estos niveles; algo que podía suponer un ataque directo a una profesionalidad demasiado cuestionada por la sociedad, abrir más la herida en el desgaste de una profesión que, entienden, debería tener fecha de caducidad. No presentan en este sentido una conciencia de la relación entre desprestigio y feminización.

Los conflictos y cambios sociales en una sociedad cada vez más consumista engordan su problema produciendo una sensación de agobio y frustración ante las demandas externas que llegan al aula, muy en concreto los impactos de las nuevas tecnologías de la información y la actitud de unas familias que exigen de ellas funciones que exceden a su rol como profesionales de la educación. Lo cierto es que la imagen que llega de la sociedad no parece interesarse por la cultura; algo que debería preocupar cuando los ojos internacionales están mirando por las cerraduras del sistema educativos para evaluar el rendimiento de los discentes.

Es evidente que las mentalidades se producen en contextos que dirigen sus expectativas profesionales, que alumnas y maestras son receptoras de un ambiente favorable a su incorporación en los ámbitos relacionados con las tareas tradicionales: sanidad, educación, etc. Por ello, aunque las arrugas del paso del tiempo han dotado de madurez sus representaciones sociales, las maestras siguen asumiendo en líneas generales los límites impuestos por la sociedad a la condición femenina y terminan por dirigir sus expectativas hacia las parcelas laborales en las cuales saben que serán bien recibidas. Mi pregunta es ¿hasta qué punto esta mentalidad está obstaculizando las bases del camino hacia la igualdad?, ¿es posible que la presencia mayoritaria de maestras tenga efectos negativos? Estoy convencida de que así es, pero, evidentemente, la pregunta a esta respuesta exigiría abordar una amplia investigación.

6. 2. Invasión tecnológica. La cultura del consumo

Los cambios tecnológicos han sumido a las maestras más veteranas en un sentimiento de frustración, un “santuario”, somos “dinosaurios”, que nos retiren, dicen algunas. En efecto, si el reto actual de nuestro sistema educativo es acertar con la metodología apropiada para que estas nuevas generaciones aprendan a interpretar contenidos y puedan relacionarlos con su entorno social, el desafío exige compatibilizar los usos de su tiempo y espacio con el remolino de valores que aporta esta generación para conseguir despertar el interés por el modelo cultural que imparte, o impone, la escuela.

En efecto, la generación Y (los nacidos en los 80, generación aún sin cerrar) es más individualista, reivindica un nivel de autonomía que les lleva a priorizar sus criterios al organizar su tiempo, espacio, opiniones y actuaciones. Este interés por el tiempo libre, el voluntariado, el trabajo en equipo, la solidaridad, las tecnologías, la pluralidad, la diversificación, la implicación en el entorno son, pues, valores asentados que entran en conflicto con las agujas de un acompasado tiempo escolar que les obliga a permanecer sentados, pensar, escuchar y esperar: la sociedad del conocimiento ha sido sustituida, como señalaba una maestra, por la de la información.

7. Lagunas que quedan por investigar

Finalizada esta investigación, mi próximo objetivo se centra en el nivel de secundaria. Me interesa conocer las claves y supuestos desde los cuales el profesorado influye en la orientación curricular de los discentes en la elección de los itinerarios y el concepto de cultura educativa global de la sociedad que llega a los centros fragmentada por clase social desde la propia familia. Se trataría de comprender, en función del status social de los estudiantes, añadido a la forma en que los profesores les orientan hacia letras o ciencias, en que derivan las actitudes de los discentes de 16 a 18 años que se distribuyen por especialidades (cuarto de la E.S.O. y primero de Bachillerato). Creemos necesario analizar y desarrollar las relaciones entre currículo y clase social, añadiendo además la perspectiva de género.

Bibliografía

- Camps, Victoria (1998): *El siglo de las mujeres* (Madrid, Editorial Cátedra).
- Elias, Norbert (1979): *El proceso de la civilización: Investigaciones sociogénicas y psicogénicas*, (México, F.C.E)
- Etzioni, Amitai, (ed.). (1969). *The Semi-Professions and Their Organization: Teachers, Nurses, Social Workers* (Nueva York: Free Press, 1969).
- Lortie, Dan C. (1969). *Schoolteacher. A Sociological Study* (Chicago: University of Chicago Press, 1975), y “The Balance of Control and Autonomy in Elementary School Teaching,” en: Amitai Etzioni (ed.), *The Semi-Professions and Their Organization: Teachers, Nurses, Social Workers*, 1-53 (Nueva York: Free Press, 1969).
- ONU. (1975). Primer Congreso de la ONU sobre la Mujer, México D.F., de junio a julio de 1975.
- Regina, Cortina y San Román, Sonsoles (2006). *Women and Teaching: Global Perspectives on the Feminization of a Profession* (Nueva York, RoutledgeFalmer)
- Salas, María (1999): *Españolas en la transición* (Madrid, Biblioteca Nueva).
- San Román, Sonsoles. (1999). “Algunas alumnas piensan que los chicos les arrebatan un terreno suyo”, entrevista publicada en *ESCUELA ESPAÑOLA*, 2 de diciembre de 1999, pp. 21-22.
- (1999). “El exceso de maestras en infantil y primaria es perjudicial”, entrevista de Susana Pérez de Pablo, publicada a cuatro columnas en *EL PAÍS* de 9 de febrero de 1999, p. 33

----- (2002): *La maestra en el proceso de cambio social de la transición democrática: espacios histórico-generacionales* (Madrid, Instituto de la Mujer).

----- (2006). *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España* (Barcelona, Ariel)

----- (2008): *Evolución de las actitudes culturales y las representaciones sociales en las maestras del nivel de primaria* (Madrid, Instituto de la Mujer)

Subirats, Marina y Brullet, Cristina (1988): *Rosa y Azul. La transmisión de géneros en la escuela mixta*, (Madrid, Instituto de la Mujer).

Valiente Fernández, C. (2001): *Movimientos sociales y Estados: los movimientos feministas en España desde los años sesenta*, *Sistema*, 161, 31-58.

Fecha de recepción: 01.07.2010. Fecha de evaluación: 01.09.2010. Fecha de publicación: 15.09.2010