

Familia y desarrollo profesional: las mujeres en las organizaciones educativas

Emilia Moreno Sánchez

Universidad de Huelva

En este artículo se reflexiona acerca de la situación laboral de la mujer en la sociedad actual. Se analizan las barreras culturales, sociales y educativas que impiden su desarrollo profesional, en especial las relacionadas con el cuidado de la familia y del hogar, de las profesionales de la enseñanza. En él se pone de manifiesto que son las mujeres quienes se responsabilizan del cuidado de los hijos e hijas y de las tareas domésticas, en mayor proporción que los hombres, repercutiendo ello en las condiciones de trabajo remunerado, las actividades que ejercen y el ascenso a los puestos de responsabilidad, y sin embargo, no es una barrera que ellas reconozcan explícitamente. La educación, los servicios y el trabajo flexible son algunas de las medidas que se proponen para que la mujeres decidan sobre su desarrollo profesional con libertad.

In this article we reflect on women's working situation in our society. We analyse the cultural, social and educational barriers, specifically in the family care and domestic care, that prevent women's professional development into the group of female teachers. In this work we describe how women assume responsibility for the family and domestic cares. These facts have negative consequences upon their professions and their promotion. Nevertheless, females, don't recognize these explicit barriers. Education, kindergarten, ... social services in general, and flexible work are some of the steps that we advance to facilitate that women can freely decide their professional development.

1. La actividad laboral femenina

Las diferencias culturales que se elaboran alrededor de hombres y mujeres establecen un conjunto de normas y prescripciones conformando los roles masculinos y femeninos y estipulan, además, una división sexual del trabajo que en nuestra sociedad es claramente sexista.

Esas diferencias, que en la vida adulta se traducen en la asunción de los papeles propios de cada sexo, tienen entre sus primeras manifestaciones las preferencias vocacionales que demuestran en la adolescencia y, posteriormente, la elección profesional de una carrera. Aunque el número de mujeres que se gradúan ha aumentado en los últimos años¹ en las titulaciones universitarias, siendo también superior al de los varones tanto en las carreras de ciclo corto (61,8% de mujeres) como en las de ciclo largo (59,4%), cuando analizamos sus elecciones se observa cómo siguen siendo estereotipadas. En las carreras técnicas sólo se gradúan un

22% de mujeres en las de ciclo corto y un 26% en las de ciclo largo, mientras que, por ejemplo, en Ciencias de la Salud representan un 73% en las titulaciones de ciclo corto y un 58,7% en las de ciclo largo; es decir se vinculan a profesiones que se consideran femeninas (IEA, 2003). De ahí que cuando las mujeres ejercen una profesión fuera del hogar, su empleo sea muchas veces una prolongación de esa clase de actividades en esferas como el trabajo social, la enseñanza, la sanidad, la hostelería, los servicios y las funciones administrativas auxiliares (Wirth, 1998), respondiendo con ello a lo establecido para cumplir con su rol de género.

Más aún, las expectativas laborales sobre las mujeres, hasta hace poco tiempo², ni siquiera aceptaban su trabajo fuera del hogar, salvo en caso de necesidad. De hecho, las tasas de desempleo femeninas son casi siempre más altas que las masculinas³; en muchas ocasiones, cuando trabajan es en inferioridad de condiciones: los contratos a tiempo parcial que podría ser una medida de trabajo flexible para que hombres y mujeres pudieran compaginar familia y trabajo remunerado, son ocupados mayoritariamente por mujeres; hay trabajos vetados ellas; en otras ocasiones a igual trabajo el sueldo es inferior⁴; las actividades realizadas por las mujeres reciben menos valoración... produciéndose con ello una profunda herida en la igualdad entre hombres y mujeres.

Numerosos estudios y trabajos ponen de manifiesto las barreras educativas, institucionales y culturales con las que tropiezan las mujeres, que hacen que la mayoría deba conciliar su aspiración de ejercer un trabajo económicamente reconocido con el cuidado de la familia y las tareas domésticas (Elder y Jonson, 1998; Wirth, 1998; Carnoy, 1999). La dedicación desigual al espacio doméstico va a provocar que no se comparta de forma igualitaria el ámbito público o que las mujeres deban renunciar a su vida familiar en favor del desarrollo profesional. Mujeres y hombres dividen sus obligaciones laborales y familiares conforme al reparto tradicional de funciones entre sexos, conservando la lealtad masculina a la empresa y la femenina a la familia (Carnoy, 1999).

Hay otra circunstancia que añade complejidad al binomio familia-desarrollo profesional, como es la competencia y la productividad que impone la sociedad neoliberal y que exige que las personas dediquen 24 horas al trabajo y, como afirma Carnoy (1999), el trabajador ideal es el que no duerme, no consume, no tiene hijos y no pierde el tiempo haciendo vida social fuera del trabajo. Por supuesto es un varón o una mujer sin hijos o hijas.

