

REFLEXIONES SOCIOLOGICAS
*Reflexiones sociológicas sobre
mujeres, enseñanza y feminismo*

Este libro constituye un estudio de la realidad sociológica de las mujeres en el ámbito de la enseñanza, desde una perspectiva feminista. El autor analiza la situación de las mujeres en el sistema educativo, sus roles, sus expectativas y sus aspiraciones. El libro es un aporte a la reflexión crítica sobre la realidad social de las mujeres en el campo de la educación.

Este libro es un estudio sociológico de la realidad de las mujeres en el ámbito de la enseñanza, desde una perspectiva feminista. El autor analiza la situación de las mujeres en el sistema educativo, sus roles, sus expectativas y sus aspiraciones. El libro es un aporte a la reflexión crítica sobre la realidad social de las mujeres en el campo de la educación.



narcea, a.s. de ediciones

ISBN 84-277-1143-1



9 788427 711431

Clasificación C.I.B.C. 37.01

REFLEXIONES SOCIOLOGICAS
*Reflexiones sociológicas sobre
mujeres, enseñanza y feminismo*

de María José GARCÍA

REFLEXIONES SOCIOLOGICAS

INARCEA

PARTE 2.
MUJERES Y ENSEÑANZA

5. Mujeres y enseñanza: semi-sociología de una semi-profesión

... ningún país debería sentirse orgulloso de su sistema educativo si la profesión de la enseñanza se ha vuelto, predominantemente, un mundo de mujeres. (Langeveld 1963)

... no hay duda de que, en el pasado, la consideración de la docencia como una profesión de segunda fila ha estado relacionada con el hecho de que, predominantemente, sus miembros fueran mujeres. (Morrish 1978)

¿Es la profesión docente un «mundo de mujeres»? En 1990, el 63 por ciento de los 401.000 profesores en las escuelas de Inglaterra y Gales eran mujeres (Revista del Cuerpo de Profesores de Escuela 1993). Estos datos varían considerablemente por niveles: las mujeres constituían el 81 por ciento del profesorado de escuelas primarias, pero sólo el 48 por ciento del de secundaria¹.

¿Está la enseñanza en la escuela dominada por las mujeres? Aunque casi la totalidad del profesorado y dirección de las guarderías y escuelas infantiles son mujeres, éstas cada vez son menos a medida que avanzamos en los estudios. En las escuelas en donde se combinan la educación infantil y primaria, las mujeres constituyen el 78 por ciento del profesorado, pero sólo el 36 por ciento de los puestos de dirección; en escuelas sólo de primaria, llegan al 70 por ciento del profesorado, pero sólo el 25 son directivas². En el nivel de

¹ He actualizado las estadísticas de la versión original de este capítulo para que el lector tenga una imagen reciente de las divisiones de género de la profesión docente. La mayor parte de la discusión, sin embargo, hace referencia al trabajo con profesorado en los sesenta, setenta y ochenta, reflejando la fecha original de publicación de 1983. Aunque existen trabajos contemporáneos feministas sobre profesores que van más allá de los límites descritos aquí, todavía es característico de 1994 el que muchos estudios sobre profesor y enseñanza no tengan en cuenta el género más que de forma superficial.

² Las escuelas infantiles en Inglaterra van desde los 4 ó 5 años hasta los 7, las de juniors van de los 7 a los 11. Lo más común es que ambos niveles se impartan en la misma escuela. Ambos

secundaria, las mujeres constituían el 60 por ciento del escalafón sin incentivos económicos, pero sólo el 34 por ciento de las vicedirecciones y el 20 por ciento de las direcciones (Departamento de Educación y Ciencia 1992). Curiosamente, aunque sólo el 12 por ciento de las escuelas de Inglaterra son de un solo sexo, casi un tercio de las directoras de secundaria se hallan en tales escuelas, normalmente escuelas de chicas, mientras que los directores varones que se hallan en tales escuelas sólo constituían un 7,6 por ciento (Departamento de Educación 1993). La mayoría del profesorado a tiempo parcial —90 por ciento de los cuales son de primaria y 79 por ciento de secundaria— son mujeres (Departamento de Educación 1993). Una de las consecuencias de la diferente representación en los puestos de promoción es la diferencia en los salarios³.

Si consideramos la posición de hombres y mujeres, observamos que unos y otras enseñan asignaturas diferentes a grupos diferentes de alumnado, se les encomiendan responsabilidades diferentes dentro de las escuelas, y generalmente tienen diferentes oportunidades para conseguir el reconocimiento de la Administración. Las mujeres tienen más probabilidad de enseñar a un alumnado de niños y niñas pequeños y a chicas, los hombres, a los chicos; las mujeres, las asignaturas domésticas y humanidades, los hombres, las tecnológicas, administrativas y curriculares. Como Strober y Tyack (1980) mantienen, las mujeres enseñan y los hombres mandan. La división no es tan rígida como en las castas, pero la probabilidad de que se den líneas diferenciales en carreras y destinos, según los sexos, en la escuela es lo suficientemente sorprendente como para permitirnos hablar de una división sexual del trabajo en la enseñanza.

¿Qué tienen que decirnos los sociólogos sobre esta división sexual del trabajo en la enseñanza? Tales divisiones parecen haber sido tan dadas por sentadas que la mayoría de los libros y artículos sobre las escuelas y la enseñanza casi no hacen referencia a ellas, y muchos etnógrafos han perdido enteramente la oportunidad de hablarnos acerca del impacto del género en las relaciones entre profesorado, o entre profesorado y directores, o entre profesorado y alumnado. Cuando los autores tratan el tema de las mujeres profesoras, con

son considerados parte del nivel primario y pueden designarse escuelas primarias. En una minoría de distritos, se pueden encontrar otros tipos de escolarización, por ejemplo, escuelas primarias e intermedias. Para el cálculo, por ejemplo, del porcentaje de mujeres profesoras, las estadísticas en Inglaterra, generalmente, incluyen a los directivos y administradores junto con el profesorado de las aulas, mientras que en Estados Unidos las estadísticas se dan normalmente sólo del profesorado de aula.

³ Las divisiones de clase social, sexo y religión están profundamente inmersas en la historia de la enseñanza, y algunos autores mantienen que estas divisiones han facilitado el control estatal e impedido el desarrollo del profesionalismo. La historia de la campaña para la igualdad de sueldos de las profesoras con los profesores muestra que las divisiones de género fueron a menudo acompañadas de hostilidad. La igualdad de sueldos no se llevó a la práctica hasta 1961. Más detalles sobre las divisiones de género en la enseñanza pueden encontrarse en el capítulo 7.

frecuencia acuden a suposiciones insostenibles sobre sus deficiencias. Algunos trabajos han delineado un estereotipo de la profesora soltera (Waller 1932/1965), más tarde se sustituyó por la imagen de una mujer casada que muestra un interés moderado en la enseñanza mientras atiende a sus «responsabilidades familiares» (National Union of Teachers 1980). Esta imagen es tan poderosa que parece haber prevenido a los sociólogos de la educación que se hacen un montón de preguntas sobre la naturaleza de la división sexual del trabajo en la enseñanza. ¿Por qué están las mujeres en una posición subordinada en el sistema educativo? ¿Podemos decir algo sobre las relaciones de género y de autoridad en las escuelas? ¿Qué podemos aprender si intentamos cuestionarnos estas divisiones en vez de tomarlas como parte del orden natural?