Según datos de un proyecto realizado por la OIT denominado Indicadores Clave del Mercado de Trabajo (ICMT), en el que se describe cómo es el acceso de las mujeres al trabajo remunerado y a la enseñanza, y examina también las diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a la calidad del trabajo que realizan en todo el mundo, la experiencia laboral de las mujeres difiere sustancialmente de la de los hombres (Elder y Johnson, 1999). En el ámbito público trabajan en sectores diferentes y menos horas que ellos. En la ilustración 1 se observa cómo la mayoría de la población femenina se emplea en el sector servicios, mientras que en actividades consideradas masculinas como la construcción y la industria apenas ejercen esas actividades⁵. En estos datos es curioso cómo en la agricultura que ha sido una actividad históricamente vinculada a las mujeres el índice de feminización es del 54,69% (IEA, 2003). Algunas razones de este hecho las explican Elder y Johnson (1999) cuando señalan que ciertas personas pueden resultar infravaloradas en las estadísticas, como ocurre con las mujeres que trabajan sin remuneración en explotaciones agrícolas familiares, pues al haber en esta actividad económica más mujeres que hombres, es previsible que se infravalore más su número que el de los varones.

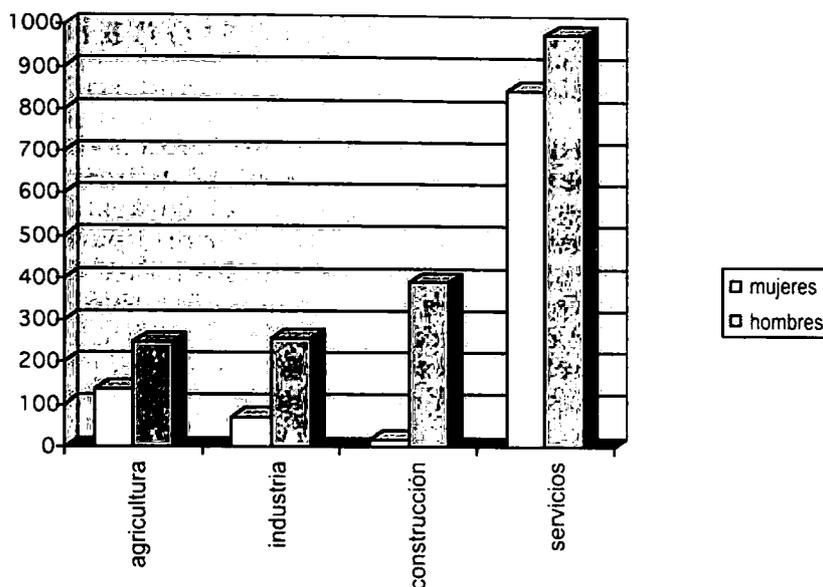
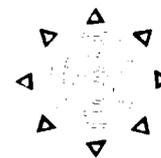


Ilustración 1. Población activa según sexo por sector en Andalucía. Año 2002 (miles de personas, media anual) (Instituto de Estadística de Andalucía, 2004).

Un factor decisivo para la integración profesional en el mercado de trabajo es la educación y la formación. La tasa de escolarización y alfabetismo de las mujeres son más bajas que las de los varones, teniendo ello también una clara repercusión en su vida laboral.

Como se observa en la ilustración 2 las mujeres están menos empleadas, en general, en relación a los hombres, siendo las universitarias las que se equiparan prácticamente a los varones (el índice de feminización del 91,83%). Los datos revelan que cada vez más mujeres demuestran su capacidad y su interés en la educación como una medida de modificar las condiciones sociales y culturales que las discriminan.

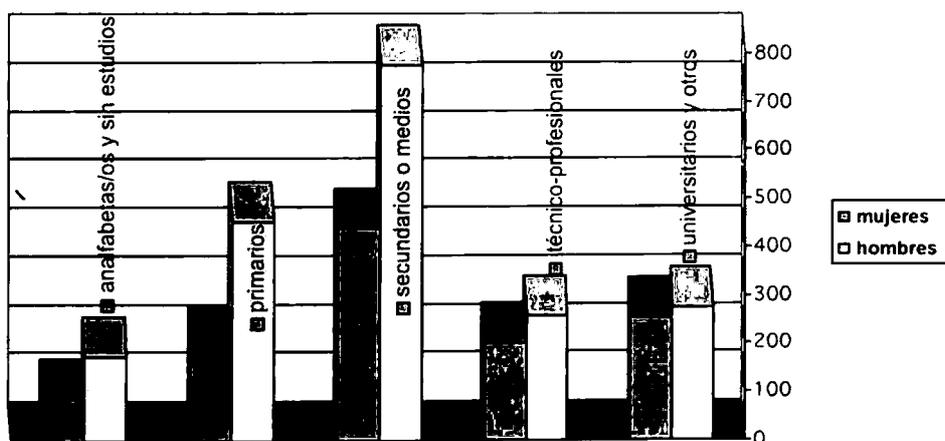


Ilustración 2. Evolución de la población activa según sexo por estudios terminados en Andalucía. Año 2002 (miles de personas, media anual) (IEA, 2003).

Con todo ello se pone de manifiesto que las barreras existentes, artificiales y muchas veces invisibles, siguen configurando un techo de cristal para que las mujeres no sólo no accedan a los puestos de responsabilidad (como pondré de manifiesto más adelante), sino para que cuando trabajen sea en actividades relacionadas con las tareas domésticas y su implicación con la vida familiar siga siendo mayor que la de los varones.

2. Las mujeres como profesionales de la enseñanza

De la actividad profesional de las mujeres en la enseñanza podríamos destacar, en la línea que estamos tratando, tres cuestiones. En primer lugar, que las organizaciones educativas están traspasadas por el contexto social y estas circunstancias tienen su fiel reproducción en ellas. Por otra parte, la enseñanza ha sido, y aún sigue siendo, una actividad con un alto índice de feminización, especialmente en los primeros niveles del sistema educativo. Por último, no podemos ignorar que, para analizar y comprender las organizaciones educativas, es necesario comprender las relaciones sociales de las mujeres y los hombres con las instituciones sociales ajenas al lugar del trabajo, especialmente la familia y la comunidad, las implicaciones que éstas tienen en el ámbito profesional, así como el posicionamiento de las mujeres en el discurso éxito académico y profesional y de «buena madre».

Temas que, sin embargo, a pesar de su trascendencia, apenas se han estudiado porque al igual que ha sucedido en otros aspectos ligados al ámbito público, y especialmente en los relativos al poder y la responsabilidad, las mujeres han sido excluidas de la investigación y del análisis organizativo.

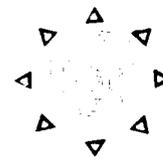
Estamos en condiciones de afirmar, entre otras cuestiones, que en casi todos los países del mundo las mujeres trabajan más horas que los hombres, pero que, sin embargo, no participan de los beneficios económicos, ni ocupan el poder. Si el trabajo de la mujer se reflejara de forma fidedigna en las estadísticas nacionales, se destruiría el mito de que en el mundo son los hombres quienes mantienen el hogar.

Este hecho también tiene su reflejo en las organizaciones educativas. Ocupan las categorías peor consideradas y remuneradas. El personal de cocina o limpieza en los colegios de infantil y primaria son mayoritariamente mujeres, al igual que el Personal de Administración y Servicio en las Universidades⁶. De hecho, incluso un 77,76% del profesorado de Educación Especial en España, son mujeres. Siendo este dato similar en nuestra comunidad autónoma donde representan el 75,6% (IAM, 2004).

Es decir, su participación en las organizaciones se relaciona, principalmente, con la resolución de cuestiones del ámbito privado, más concretamente, doméstico y familiar y la mayor parte de las actividades relacionadas con la educación son desempeñadas por ellas.

Las maestras ocupan una posición estratégica en la solución de los problemas que implica la actividad profesional, la asistencia a la familia y la compatibilidad de ambas, ya que producen y reproducen la fuerza de trabajo en la familia desempeñando su «rol femenino» como madres, esposas, hijas o hermanas.

Puede ser que las mujeres se decidan por profesiones consideradas femeninas porque se consideran más preparadas para ellas y sus contenidos y actividades son más significativos y más cercanos a sus intereses. Pero, no hay que ignorar que las barreras sociales⁷ que se les imponen para acceder al mercado laboral son menores en esas profesiones. Un ejemplo de esto lo tenemos con las profesoras de Educación Infantil. Las concepciones acerca de esta profesión están muy estrechamente ligadas a la noción de la enseñanza como una especie de maternidad y a considerar que las actitudes maternas que tienen las mujeres en las aulas son beneficiosas para los niños y niñas pequeñas⁸. Permittedo combinar adecuadamente el desarrollo profesional con el discurso de la «buena madre» (Raddon, 2002). Se trata además, de creencias que han llegado a estar legisladas. Así, la Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945, en sus Artículos 19 y 20, señalaba que las Escuelas de párvulos y las mixtas estarían siempre regentadas



por Maestras. Posteriormente, la Orden de 10 de febrero de 1967 (BOE de 13/ febrero/1967), por la que se aprueba el reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria, también establecía que cada clase maternal estaría atendida por dos maestras.