Este capítulo narra un viaje a través de la bibliografía sociológica sobre el profesorado, que emprendí con la intención de responder la pregunta de por qué se da una división sexual del trabajo dentro de la enseñanza, situando a las mujeres en una posición desfavorecida. Me centré en estudios británicos y americanos sobre la profesión y carrera docente. Las limitaciones de espacio me obligan a dejar de lado materiales interesantes sobre el rol del profesorado, sobre la interacción profesorado-alumnado y sobre el conservadurismo del profesorado, prestando atención a los niveles de primaria y secundaria. Examiné no sólo las limitaciones de los estudios individuales sino también las deficiencias más profundas de esta bibliografía, incluyendo las suposiciones sobre las mujeres que (mal)informan bastante sobre ello. Los estudios elegidos para una revisión detallada son frecuentemente los que deberían proporcionarnos evidencia sobre los temas fundamentales que recorren todos estos escritos. Estos estudios tienen a su favor el reconocimiento del género como tema importante; hay otros, no consignados aquí, que no hacen ninguna referencia, o muy escasa, al género. En la conclusión, considero brevemente algunas aproximaciones teóricas al análisis de la división sexual y a lo que se promete para mejorar la Sociología de la Educación.

Sociología sobre mujeres y enseñanza

Normalmente, las mujeres profesoras son específicamente mencionadas en debates sobre obligaciones, ascensos y aspiraciones en su posición profesional. Lo que suele deducirse de tales debates es una imagen de las profesoras como dañinas, deficientes, distraídas y, a veces, incluso atontadas. Como el énfasis parece cambiar algo a lo largo de los años, vamos a considerar la bibliografía agrupada en dos partes, con la línea divisoria alrededor de 1970.

Semi-profesiones y estereotipos sexistas

En los años cincuenta y sesenta, varios comentaristas expresaron su preocupación acerca de las consecuencias desastrosas que, según ellos, tendría el predominio de las mujeres en la enseñanza. La mayoría de los psicólogos educativos, según informaba Lieberman en 1956, creen que los chicos que carecen de modelos masculinos adecuados entre su profesorado no sólo tendrán problemas de lectura o de comportamiento, sino que pueden acabar en la sala de billar más cercana buscando al jefe de alguna banda para emularlo. Respecto a la profesión en sí misma, las interrupciones en el trabajo de las mujeres son «debastadoras». A diferencia de lo que hacen muchos autores, Lieberman discute la discriminación de las profesoras. Pero va más allá para acusar a las propias mujeres como culpables del bajo salario y escasa consideración social de la enseñanza, puesto que el haber una gran reserva de mano de obra femenina permite a las administraciones escolares resistirse ante las demandas salariales y las condiciones laborales del profesorado.

A finales de los sesenta, las sutilezas de esa distinción prácticamente habían desaparecido, como resulta claro en *The Semiprofessions and Their Organization*, editado por Amitai Etzioni (1969). Son semi-profesiones la enseñanza, el trabajo social, la enfermería y el trabajo en bibliotecas. Todas están altamente «feminizadas». El capítulo que mejor recoge el enfoque que acusa a la mujer es «Mujeres y burocracia en las semi-profesiones», de Richard Simpson e Ida Simpson. Ciertamente es una caricatura y casi podría considerarse una parodia. Simpson y Simpson ven el control burocrático (gran énfasis en la autoridad jerárquica, en las reglas y en la baja autonomía de los trabajadores) como una consecuencia de la presencia de la mujer:

La vocación primaria de la mujer es la función familiar; por tanto, la mujer está intrínsecamente menos comprometida con el trabajo que el hombre y tiene menos probabilidades de mantener un alto nivel de conocimientos especializados. Debido a que sus motivos de trabajo son más utilitarios e intrínsecamente menos orientados hacia la tarea que el de los hombres, requiere un mayor control. Las mujeres son mucho más competitivas en sus funciones familiares y ... tienen menos probabilidades que los hombres de orientarse hacia los grupos de referencia de colegas en el trabajo. Por estas razones, y también debido a que a menudo comparten la norma cultural general de que las mujeres deberían diferenciarse de los hombres, están más dispuestas que ellos a aceptar los controles burocráticos que se les imponen en las organizaciones semi-profesionales, y es menos probable que aspiren a posiciones genuinamente profesionales. (Simpson y Simpson 1969)

Le siguen varias páginas sobre el daño que las mujeres hacen a las expectativas profesionales de estas ocupaciones. Los inventarios psicológicos de los estudiantes y trabajadores universitarios muestran que las mujeres dedicadas a las semiprofesionales poseen características tan tontas como motivaciones altruistas, deseos de tener relaciones sociales agradables con sus colegas, y preferencia por el trabajo con la gente en vez de con las cosas. Simpson y Simpson llegan a estas conclusiones sólo tras la tergiversación del significado de ciertos resultados de la investigación, y añadiendo afirmaciones no fundamentadas. Por ejemplo, las motivaciones altruistas hacia el trabajo son desestimadas con el argumento de que como las mujeres pueden satisfacer sus deseos de servir a través de su vida familiar sin trabajar fuera de casa, incluso las fuertes motivaciones humanitarias no son suficientes para crear compromisos vocacionales. Afirmaciones como «las mujeres parecen menos capaces que los hombres de no estar de acuerdo de forma impersonal, sin una implicación emocional» son arrojadas sin evidencia alguna. Se acusa a las mujeres de su carencia de impulso hacia el ámbito intelectual, basándose en la investigación de Coleman (1961) sobre adolescentes, quien encontró que las puntuaciones de las chicas en la escuela se concentraban en la categoría «B». Simpson y Simpson también hablan de las interrupciones y compromisos en las carreras: «La situación familiar de una mujer hace improbable que desarrolle un fuerte compromiso profesional, y, en el poco probable caso de que ya tenga uno, es difícil que sea capaz de mantenerlo.»

En 1970, Timothy Leggatt importó algunas de estas ideas a Inglaterra. En su contribución a *Professions and Professionalization* (Jackson 1970), Leggatt hace hincapié en las consecuencias negativas que tiene en la enseñanza la gran proporción de mujeres, haciéndose eco de muchos de los sentimientos de los Simpson. Mantiene que la naturaleza burocrática del contexto laboral es compatible con las características tradicionales de la mujer, las cuales incluyen sometimiento, aceptación de la autoridad y carencia de ambición. Las mujeres no se interesan por las asociaciones colegiales, dice, debido a que sus actividades familiares se lo impiden, al ser menos compatibles que las de los hombres, los cuales son más fieles a los grupos extrafamiliares. La personalidad de las mujeres y sus numerosas ocupaciones dan lugar al desempeño profesional sin estructura ni cohesión. Leggatt escribe como si todas las mujeres profesoras estuvieran casadas (cuando, en realidad, sólo la mitad lo están) y proporciona muy pocas pruebas sobre la mayoría de sus afirmaciones.

Carreras del profesorado y dobles medidas

A mediados de los setenta, el tono acusador de los trabajos arriba comentados se suaviza. Los estudios de este período se preocupan menos de «profesión» y más de «carrera». Muchos se encuentran explícita o implícitamente en la tradición interaccionista simbólica, dentro de la cual el estudio del «trabajo y las ocupaciones» se remonta a Everett Hughes y la sociología de Chicago.