Hoy en día no existe en nuestro país ninguna normativa que excluya explícitamente a hombres o a mujeres de ninguna profesión, ni nadie intelectualmente sensato se atrevería a plantearlo. Sin embargo, hay muchos datos que demuestran la discriminación existente. La tasa de actividad en el ámbito público en trabajos remunerados de la población femenina las mujeres es considerablemente menor que la relativa a los hombres. Según el INE, en el año 2002, se han contabilizado 843,3 mil mujeres, mientras que los varones activos eran 1655,9, empleándose ellas sobre todo en el comercio, la hostelería, el trabajo doméstico como empleadas de hogar y la administración pública, donde trabajan sobre todo en actividades sanitarias, servicios sociales y en educación. En este último sector representan el 77,5% (IAM, 2004) del profesorado de Infantil y Primaria. Según datos de elaboración propia⁹ si desagregamos el número de profesoras de las primeras etapas, las de Infantil representan un 36,22%. Número que va descendiendo a medida que sube el nivel educativo: un 25,8% en el primer ciclo de Primaria, un 20,8% en el segundo y un 16,3% en el tercero. En secundaria también hay una disminución sustantiva de la presencia de las mujeres, respecto a los varones representando un 42,2% del profesorado.

Algunas explicaciones a este hecho tenemos que buscarlas en los procesos educativos que introducen una diferenciación y una categorización de las personas sobre la base de la diferencia sexual. Otras las apunta Appel (1986:64) cuando señala cómo parece existir una conexión relativamente fuerte entre el ingreso de grandes cantidades de mujeres en una ocupación y la lentitud de la transformación de la tarea que ésta representa. A menudo disminuye el salario y el empleo se considera de baja cualificación. De hecho las profesiones pierden categoría a medida que son ocupadas por mujeres, formando un círculo maldito que tiene una consecuencia de doble dirección: la labor asistencial tiene una menor cualificación, por consiguiente la realizan mujeres, y como la realizan mujeres tiene menor valoración (Santos Guerra, 1998). Las profesoras ayudantes de universidad son un 42,49 %. Mientras que en los estatus más prestigiosos son minoría. Sólo el 31,6% son profesoras titulares de universidad y un 5,8% catedráticas (IM, 2004) .

Sin embargo, lejos de querer hacer una lectura negativa de estos hechos, quiero destacar el papel activo de las mujeres que, más allá de ser víctimas pasivas, toman parte en la creación de significados que con sus actuaciones tienen en las organizaciones educativas. Los procesos altamente positivos que tienen lugar en aquellos espacios ocupados por mujeres y el progresivo ascenso a parcelas hasta entonces vetadas para ellas constituyen un ejemplo de ello.

3. ¿Es la familia una barrera profesional para las docentes?

La investigación ha puesto de manifiesto que el proceso de feminización del magisterio como profesión apenas ha introducido cambios en la jerarquía escolar. La superioridad de las mujeres en número -especialmente en los tramos iniciales de la educación, como he señalado anteriormente- no está equiparada con su presencia en los puestos de responsabilidad y de poder (Appel, 1986; Acker, 1987; Bonal, 1997; Vélez et al 2002; Grañeras, 2003). ¿Por qué ocurre esto? Hay quien piensa que esta situación es algo natural o que son las propias mujeres quienes no quieren ejercer estos puestos¹⁰ aprendiendo con ello una peligrosa lección de impotencia.

Entre otras razones, se explica por la construcción social que ha ido interiorizando la mujer a lo largo de la historia relativa al concepto de autoridad como poder y de su papel en las organizaciones educativas y que ha elaborado un discurso que inmoviliza a las mujeres profesoras ante el control de los escenarios laborales de la enseñanza y de adquirir poder en la gestión de los centros, porque han interiorizado que cualquier tipo de autoridad parece incompatible con lo femenino (Gore, 1996). A todo ello hay que añadir las barreras sociales que aún pesan sobre las mujeres.

Para analizar estas circunstancias relativas al desarrollo profesional de las mujeres en la enseñanza, estamos llevando a cabo el proyecto de investigación titulado «La mujer en la dirección de los centros escolares: un análisis de las barreras que dificultan el acceso a la dirección y de los procesos de gestión y liderazgo escolar». Realizamos, en primer lugar y mediante un estudio tipo encuesta, un análisis de las barreras –internas y externas– que obstaculizan el acceso de las mujeres a la dirección de los centros escolares de infantil y primaria de la Comunidad Autónoma Andaluza. Para ello hemos seleccionado una muestra representativa de maestras de Educación Infantil y Primaria que imparten docencia en colegios públicos de Andalucía (un total de 622 docentes de una población de 25509 y otra muestra de directoras, 206 de entre una población de 501). Pretendemos contribuir a la reducción de factores evitables y la elaboración de políticas que potencien el ejercicio en los cargos directivos sin discriminación por razón de sexo. En un segundo momento, mediante el estudio de casos de colegios seleccionados en las ocho provincias andaluzas, exploramos los rasgos distintivos de las políticas de gestión escolar y el desarrollo del liderazgo educativo de las mujeres orientado al cambio en las prácticas y la mejora organizativa. Es un objetivo prioritario documentar sus experiencias, analizar las dificultades con las que se enfrentan, sus modos y estilos de trabajo desde su posición como mujeres en estas organizaciones.

De los primeros resultados del citado estudio se deduce que el número de mujeres que ostentan la dirección de los centros de Infantil y Primaria en Andalucía (datos que no difieren de los de otras comunidades del estado español) es inversamente proporcional al número de profesoras, sucediendo al contrario con los varones. Es decir, a más mujeres menos poder, como se observa en las ilustraciones 3 y 4.