En el libro principal de Lortie sobre la Sociología de la enseñanza, *Schoolteacher*, publicado en 1975, se aprecia la influencia de Hughes. Se basa en datos de entrevistas, la mayoría de los años sesenta, pero va mucho más allá de la simple exposición de los resultados embarcándose en un análisis sensitivo de los sentimientos, significados, reconocimientos e interpretaciones de las profesoras. En varias partes de su libro, Lortie muestra su concienciación hacia la división por sexo en la enseñanza, especialmente cuando examina las influencias interactivas del sexo, de la edad y del puesto del marido sobre la implicación y satisfacción de las profesoras. Pocas profesoras, nos dice, se implican mucho en la enseñanza entre los 20 y 30 años, mientras que empiezan a llenar sus expectativas de un marido, unos hijos e hijas, o los cambios laborales del primero. Las profesoras de más edad se encuentran divididas entre los compromisos de casa y del trabajo pero «son serias acerca de su trabajo»; las mujeres más mayores solteras están profundamente dedicadas a su trabajo pero no están tan satisfechas como las mujeres casadas, quizás porque se encuentran más aisladas del mundo adulto. Entre los hombres, los profesores de secundaria de menos de 40 años que esperaban ser promocionados se muestran muy implicados. Mi descubrimiento favorito es que el pequeño número de profesores varones de primaria de la muestra reflejaban poco compromiso y poco interés en su trabajo. Sin embargo, todos esperaban ser directores, como mucho, en cinco años. Lortie no habla de la influencia de la posición social o profesional de la esposa sobre los hombres. A diferencia de lo que hacen otros escritores, evita la tentación de hacer ecuaciones simples entre las mujeres y la carencia de profesionalismo, pero sí observa que las carreras docentes van mejor para personas con «un compromiso no completo», desde el que paradójicamente ganan un grado de autonomía.

En los estudios británicos de los setenta, también vemos cómo el interés pasa del sexismo a una preocupación por el concepto de carrera (ver capítulo 7). En *The socialization of Teacher*, Lacey (1977), de manera prometedora, empieza señalando las diferentes oportunidades según el sexo en la enseñanza. La estructura de la carrera, escribe, favorece a los hombres, y ellos copan los puestos superiores. Sin embargo, en el resto del libro, donde explora las formas en que el profesorado en formación se socializa en orientaciones de enseñanza,

ya ni siquiera se pregunta si el proceso funciona de forma diferencial para hombres y mujeres.

Las relativas oportunidades de promoción varían según el tipo de escuela, según nos enseña el libro de Hilsum y Start *Promotion and Careers in Teaching*. Su informe, más bien ateorico, nos dice que los hombres lo hacen mucho mejor: ascienden más y más rápido. Hilsum y Start no dudan de que las razones del desequilibrio reside en las bajas aspiraciones de las mujeres. En respuesta a preguntas sobre sus aspiraciones, los hombres consistentemente querían puestos de mando mucho más que las mujeres: 54 versus 16 por ciento en primaria, 17 versus 4 por ciento en secundaria. En 1972, la gran mayoría de las instancias para puestos de mando vacantes proceden de hombres. Aunque el 17 por ciento de las profesoras de primaria y el 20 por ciento de las de secundaria creían que «ser hombre» ayudaba a la promoción, los autores no se dieron por enterados. A pesar de la carencia de evidencia directa, lo achacaron a las diferencias en motivación, basando sus conclusiones en «nuestras discusiones generales con profesores y directores y nuestro propio conocimiento del escenario educativo».

Lyons (1980) entrevistó a 122 profesores y profesoras de cinco escuelas y apreció que la mayoría de los puestos superiores acababan siendo de los varones, añadiendo que las mujeres no los solicitaban. Es uno de los pocos autores que se da cuenta de que la promoción de las mujeres se concentra en áreas de asignaturas estereotipadas como femeninas, y también señala que muchas mujeres jóvenes entrevistadas expresaban su desagrado por la estructura de las carreras que se les ofrecían. Lyons observa a las profesoras que se trasladan geográficamente para seguir a sus maridos, y comenta el gran esfuerzo que les supone obtener un nuevo trabajo y qué perjudiciales son estos traslados para sus posibilidades de ascenso.

Lyons es más sensitivo que la mayoría a los problemas que surgen de las relaciones de género, pero su libro aún refleja la obsesión por la profesora casada, típica en tales escritos. El resultado es que las mujeres son consideradas casi exclusivamente en relación a sus funciones familiares. Se las excluye totalmente del capítulo central sobre estrategias, «buenos» diseños profesionales, cómo llegar a la cumbre, mentores. Ahí se discuten las estrategias de los hombres para llegar a las posiciones más altas; el tema de las mujeres que ostentan posiciones de mando se discute separadamente en un contexto repleto de especulaciones sobre el matrimonio y los maridos. Por lo que, una vez más, tenemos una doble medida: no sabemos nada sobre los compromisos familiares de los hombres y no sabemos nada sobre los impedimentos que tienen las mujeres, si están basados en la escuela o en los apoyos a su carrera profesional.

Suposiciones fundamentales

Vayamos ahora más allá de la inadecuada idiosincrasia de estos estudios y examinemos en su lugar las suposiciones subyacentes en los mismos. Sugiero que los escritos sociológicos más convencionales sobre la influencia del género en la carrera y en la profesión docente sufren de los siguientes defectos:

1. Un «modelo deficiente» de las mujeres que lleva a una aproximación basada en la acusación de las víctimas y a confusiones conceptuales.
2. Lo que parece ser poca consideración por las capacidades intelectuales del profesorado, quizás especialmente de las mujeres profesoras.
3. Una persistente tendencia a ver a las mujeres exclusivamente en términos de su rol familiar.
4. Un pobre sentido de la historia unido a la inhabilidad de anticipar el cambio social.
5. Una visión hipersimplificada de causalidad.
6. Una ideología penetrante de la elección individual, profundamente inserta en los escritos americanos sobre el trabajo de la mujer y a menudo aplicada de forma poco crítica en la bibliografía británica.

Modelos deficientes y confusiones conceptuales

El capítulo 8 explora la idea de un «modelo deficiente» de mujer, análogo al modelo deficiente tan criticado de los niños y niñas de la clase trabajadora de ciertos libros educativos. Los componentes incluyen una tendencia a «acusar a la víctima» (y por tanto a desviar la atención de los obstáculos sociales) y a tomar la experiencia de los hombres como la norma con la que las mujeres son (desfavorablemente) comparadas. Estas tendencias son evidentes en los libros sobre el profesorado. A las profesoras se las hace responsables de la baja consideración social de la profesión en general y de la baja consideración de las mujeres mismas dentro de ella. La suposición del hombre como norma también resulta evidente. Como hay tantas mujeres en la enseñanza, parece que esta norma sólo puede sostenerse si se da por sentado que «la norma» son las profesiones establecidas (con las que la enseñanza es entonces desfavorablemente comparada) o las posiciones directivas en la enseñanza (ambición que a menudo se denomina «compromiso»). Los escritores se lían intentando igualar «compromiso» con lo que hacen los hombres. Al final, «falta de compromiso» viene a significar interrupciones por el cuidado de los hijos e hijas; «compromiso» termina significando superarse en la propia carrera, especialmente si es

consiguiendo dejar de enseñar en el aula. Un estudio de Nias (1981) sugiere que los autores han investigado sólo un estrecho conjunto de significados de la palabra «compromiso». Para los profesores de primaria (de ambos sexos) entrevistados, compromiso normalmente significaba una vocación hacia los demás, o un interés en hacer bien las cosas y trabajar duro. Sólo 3 de casi 100 profesores no querían hacer «carrera»: muchos sí lo querían. Además, la encuesta de la Unión Nacional de Profesores (1980) sobre mujeres profesoras informa que la mayoría de las encuestadas (el 82 por ciento), casadas o no, se ven a sí mismas «intentando hacer conscientemente carrera»; el 77 por ciento siguieron enseñando hasta su jubilación².