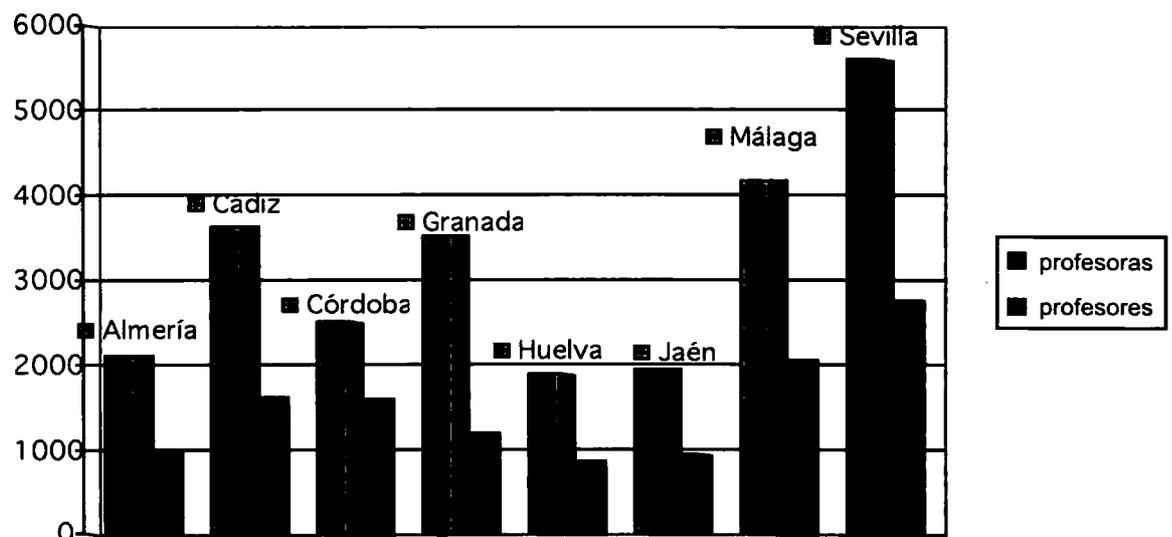


Ilustración 3. Distribución de profesoras y profesores de Educación Infantil y Primaria (Elaboración propia según datos proporcionados por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, curso 2001/2002).

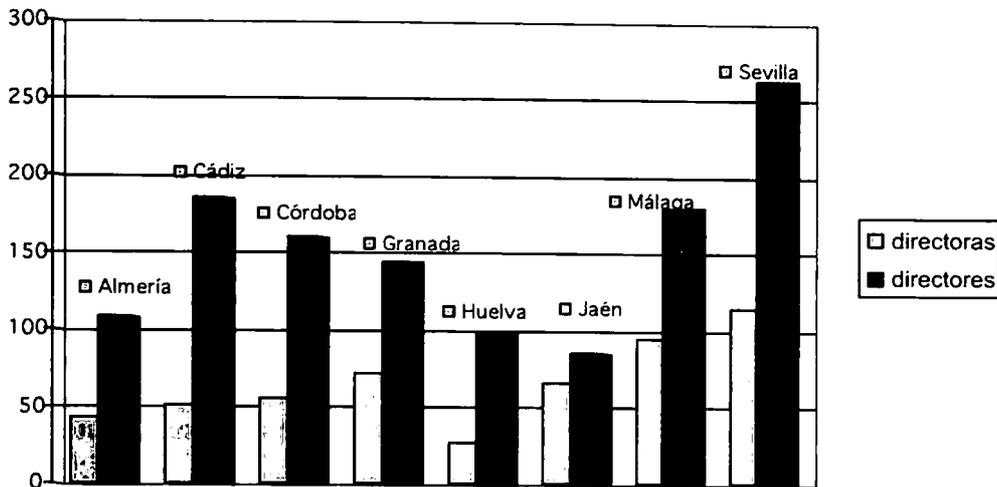
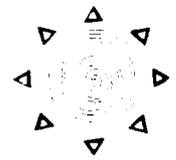


Ilustración 4. Distribución de mujeres y hombres en la dirección de los centros escolares (Elaboración propia según datos proporcionados por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, curso 2001/2002).

Cuando preguntamos a las maestras que han participado en nuestro estudio si estaban interesadas en la dirección, sólo un 17,4% respondía afirmativamente. Las razones que aducen para de esta autoexclusión hacen referencia a un aspecto reiterativo en la vida de las mujeres y, por ende, en este trabajo, y es el binomio trabajo-familia. La atención que requiere su pareja (un 69,2%) y los hijos e hijas (un 63% tienen hijos/as) son los argumentos más aducidos. Un 34,8% tienen los hijos/as pequeños/as, menos de 3 años, lo que les exige mayor dedicación. No parece que las mujeres estén dispuestas a sacrificar su vida familiar. De hecho la mayoría de las directoras que actualmente están ejerciendo tienen sus hijos mayores de 12 años (67,4%).