Hay también problemas con otros conceptos que aparecen frecuentemente en los libros. La mayoría de los escritores dicen que los profesores están «aislados», pero con muy poca evidencia empírica y con varios significados (¿aislados entre ellos? ¿del mundo exterior?). ¿Realmente impide este «aislamiento» la solidaridad? En un estudio de una escuela primaria, McPherson (1972) habla sobre la solidaridad que los profesores tienen entre ellos en contra del director y los padres, sólo rota por su lealtad a la clase a la que enseñan. Los Simpson (1969) desdeñan los intereses semi-profesionales de las mujeres en las relaciones sociales en el trabajo al dar por hecho que hablan sobre temas de modas, y no de tareas profesionales. King (1978) encontró que las profesoras de educación infantil hablaban en la sala de profesores y profesoras no sólo sobre sus maridos, hijos e hijas y compras, sino también de asuntos de la escuela e incidentes del aula.

Todos estos conceptos (compromiso, aislamiento, solidaridad, intereses en hacer carrera) necesitan más refinamiento y diferenciación: bajo qué circunstancias, en qué escuelas, con qué colegas, con qué alumnos, enseñando qué asignaturas encontramos compromiso, solidaridad, etc. Sería sociológicamente simplista dedicarnos sólo a hacer distinciones estereotipadas entre mujeres y hombres.

¿Insuficiente capacidad intelectual?

Gran parte de los libros sobre profesoras de escuela reflejan una falta de respeto, si no un franco desprecio, por sus habilidades intelectuales. En la bibliografía aquí revisada son evidentes las líneas de esta orientación. Lortie (1975) y Leggatt (1970) enfatizan la falta de terminología técnica en el vocabu-

² Varios autores han sugerido que el modelo vertical de «carrera» necesita complementarse o reemplazarse por conceptualizaciones alternativas más apropiadas a la vida de las mujeres (y probablemente también a la de los hombres).

lario de las profesoras. Lortie hace referencia a un análisis de algunas de su entrevistas que mostraban cómo usaban mayoritariamente palabras vulgares del inglés más que un vocabulario profesional. Como sugiere David Hargreaves (1978) en su crítica al estudio de Sharp y Green (1975), podría ser que el propio contexto de las entrevistas produjera ese tipo particular de respuestas. Leggatt cita las entrevistas de Philip Jackson (1968) al profesorado de escuelas primarias (casi todas a mujeres) como evidencia de la «simplicidad conceptual». Jackson escribe que las profesoras muestran:

1. una visión de causalidad nada complicada;
2. un acercamiento intuitivo en vez de racional a los acontecimientos del aula;
3. una posición muy personal, en vez de abierta, cuando se las informa de prácticas de enseñanza alternativas;
4. una estrechez en las definiciones de términos abstractos.

Si éstos son defectos, muchos de los investigadores sobre profesorado muestran otros similares. Jackson concluye, de hecho, que el acercamiento «intuitivo» es más adaptado a la tarea de lo que podría serlo otro altamente racional. También se pregunta si esta intuición se debe solamente a las mujeres «ejerciendo su derecho de nacimiento femenino».

Mujeres y matrimonio

Otro defecto en estos libros es que, casi inevitablemente, se habla de las mujeres en términos de su situación marital. Surgen cuatro problemas asociados. Primero, la impresión dada, estudio tras estudio, de que todas las profesoras están casadas. Cuando se habla de la falta de ambición o características de ese tipo, siempre se cita al matrimonio como una de las causas, incluso cuando no se acompaña de ningún tipo de evidencia empírica comparando a mujeres solteras y casadas.

Segundo, si todas las profesoras están casadas, aparentemente ningún hombre lo está nunca. Ninguna fuente publicada que yo conozca habla de ningún conflicto que surja del matrimonio de los hombres. Curiosamente, un estudio de una Asociación Nacional de Profesores, a nivel local, encontró que los activistas varones ponían impedimentos en participar a nivel regional o nacional debido a sus «compromisos familiares» (Walker 1981). Los investigadores tampoco hacen hincapié en la ayuda que las familias de los hombres pueden ofrecer para el logro de sus ambiciones profesionales. Los libros sobre los profesionales de la universidad y de otros ámbitos (e incontables prefacios de

libros) sugieren que los hombres, con frecuencia, son capaces de involucrarse completamente en sus carreras debido a que cuentan con el respaldo de una ama de casa 70 horas a la semana (ver capítulo 8). ¿Es esto cierto para los profesores varones con éxito?

Tercero, el matrimonio y la paternidad/maternidad no siempre se distinguen suficientemente. Se dice que las mujeres dejan la enseñanza cuando se casan, aunque es más probable que lo dejen cuando son madres (Ollerenshaw y Flude 1974). El cuidado de los hijos e hijas puede que sea el problema. Sólo unos pocos investigadores mencionan la necesidad de cuidar a los hijos e hijas como elemento relevante en el compromiso de la profesora o en la continuidad profesional (Kelsall 1963; Purvis 1973; Ollerenshaw y Flude 1974).

Cuarto, y más serio, parece que hablar sobre las mujeres profesoras implica sólo hablar de conflictos entre la familia y el trabajo. Cuando se discuten otros aspectos del hecho de ser profesora, las mujeres, o las diferencias sexuales en general, raramente se mencionan. Lacey (1977) no nos dice nada sobre las diferencias sexuales en la socialización dentro de la enseñanza; Lyons (1980) no nos dice nada sobre las diferencias en el acceso al apoyo de los tutores. Quizás no había ninguna, pero ¿cómo podemos saberlo? Lo que nos dicen es que más allá de las características de personalidad, el único factor sociológico remoto que afecta a las carreras de las profesoras es el matrimonio. Es consecuencia de la falta de investigaciones serias sobre factores de dentro de la escuela o de otro tipo que influyen en las experiencias de las mujeres y en los resultados. El estudio de Richardson (1973) de la Escuela de Nailsea permanece prácticamente solo en la bibliografía académica, con su sensibilidad hacia las dobles ataduras entre las que se encuentran los miembros femeninos del centro. La forma en que los miembros varones las tratan afecta a sus ambiciones tanto como las características de personalidad y del rol familiar. Los informes autobiográficos de Buchan y Whitbread (1980) hacen referencia a las presiones negativas que los colegas varones y los superiores ejercen sobre las profesoras.

Parada en el presente

Es fácil, pero incorrecto, suponer que la división sexual del trabajo en la enseñanza siempre ha existido, y que siempre existirá, del mismo modo que la vemos hoy. La proporción relativa de hombres y mujeres, de mujeres solteras y mujeres casadas, de directoras y directores, todo ha variado a lo largo del tiempo en respuesta a las políticas gubernamentales, las guerras, las tendencias de la población, las actitudes sociales y las circunstancias económicas. Por ejemplo, el sistema de «pago por resultados» del Código Revisado de 1862 condujo a reducciones en el gasto en educación, en la formación del profesorado

rado y en su consideración social, a lo que siguió una salida masiva de los hombres de tal ocupación (David 1980). La expansión de la escolarización estatal después de 1870 se apoyó en un gran número de mujeres sin formación como «profesoras suplementarias» y «feminizó» más aún la fuerza de trabajo del profesorado (David 1980; Purvis 1981). Otras veces, la balanza se inclinó hacia los hombres, por ejemplo después de la Segunda Guerra Mundial, cuando dos tercios de los entrenados por el Emergency Training Scheme eran hombres. Tropp (1957) observa que la profesión «segó su masa de mujeres mal entrenadas y a bajo coste» a medida que la proporción de mujeres en el antiguo sector elemental (equivalente al primario y secundario moderno) decayó de un 75 por ciento en 1900 a un 65 por ciento en 1954.

El hecho de que se permitiera a las mujeres casadas enseñar también dependía de la demanda y las circunstancias. En la primera parte del siglo veinte, muchas autoridades pusieron impedimentos a las profesoras casadas. Hubo excepciones, por ejemplo en áreas rurales remotas. Londres prohibió estos impedimentos a las profesoras casadas en 1935, cuando el Partido Laborista llegó al poder local, y, finalmente, en 1944 el Education Act acabó totalmente con esa práctica (Partington 1976). Durante las dos guerras mundiales y con la enorme escasez de profesorado de los años cincuenta, a las mujeres casadas se les instaba a dedicarse a la enseñanza.

La dirección de la escuela también han estado sujeta a cambios. La proporción de directoras en el sector primario era alto en los años veinte pero decayó rápidamente entre las dos guerras, con el cierre de las escuelas de los pueblos pequeños, la fusión de escuelas infantiles y de primaria, el menor número de escuelas de un solo sexo para edades comprendidas entre 7 y 11 años, y una campaña de la National Association of Schoolmasters para impedir que las mujeres obtuvieran puestos de autoridad sobre los profesores varones (Partington 1976). Aunque puede que las mujeres todavía dirijan escuelas rurales pequeñas y escuelas infantiles, las grandes escuelas mixtas de secundaria se convirtieron en territorio de los hombres. De forma similar, en los lugares donde las mujeres dirigían escuelas de secundaria, normalmente se trataba de escuelas de chicas. El cambio hacia la coeducación en las escuelas estatales de secundaria redujo la proporción de directoras (Byrme 1978; Trown y Needham 1981). Pero es injusto hablar sobre la profesión de maestro o maestra sin una mirada de futuro. Algunos autores citaban resultados de investigaciones sobre el profesorado hechas 10 ó 20 años antes, sin reconocer que podrían haberse producido algunos cambios sociales. No se pueden proyectar esos resultados sobre un futuro incambiable. La participación de las mujeres en el mercado laboral y las actitudes respecto a sus roles han cambiado dramáticamente (Fonda y Moss 1976; Farley et. al. 1977; David 1980). Los cambios de mentalidad, los demográficos y económicos, junto con las maniobras de las

normativas oficiales, alteran los compromisos y esquemas profesionales de las profesoras. Como ejemplo, recordemos que a finales de los setenta, disminuyeron las oportunidades de trabajar en la enseñanza a tiempo parcial y de reincorporarse al trabajo tras una ausencia por maternidad; esto dio como resultado que muchas mujeres tuvieran que elegir entre maternidad o continuar con su trabajo docente, prescindiendo de su preferencia personal (Trown y Needham 1980; Thurston 1981).

Se puede esperar que los estudios futuros sobre la profesión docente de las mujeres contribuirán a crear cierta sensibilidad hacia el cambio social, ausente hasta principio de los ochenta.

Causalidad

También caracteriza gran parte de la bibliografía revisada una visión muy simplificada de causalidad. Por ejemplo, algunos autores suponen que el predominio de mujeres en la enseñanza es la causa de la baja consideración social de la profesión. Como Kelsall y Kelsall destacaron (1970), si esto es verdad es resultado de la posición social acordada para las mujeres en una sociedad dada, no simplemente de la presencia de mujeres. Otro argumento dudoso es la acusación de Simpson y Simpson (1969) de que las características de personalidad de las mujeres requieren un control burocrático organizativo. En contraposición, Kanter (1977) ha mantenido convincentemente que muchos de los resultados —llamados diferencias sexuales— sobre el comportamiento en las organizaciones pueden ser satisfactoriamente explicados por las diferencias de oportunidades, la representación numérica y el acceso al poder que, a menudo, coincide con el sexo.

Hilsum y Start (1974) dudan que las expectativas de discriminación por sexo disuadan a las mujeres de solicitar puestos directivos en la escuela. Puede que tengan razón, pero también olvidan que existe toda una secuencia de experiencias y acontecimientos que ponen a la persona en la posición de optar a tales puestos. Las mujeres pueden haber tenido menos acceso que los hombres a algunas de estas experiencias; puede que, con menos frecuencia, estén «preparadas por sus jefes varones» (Byrme 1978). Es demasiado simple que la falta de ambición junto a las responsabilidades familiares produzcan un bajo nivel de compromiso o una falta de interés en la promoción entre las profesoras casadas. La secuencia de acontecimientos y decisiones puede ser más compleja. Nias (1981) informa que la mayoría de las 26 profesoras de primaria que entrevistó que habían dejado su trabajo y tenido hijos e hijas, le dijeron que ese momento se había precipitado ante el descontento que tenían con una escuela concreta o con su administración; tuvieron hijos e hijas con la finalidad

de dejar la escuela, por decirlo de algún modo, en vez de lo contrario. Más aún, la representación relativamente grande de mujeres (incluyendo mujeres casadas) en ciertas posiciones de mando (sobre todo en escuelas infantiles y de primaria) sugiere la necesidad de realizar modificaciones en todas las tesis generalizadas sobre la desgana de las mujeres en su búsqueda de promoción. ¿Bajo qué condiciones buscan las mujeres la promoción? ¿Y bajo qué circunstancias se insta o motiva activamente a las mujeres para que participen en las promociones? Los investigadores deberían hacerse estas preguntas en vez de, simplemente, repetir puntos de vista comunes sobre las mujeres.

Elección y coacción

Como ya debe estar claro, gran parte de los libros sobre los que discutimos muestra lo que puede llamarse una mentalidad de elección individual, y el correspondiente olvido de sus límites excepto a un nivel familiar. Las aspiraciones y motivaciones han surgido de otras muchas cosas. Las raíces de esta aproximación pueden residir en lo que Bledstein (1976) llama «la cultura del profesionalismo», ubicando sus orígenes en el siglo XIX y que consideraba como una característica visión del mundo, sostenida por la clase media americana. La diversidad de los estilos de vida no se ve como el resultado de la estructura de clases, sino como el producto del «logro individual en un momento efímero y concreto de una carrera». Incluso el confinamiento virtual de las mujeres casadas de la clase media del siglo XIX en el hogar era visto como una consecuencia de la elección individual; esas mujeres elegían desarrollar sus dotes y sensibilidades especiales en la profesionalización de la actividad doméstica.

Lortie (1975) fue lo suficientemente perceptivo como para romper con esta estructura cuando observó que la elección de la carrera de la enseñanza por motivos de compatibilidad con el matrimonio y la maternidad podía verse como limitación y como elección. Es deseable que investigadores futuros sobre la mujer y la enseñanza clarifiquen el sutil equilibrio entre elección y coacción, mientras tratan de hacer su trabajo dentro de la Sociología de la Educación.