Este conflicto producción/reproducción, orientación de carrera/maternidad no parece que lo tengan resuelto y existe un discurso ambivalente acerca de cómo se pueden desempeñar estos roles. En otros estudios (Raddon, 2001) se ha puesto de manifiesto que las mujeres sienten ansiedad cuando no colocan a su familia en primer lugar. De hecho, se definen como madres que trabajan y no al revés. En nuestro caso, podría pensarse que el exceso de trabajo, el cansancio o la falta de tiempo, en definitiva, la doble jornada laboral es lo que determina la decisión de las mujeres de no ocupar la dirección del centro. Así, si bien es cierto que un 58,9% cuentan con ayuda doméstica profesional, es significativo que casi un 40% ejerce la dirección sin ella y no reciben colaboración de su familia en las tareas del hogar (60,1%), considerando que, a pesar de ello, estas tareas no les restan tiempo a su trabajo. Esta afirmación la hacen un 86,5% de las directoras y un 43,7% de las maestras.

Datos que coinciden con la encuesta sobre usos del tiempo realizada por el Instituto de la Mujer (2004) que cuantifica la dedicación al trabajo de la casa y al cuidado de la familia, las mujeres dedican diariamente 5,09 horas, mientras que los hombres sólo invierten 1,35 horas.

Por tanto, la dedicación a las responsabilidades familiares es uno de los principales obstáculos para el progreso de las mujeres, pero a pesar de ello quienes optan por el trabajo fuera del hogar siguen compaginándolo con las tareas domésticas. De hecho, en general, en todas las profesiones son las mujeres las que ocupan los trabajos a tiempo parcial para poder compaginarlos con las tareas del hogar y las que en menor proporción trabajan en el ámbito público. En Andalucía, sólo un 39,97% de las mujeres trabajaban y cuando lo hacen son ellas las que se dedican al cuidado de los hijos e hijas: un 96,38% de las mujeres se piden excedencia por el cuidado de los hijos/hijas y un 98,46% los permisos de

maternidad (Elaboración del Instituto de la Mujer a partir del Instituto Nacional de la Seguridad Social, 2004). Los varones no asumen las políticas públicas que tratan de conciliar la vida familiar y profesional.

Sin embargo, en nuestro estudio, las directoras no admiten explícitamente que la familia constituye una barrera profesional, porque ello supondría admitir que relegan a un segundo plano sus responsabilidades de madre y esposa, suponiendo un elevado precio psicológico que no parecen dispuestas a pagar.

Realizan un auténtico esfuerzo para compaginar vida profesional y familiar, no son consideradas como las auténticas profesionales y muchos menos representantes del poder, que ha sido identificado como masculino, y que considera a las mujeres como «las otras». Como decía anteriormente, éxito académico y profesional se identifica con un hombre o como una mujer sin hijos y en los casos en los que no los tenga se sigue considerando como una madre en potencia.

Como vemos las barreras internas y externas que tienen las mujeres para su desarrollo profesional en las organizaciones educativas siguen siendo muchas y se conforman, no sólo como un techo de cristal, sino también como un suelo pegajoso. Ello explica su lenta aproximación al poder y a profesiones masculinas y pone de manifiesto la complejidad del fenómeno que estamos estudiando, donde multitud de factores están actuando a un tiempo. Las mujeres, como afirma M^a Antonia García de León (1994), que eran desde siempre reinas del hogar, se han convertido en reinas del sistema educativo. Dos reinados con muchas presiones que continúan ejerciendo una violencia simbólica hacia las mujeres.

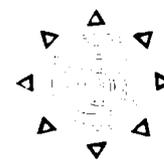
4. Propuestas

Como muchas cuestiones relativas a la discriminación de las mujeres, las actitudes, con su componente cognitivo, afectivo y comportamental, subyacen a las acciones de las personas. Por eso, la primera medida sería proporcionar información y educación. Información no sólo para analizar los roles tradicionales de mujeres y hombres, sino también para que las mujeres conozcan otras opciones de vida y porque el saber es en la actual sociedad del conocimiento mucho más importante para el trabajo.

La calidad de vida familiar se medirá cada vez más por las oportunidades de aprendizaje de que dispongan las personas adultas y por la capacidad de éstas de dar, a su vez, aprendizaje a sus hijos e hijas (Carnoy, 1999). En las clases medias y altas de los denominados países industrializados se aprecia la importancia que el aprendizaje tiene para las decisiones fundamentales de vida y ello es la razón de que busquen todos los medios para que sus hijas e hijos adquieran conocimientos que les permitan labrarse una carrera y de que muchas mujeres opten por consolidar su carrera profesional antes de quedarse embarazadas.