Conclusión

He intentado hacer problemáticas algunas cuestiones relacionadas con la división sexual del trabajo en la enseñanza y en las carreras de las profesoras. He revisado algunos estudios sociológicos claves sobre la profesión docente y criticado estos estudios en varios aspectos, quizás el más serio de los cuales es

su insistencia en que las aspiraciones de las mujeres y las responsabilidades de su rol familiar son explicaciones suficientes para dar cuenta de su posición subordinada en la enseñanza. A finales de los setenta y primeros de los ochenta, un puñado de manuales sobre la mujer y la educación y unos pocos estudios empíricos pusieron bajo nuestra atención la problemática de las divisiones sexuales en la enseñanza y empezaron a ampliar nuestros conocimientos de cómo operan éstas. ¿Qué podemos hacer ahora para asegurar que la investigación futura evita los errores del pasado?

Si empezamos buscando una guía en la bibliografía —feminista o no— sobre las relaciones de género, descubrimos en seguida que se trata de una tarea masiva, que, quizá nunca pueda terminarse de revisar y sintetizar los numerosos escritos que intentan responder a la cuestión de cómo las mujeres, como grupo, han llegado a estar subordinadas a los hombres, también como grupo. Una distinción que he hecho (Acker 1984) es entre lo que podríamos llamar teorías *fundamentales* y teorías *implementarias* (usando «teoría» en su sentido laxo para incluir cualquier intento de imponer una estructura explicativa)⁵.

Las teorías fundamentales intentan explicar por qué hay diferentes posiciones sociales para hombres y para mujeres, elaborando un conjunto de principios básicos que den razón de las diversas observaciones en la comparación de los sexos. Éstas teorías forman dos subgrupos: el primero incluye aquellos planteamientos que usan una estructura «sexualmente diferenciada» y ven la organización social y las relaciones de género enraizadas y limitadas por la naturaleza humana, especialmente por la biología; el segundo contiene teorías que postulan que algún rasgo o característica de la estructura social influye limitando (al menos para el futuro inmediato) las posibilidades humanas, especialmente las oportunidades en la vida de las mujeres. Este subgrupo incluye algunas de las teorías fundamentalistas (que mantienen que la estabilidad de la sociedad requiere una división sexual del trabajo tal y como está ahora) y aquellas que miran hacia el capitalismo o el patriarcado para explicar la opresión de las mujeres. No necesita decirse que las teorías que van bajo el rótulo «fundamental» no son necesariamente mutuamente compatibles.

El otro gran grupo de teorías, las implementarias, se presentan, a veces, como teorías del «porqué», pero pienso que quedan mejor descritas como teorías del «cómo». Más que buscar primeras causas, se centran en cómo se perpetúa la subordinación de las mujeres. Teorías que se apoyan en los procesos del tipo de la socialización, la discriminación sexual o el conflicto de roles

⁵ El capítulo 3 hace una distinción diferente específica de la teoría feminista. Aunque las teorías feministas socialistas y feministas radicales son con frecuencia teorías fundamentales, y las feministas liberales son teorías implementarias, también hay excepciones, ya que las teorías no feministas también pueden clasificarse de fundamentales o implementarias.

para explicar la desigualdad sexual son ejemplos de aquellas que podemos asignar a la categoría implementaria, ya que carecen del carácter «fundamental» de las teorías que adjudican todo a la naturaleza humana o a la estructura social. Las teorías del «cómo» son importantes por el hecho de completar lagunas: cómo funcionan esas demandas de la naturaleza o esos requisitos sociales en el mundo cotidiano. Normalmente son más específicas de una situación y cultura.

La mayor parte de las investigaciones sobre profesoras descritas en este capítulo se han mantenido a un nivel implementario, excepto cuando se ha hecho referencia a supuestas «diferencias sexuales» fundamentales de tipo biopsicológico. La mayoría de los intentos de conceptualizar la posición de las mujeres en la enseñanza han sido muy limitados. Incluso en sus formas más sociológicas, se apoyan en la suposición de que las responsabilidades familiares o los conflictos entre el matrimonio y la profesión producirán las actitudes y comportamientos (baja orientación promocional, actitud sumisa ante el control burocrático) que tienen ciertas implicaciones en la profesión (falta de militancia, baja consideración social) y para las carreras individuales de las mujeres (intermitentes, no comprometidas). Tales aproximaciones son extremadamente unilaterales, localizando el énfasis en la mujer individual como «actor» sin posibilidad de influir en las estructuras dentro de las cuales tiene lugar la acción. Este énfasis es, en parte, un efecto colateral de las técnicas sociológicas típicas que se acomodan mejor a las actitudes individuales que a la captación de elementos sutiles del entorno escolar, sin contar el impacto de la sociedad.

En los últimos años ha habido un interés creciente por los efectos de las expectativas del profesorado sobre el comportamiento del alumnado. ¿Por qué no preguntamos qué es lo que afecta en las expectativas que los colegas y los directivos tienen de la conducta de las profesoras? ¿Qué tipo de humor, qué tradiciones, qué creencias sobre las mujeres general rodean a las mujeres profesoras, diariamente? En mis años de formación de cursos avanzados para profesorado en ejercicio, he oído muchas historias sobre hombres incompetentes con grandes responsabilidades dentro de las escuelas primarias; las profesoras que continúan trabajando tras la maternidad lo hacen creyendo que están bajo el continuo escrutinio de los directores para probar que no han perdido su competencia; mujeres que optaron sin éxito a posiciones de mando dijeron confidencialmente que se prefería a un hombre para mantener la disciplina de los chicos más mayores o para satisfacer los prejuicios sociales. También oí quejas de los profesores varones sobre la falta de compromiso e interés mostrado por algunas de las mujeres de sus escuelas. Ninguna de las historias dejaba de ser meramente anecdótica: ¿pero dónde está la investigación que mostrará lo que realmente son las relaciones de género en las escuelas y

cómo influyen en las elecciones de las profesoras? Tales estudios es más probable que se hagan en el nivel «implementario»: no nos dirán «por qué» tienen lugar las divisiones sexuales, pero pueden hacernos un servicio inmenso en decirnos cómo se perpetúan.

¿Qué pasa con las teorías fundamentales, especialmente con aquellas que invocan un orden capitalista o patriarcal? ¿Cómo nos situamos respecto a éstas para comprender la división sexual del trabajo y las oportunidades en la profesión de las profesoras? Un tema central que ha de surgir del trabajo feminista en este nivel cuando se aplica a la educación es que la división sexual del trabajo entre el profesorado contribuye a la reproducción del orden social patriarcal y/o capitalista. Lo hace ofreciendo a estudiantes modelos de relaciones de poder hombre-mujer y responsabilidades sexualmente diferenciadas que refuerzan la conexión de «feminidad» con cuidados, servicio, conformismo y maternidad (MacDonald 1980). Surgen así algunas cuestiones muy interesantes.

Por tomar un ejemplo, ¿por qué parece que la enseñanza de niños y niñas pequeños es considerada una ocupación apta sólo para las mujeres? Los hombres que desean enseñar a tal alumnado corren el peligro de ser etiquetados de «desviados sexuales» (Lee 1973). Una vez descartado que la respuesta está solamente en las proclividades naturales tales como el amor de la mujer por los hijos e hijas o su maternidad, emergen una serie de posibilidades interesantes. A cierto nivel, las respuestas pueden residir en la tradición y las ventajas económicas que para el estado tiene una masa de trabajo barata (Lee 1973). La necesidad de una fuerza de trabajo en la enseñanza que pudiera aumentarse o reducirse según los cambios demográficos o el ala política podría haber aumentado la preferencia por profesoras «disponibles». Lortie (1975) nos dice que las escuelas en América se desarrollaron en una «caja de huevos», de tal forma que las aulas y el profesorado en ellas pudieran ser añadidos o eliminados sin perturbar el funcionamiento de la escuela. También está la posibilidad de que una vez que las mujeres se abrieron camino dentro de esta área de influencia, se mantuvieron ahí como una de las pocas «áreas» en las que podrían ejercer algún tipo de poder, incluso a expensas de reforzar más aún los estereotipos sobre la esfera de la mujer.

Otra línea de razonamiento enfatiza más específicamente el papel que las escuelas juegan en la reproducción social y cultural; algunos mantienen que el desarrollo del «rol del varón» puede depender de la experiencia de resistencia contra un entorno «femenino» en la escuela infantil y en casa (Lee 1973). No hay duda de que la imagen de las profesoras como «madres sustitutas» está repleta de contradicciones. Aunque la maestra de primaria puede parecer maternal, es un tipo de maternidad profesional, acompañada de la necesidad de evaluar imparcialmente y de reforzar lo que puede ser un régimen autori-

tario dentro de la escuela (Parsons 1961; King 1978; Grumet 1981). Otras contradicciones, como ha mostrado David (1980), se localizan en las expectativas de que las profesoras transmitan un currículo diferenciado sexualmente, para preparar a las mujeres para las actividades domésticas. En el pasado, tales profesoras eran solteras y, presumiblemente, tenían muy poca experiencia de la vida a la que hacían referencia; ahora puede que estén casadas, pero ellas mismas eligen trabajar fuera de casa, prefiriéndolo a la actividad doméstica de tiempo completo.

Se derivan muchas preguntas interesantes de las teorías fundamentales sobre la mujer y la escolarización. Pero ¿cómo puede diseñarse una investigación que confirme o rechace tales teorías? Si solamente estamos buscando un «buen ajuste» entre el fenómeno y la teoría, algunas de las teorías sociológicas parecen «ajustarse» muy bien. Las teorías fundamentales también tienen el inconveniente de dejarnos muy frustrados en cualquier intento de cambiar las cosas. Ciertamente es mucho más fácil imaginar que podemos cambiar las prácticas de socialización o la función de las relaciones en nuestras escuelas y nuestras vidas personales que acabar con el capitalismo o el patriarcado.

Aunque no podemos abordar, ni mucho menos resolver, todas las cuestiones metodológicas y epistemológicas que surgen del intento de desarrollar y aplicar teorías fundamentales e implementarias, debería quedar claro que una aproximación entre ciertas teorías feministas y la sociología de la enseñanza podría ser productiva y prometedora. Las teorías fundamentales pueden conducirnos a investigar si hay correspondencia entre la división sexual del trabajo en la enseñanza y la división sexual del trabajo en la familia y la economía. Las aproximaciones implementarias podrían derivar en estudios empíricos de escuelas, considerando, por ejemplo, las relaciones de género entre profesorado, el acoso sexual, los mentores, y el equilibrio entre resistencia y acomodación en las vidas de las profesoras. Imagino que hay otras excitantes posibilidades, una vez que salgamos de la prisión del paradigma dominante. El resultado debería ser una comprensión considerablemente enriquecedora del profesorado y la enseñanza.

6. Profesorado, género y resistencia

Muchos estudios sobre género y educación mantienen implícitamente que el profesorado juega un papel importante en la frustración del potencial de las chicas. Esto puede ocurrir de diversas formas. Algunas veces mediante la acción directa, con un trato y expectativas diferenciales para cada sexo. Otras, de modo indirecto, como parte del «régimen de género» de la escuela (Kessler et al. 1985) o del «código de género» (MacDonald 1980); aquí los mensajes sobre los modelos de masculinidad y feminidad están contenidos en prácticas cotidianas tales como la agrupación del alumnado o los horarios, y en la división sexual del trabajo entre el profesorado. Una categoría más olvidada consiste en el fracaso del profesorado en su actuación cuando tal acción (que puede incluir intencionalmente el trato diferencial de los sexos) pudiera reducir las parcialidades o mejorar las oportunidades. Repasaré la bibliografía de las tres categorías, aunque en la tercera se centra el interés de este capítulo. No hacer nada es hacer algo, con sus consecuencias (Bachrach y Baratz 1962). No es ésta una decisión consciente y el profesorado es el único responsable. Pero es importante intentar entender por qué, a pesar de que en general se piensa lo contrario, los temas sobre género han avanzado tan poco en las escuelas.

Investigación sobre género y educación

Identificando el problema

¿Cuál es «el problema» sobre el género? El debate no se centra directamente sobre logros educativos. No hay ningún patrón en el que las chicas lo hagan peor que los chicos de forma consistente, y, en cierta medida, tienden a hacerlo mejor. En los últimos años de la escolarización secundaria, los caminos de ambos a través del sistema empiezan a diverger. Al entrar en la escuela secundaria, las chicas, como dice Byrne (1978):

... en teoría, empiezan en la misma autopista de alta velocidad o en la misma carretera comarcal lenta, que sus hermanos. Pero mientras que a los chicos les enseñamos las vías de acceso a las vías curriculares... dejamos a nuestras chicas en caminos de una sola dirección o, como mucho, de dos direcciones, con muy poco margen para las curvas, los accesos o los cruces de caminos. La división tradicional entre letras y ciencias así lo testimonia.

La evasión aparente de las chicas respecto a las ciencias físicas y técnicas es prácticamente el único tema de género que recibe atención nacional (Acker 1986). Existe, sin embargo, un amplio rango de problemas que se pueden hallar en la literatura feminista tales como el acoso sexual, obstáculos profesionales contra las profesoras, el trato desigual del profesorado hacia las chicas y los chicos, y la ola de la diferenciación por género dentro de la propia vida escolar.

Los intentos de explicar las diferencias entre clases sociales en los logros educativos culpan a la familia («valores de la clase trabajadora»), al profesorado («expectativas del profesorado»), a los creadores de las políticas educativas y a los requerimientos del capitalismo. Las hipótesis sobre los logros relativos de chicas y chicos se basan en modelos similares. También ha habido a lo largo del tiempo un cambio paralelo en cuanto a lo que se ha considerado la causa de estas diferencias (Yates 1986). Los estudios anteriores a 1980 sobre el «rol sexual», especialmente en Estados Unidos pero también en Inglaterra, identificaron los problemas implicando en ellos, con el éxito, las aspiraciones o ambiciones, cuyas raíces se localizaban en la socialización infantil, y que llevaban hasta la aversión por los logros públicos y por los puestos dominados por los hombres, o hasta conflictos de rol para las mujeres casadas. Lo inadecuado de este planteamiento (acusando a la víctima, tomando como norma el patrón de vida del hombre, e ignorando las limitaciones estructurales en favor de las de índole actitudinal) gradualmente se hizo patente, igual que ocurrió con la investigación sobre clase social y educabilidad. La atención sociológica y feminista giró desde la socialización individual y familiar hacia los procesos de la escuela y de los creadores de las políticas educativas, dentro de los parámetros del capitalismo y del patriarcado.