También son necesarias políticas públicas que permitan horarios laborales flexibles a hombres y mujeres, entre las que destaco:

- Las licencias por maternidad y excedencias para el cuidado de los hijos e hijas, con la garantía de que puedan reincorporarse a su ocupación anterior.
- Guarderías públicas con horario flexible en las que personal especializado garantice la decisiva formación de los primeros años.
- Servicios con horario amplio, más allá del tradicional horario escolar que permitirá, sobre todo a las mujeres de clases bajas, que son quienes se quedan en casa cuando hay incompatibilidad de horarios, realizar su actividad profesional sin necesidad de hacer uso de la ayuda de vecinos o familiares para que ellas puedan trabajar.
- Centros educativos que permitan unas condiciones de mayor flexibilidad a madres y padres, donde las niñas y niños puedan acudir mientras sus



progenitores estudian o trabajan e incluso durante parte de las vacaciones escolares que no coinciden con las suyas.

Finalmente, aunque no en último lugar concienciar a la sociedad, a hombres y a mujeres, de la importancia de la familia como centro de la actividad productiva y reproductiva y la responsabilidad de las dos personas que integran la pareja en esas actividades. Compaginar dos aspiraciones laborales diferentes y un proyecto familiar común es una medida vital y el trabajo flexible (que no significa inestable) es un factor decisivo para ello.

Notas

¹ Se contabiliza como alumnado universitario quienes acabaron los estudios correspondientes al año en que concluye el curso académico respectivo. Esta evolución es desde el curso 1994-95 hasta los últimos datos disponibles que son los relativos al curso 1999-2000.

² Según Young y Willmont (1973; cit. Carnoy, 1999) la historia de la familia se divide en tres fases. La primera fue la de la «familia como producción» en la que todos los miembros trabajaban en el hogar, en el campo o en una pequeña industria familiar. Los hombres y las mujeres dependían recíprocamente unos de otras y el hogar era el centro de todas esas actividades. En la segunda fase se desbarató esa familia centrada en el hogar, con consecuencias desastrosas para la mujer. Hombres y mujeres (y sus hijos e hijas) trabajaban fuera del hogar; pero si había hijos o hijas pequeñas, la mujer no podía trabajar y los hombres controlaban los ingresos. La tercera etapa se sitúa a finales del siglo XIX y se caracteriza por la lucha de las mujeres por ser dueñas de su cuerpo y sus ingresos. En esta fase las mujeres tenían menos hijos e hijas y empezaron a incorporarse al trabajo una vez transcurridos unos 20 años de matrimonio (el tiempo necesario para criar a sus hijos e hijas hasta que terminaran los estudios). En ese contexto hay que destacar el papel los electrodomésticos que permitieron que las mujeres pudieran ejercer una profesión sin descuidar las tareas domésticas.

³ Según datos reciente de la encuesta de población activa hecha pública por el gobierno español el índice de paro masculino en nuestro país es prácticamente cero, mientras que entre las mujeres es uno de más altos de Europa. Sara Elder y Lawrence Jeffrey Jonson (1999:514), del Departamento de Estrategias y Empleo de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), afirman que las razones de ello son cuatro. En primer lugar, es probable que la mujer abandone el trabajo por razones personales, aunque después se incorpore. En segundo lugar, porque las mujeres tienen ante sí un abanico de opciones profesionales más pequeño que el de los hombres. La tercera es que en muchos países las mujeres carecen con frecuencia de la formación necesaria y, por último, porque ellas son las principales víctimas de las reducciones de plantilla.

⁴ Debido a que generalmente desempeñan tareas de baja categoría profesional y mal pagadas con predominio femenino, mientras que los hombres tienen trabajos a tiempo completo y además reciben mejores prestaciones que ellas por antigüedad y otros conceptos similares (Naciones Unidas, 1998:212).

⁵ El índice de feminización en cada uno de estos sectores es el siguiente: agricultura: 54,69; industria: 27,25; construcción: 3,90; servicios: 86,30.

⁶ 65 % según el INE: Indicadores Sociales en España, 2003.

⁷ Sin embargo, actualmente se escuchan algunas voces que valoran como negativo el que sean mujeres quienes desempeñan la docencia, argumentando la falta de modelos, encubriendo con ello la facilidad de acceso de los varones a profesiones femeninas en unos momentos en los que el paro también hace estragos en el magisterio. De hecho este interés no ha sido en vano y el 95,6% en 1996 (según el CIDE a partir de la Estadística de la Educación en España, 1998/99) de mujeres que impartían docencia en Educación Infantil y Primaria ha descendido un 27,6% en los últimos años.

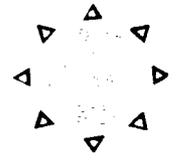
⁸ Para Pestalozzi (1827) el amor materno representa la forma de relación ideal con los más pequeños y de la cual deben aprender aquellas personas que se dedican a la educación formal de estos niños y niñas. Rousseau (1792) afirmaba que el contraveneno más eficaz contra las malas costumbres es el atractivo de la vida doméstica; la algarabía de los niños, que se cree inoportuna, acaba siendo grata (...). Cuando la familia es viva y animada, las faenas domésticas son la ocupación más querida de la mujer y el más suave sosiego del marido.