Desigualdad en el aula

Aparte de los estudios históricos, la mayor parte del trabajo empírico sobre género y educación se concentra en los procesos dentro de las aulas y las escuelas, especialmente en la interacción entre profesorado y alumnado. Desde

mediados de los setenta, esta investigación tiende a sugerir que los chicos acaparan más tiempo del profesor que las chicas. Usando una técnica informática denominada meta-análisis para revisar y combinar los datos de más de 80 estudios sobre el tema (muchos de ellos procedentes de Estados Unidos), Kelly (1986) informó que las tendencias generales eran como sigue a continuación. Los chicos tenían más interacción con el profesorado. Las chicas participaban en el 44 por ciento de las interacciones del aula, aunque tenían la misma probabilidad que los chicos de ofrecerse voluntarias para contestar las preguntas del profesorado. Los profesores prestaron menos atención a las chicas que las profesoras. Las chicas recibían menos críticas pero también menos instrucciones; los chicos recibieron críticas académicas y de comportamiento. Las instrucciones dadas a las chicas eran menos en los grupos de más edad y en Matemáticas, pero, generalmente, las diferencias entre asignaturas eran menores. La formación homogénea del profesorado disminuía estas tendencias.

A pesar de la impresión de consistencia conseguida por este resumen, los estudios sobre la interacción entre profesorado y alumnado no son tan unánimes en sus conclusiones. Hay muchas contradicciones que siguen sin resolverse. Antes de mediados de los setenta, los investigadores (Sexton 1969) veían claramente a los chicos como a los perjudicados, apreciando particularmente su mayor tendencia a tener dificultades de aprendizaje para leer. Douglas (1964) informaba de las preferencias del profesorado por las chicas en términos inequívocos:

El profesorado tiende a ver a los chicos como menos trabajadores, menos capaces de concentrarse y menos dispuestos a someterse a la disciplina que las chicas. Son las mujeres las que normalmente hacen estos juicios, y podría haber sido diferente si los hubieran hecho hombres... Estas diferencias en la forma en que el profesorado ve a los chicos y a las chicas... sugiere una falta de simpatía y entendimiento hacia los chicos.

Pero para 1982, Spender podría afirmar con certeza (y autores menos retóricos estarían de acuerdo con ella):

En muchas aulas, la norma de marginar a las mujeres se refuerza progresivamente a medida que el profesorado persistentemente invierte más tiempo con los chicos, da más valor a las experiencias de los varones, los trata más individualmente con nombre y apellido y con identidad propia.

Podría ser muy bien que la introducción de las perspectivas feministas haya transformado las capacidades de los investigadores para ver lo que «realmente» les pasa a las chicas en el aula. También podría haber habido un cambio histórico concomitante, por ejemplo hacia una escolarización menos formal y menos ritualizada (King 1982), que podría haber tenido efectos no intencionados sobre las experiencias diferenciadas de cada sexo.

Una tendencia actual en los estudios sobre la interacción en el aula es preguntar bajo qué condiciones se produce el tipo de comportamiento del profesor que se describe aquí. ¿En qué medida son responsables las características y la mentalidad del profesorado? (punto sobre el que vuelvo más adelante). Otros estudios sugieren que considerar el género sin hacer referencia a la clase social o a la raza es ofrecer una imagen incompleta: «las variables de género pueden operar de forma muy diferente en una clase multiracial y en otra constituida sólo por blancos» (Wright 1987)¹.

Régimen de género

Una segunda aproximación general para comprender la diferenciación de género implica el examen detallado de los motivos y modelos de masculinidad y femineidad que impregnan la escuela. Kessler et al. (1985) usan la expresión «régimen de género» para describir «el patrón de prácticas que construye varios tipos de masculinidad y femineidad entre el profesorado y el alumnado, los ordena en términos de prestigio y poder, y construye una división sexual del trabajo dentro de la institución.» El «código de género» de Arnot (MacDonald 1980; Arnot 1982) es similar. Los códigos ofrecen grados variables de separación y aislamiento entre las categorías de masculino y femenino. El alumnado está activamente involucrado en la deducción de las normas fundamentales, en el aprendizaje para «reconocer y dar sentido a una extensa gama de conceptos variados, contradictorios y mixtos».

Aunque es relativamente poca la investigación empírica que ha hecho uso explícito de estos conceptos orientadores, muchos estudios podrían situarse con facilidad bajo esa etiqueta. Demuestran que el género es un principio organizador mayor, aplicado a uniformes, asignaturas curriculares, prácticas administrativas, actividades del aula e incluso al uso del espacio dentro y en los alrededores de la escuela. Incluso las escuelas de un solo sexo resaltan la clasificación sexual para su propia existencia (MacDonald 1980). Lo más sorprendente es la forma inconsciente en que las escuelas mixtas han usado el sexo como un clasificador administrativo conveniente para organizar los registros, la

¹ Un estudio reciente de los Estados Unidos con resultados similares es el de Grant (1992).

localización de las sillas, para hacer las filas, e incluso para colgar los abrigos y hablar (Shaw 1979; King 1978; Delamont, 19980). El sistema de opciones de la escuela secundaria (Ball 1981; Grafton et al. 1987), los estereotipos de los manuales, los anecdóticos y los materiales de examen (Buswell 1981; Spender 1982), y la división del trabajo entre el profesorado (Marland 1983, ver también el capítulo 5 de este volumen) han sido todos destacados por contribuir a la creación de un currículo oculto de diferenciación de género.

El análisis de los regímenes de género, códigos de género o currículo oculto no concluyen con tanta facilidad culpando al profesorado como lo hacen los estudios de interacción en el aula, ya que los procesos de la escuela parecen lo suficientemente hegemónicos como para obligarles a corregir sus errores. La acción del profesorado parece enraizada en la tradición y en la rutina más que en la malicia. Sin embargo surge una pregunta legítima sobre cómo, cuándo y por qué las profesoras retan a esta hegemonía o, contrariamente, por qué a menudo no lo hacen. Estas preguntas nos llevan a centrarnos en la propia profesora, en vez de en el alumnado o en la naturaleza de la interacción entre ambos.

¿La resistencia de las profesoras?

En parte de la Sociología de la Educación, el rechazo del alumnado a la autoridad escolar se denomina «resistencia» (Anyon 1983). La resistencia, aunque parece específicamente dirigida a los agentes inmediatos del control social (esto es, al profesorado), tiende a ser analizada como una respuesta sintomática de la juventud hacia el control y la autoridad más en general, especialmente cuando se usa al servicio del capitalismo y de la producción de una fuerza de trabajo dócil. Volvemos a encontrarnos con este término de nuevo en otro contexto relevante pero diferente: el estudio de la innovación de las instituciones educativas. Existe bastante bibliografía sobre este último tema (para revisiones, ver Fullan 1982; Ball 1987). Un fenómeno mencionado en la misma es la rareza de los cambios planificados con un impacto largo y duradero. Entre otras razones se dice que en el fracaso en las innovaciones influyen las respuestas defensivas y conservadoras del profesorado (Mullford 1982). Como señala Ball (1987), hay una tendencia a ver el cambio como progreso y adscribir la resistencia del profesorado a la irracionalidad individual. Por eso, resistencia, dependiendo de las preferencias teóricas de cada cual, viene a ser o bien el último reducto del bravo desvalido o bien el último alarido del torpe dinosaurio. ¿Nos ayuda alguno de los dos modelos a entender las respuestas del profesorado a los temas de género?

Primero, ¿se resiste el profesorado ante las iniciativas anti-sexistas? Las