⁹ Estos datos proceden del Proyecto de Investigación «La mujer en la dirección de los centros escolares: un análisis de las barreras que dificultan el acceso a la dirección y de los procesos de gestión y liderazgo escolar», financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología (Convocatoria de Ayudas a Proyectos I+D, BOE 15 de enero de 2002, referencia BSO 2002-01954).

¹⁰ En un trabajo previo titulado «¡Yo no quiero ser directora! Poder y género en las organizaciones escolares» (Moreno Sánchez, Emilia et al., 2001, Comunicación presentada en las VI Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas, celebradas en Granada) concluíamos que cuestiones como la doble jornada y los prejuicios hacia las cualidades consideradas tradicionalmente femeninas, junto con la propia autoexclusión de las relaciones de poder -y que son el resultado de procesos educativos sexistas que han configurado la personalidad femenina en este sentido- constituyen las principales dificultades que tienen las mujeres para ocupar los puestos de responsabilidad en las organizaciones escolares.

Referencias

- ACKER, Sandra (1987): «Primary Scholl Teaching as an Occupation». En DELAMONT, Sarah (Ed.): *The Primary Scholl Teacher*. Lewes, Falmer Press.
- APPEL, Michel W. (1986): *Maestros y Textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en la educación*. Barcelona, Paidós.
- BONAL, Xavier (1997): *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona, Graó.
- CARNOY, Martín (1999): «La familia, el trabajo flexible y los riesgos que corre la cohesión social», en *Revista Internacional del Trabajo*, vol. 118, nº 4, 461-481.
- CORONEL LLAMAS, José Manuel (Dir.) (2003-05): *La mujer en la dirección de los centros escolares: un análisis de las barreras que dificultan el acceso a la dirección y de los procesos de gestión y liderazgo escolar*. Proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología (Convocatoria de Ayudas a Proyectos I+D, BOE 15 de enero de 2002, referencia BSO 2002-01954).
- ELDER, Sara y JONSON, Lawrence Jeffrey (1999): «Los indicadores laborales por sexo revelan la situación de la mujer», en *Revista Internacional del Trabajo*, vol. 118, 4, 501-519.
- GARCÍA LEÓN, Antonia (1994): *Élites discriminadas. Sobre el poder de las mujeres*. Barcelona, Anthropos.
- GORE, Jenifer M. (1996): *Controversias entre las Pedagogías*. Madrid, Morata.
- GRAÑERAS PASTRANA, Montserrat (2003): «Las mujeres y el poder en las organizaciones educativas», en *Organización y Gestión Educativa*, 3, 15-21.
- INSTITUTO DE LA MUJER (2004): *La mujer en cifras*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- INSTITUTO ANDALUZ DE LA MUJER (2004): *Mujeres andaluzas. Datos Básicos 2004*. Sevilla, Junta de Andalucía.



-
- IEA (2003): *Anuario andaluz de las Mujeres 2003. Perspectivas de género*. Sevilla, Instituto de Estadística de Andalucía.
- NACIONES UNIDAS (1998): *Manual para elaborar informes estadísticos nacionales sobre la mujer y el hombre. Estadísticas e Indicadores Sociales*. Serie K, nº 14. Nueva York.
- PESTALOZZI, Johann Heinrich (1827): *Cartas sobre educación infantil*. Barcelona, Humanitas.
- RADDON, Arwen (2002): «Mothers in the Academy; positioned and positioning within discourses of the 'successful academic' and the 'good mother'», en *Studies in Higher Education*, vol. 27, nº 4, 387-403.
- ROUSSEAU, Jean Jacques (1984): *Emilio o de la Educación*. Libro Primero. México, Porrúa. (Ed. Original 1792).
- SANTOS GUERRA, Miguel Angel (1998): «La sexualidad de las organizaciones educativas». En RAMOS GARCÍA, Joaquín (coord.): *El camino hacia una escuela coeducativa*. Sevilla, Publicaciones MCEP.
- VÉLEZ GONZÁLEZ, Enrique; MORENO SÁNCHEZ, Emilia; PADILLA CARMONA, Teresa; SEGOVIA AGUILAR, José y VILLEGAS LÓPEZ, Sonia (2002): *La intervención escolar ante el género*. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia.
- WIRTH, Linda (1998): «Las mujeres en los puestos de dirección: ¿Más cerca de romper las barreras invisibles?», en *Revista Internacional del Trabajo*, vol. 117,1, 107-118.
- YOUNG, Michael y WILLMOTT, Peter (1973): *The symmetrical family*. Londres, Routledge and Kegan Paul.

Emilia Moreno Sánchez
es Profesora Titular del Departamento de Educación
de la Universidad de Huelva
emilia@uhu.es