

Carrera profesional de las maestras y matrimonio

Teresa García Gómez

Universidad de Almería

Resumen

Este trabajo analiza en profundidad una de las razones por las que las maestras encuentran obstáculos para acceder a los puestos de dirección escolar, puestos en las que están infrarrepresentadas en comparación con su presencia como docentes en la enseñanza obligatoria. Dicha razón es la incompatibilidad entre matrimonio y planificación de su carrera profesional, ya que el tiempo necesario para ello es invertido en la carrera de sus parejas respectivas.

Abstract

This is an in-depth analysis of one of the reasons why schoolmistresses hit a glass ceiling for a headship. They are underrepresented in such positions compared to their contribution as teachers in compulsory education. This is due to the incompatibility of marriage with the planning of their professional career, since they invest the necessary time to do so in their partners' careers.

Introducción

Cuando nos aproximamos a un objeto, cualquiera que sea, una mirada parcial sobre él, desde cualquier ángulo, nos limita verlo en su totalidad y su descripción posterior está basada en esa parcialidad, siendo completada con información, aquella que no ha sido objeto de la mirada (detalles, forma, textura) por creencias y datos que añade el sujeto que mira, y así hacer de la parcialidad un todo¹. Atender a la experiencia directa de las cosas, de las situaciones nos lleva a perder la comprensión de la realidad, entendida ésta como el conjunto de aquello que ha permanecido oculto a nuestra mirada. Esta mirada parcial, a la vez que reduccionista, sesgada y limitadora la percibi-

mos en los centros educativos, concretamente en la participación de las maestras en el cargo unipersonal de la dirección escolar. Dicho cargo es ocupado en su mayoría por maestros, si bien son maestras la mayor parte de docentes de los centros de infantil y primaria. La enseñanza en los primeros cursos u obligatoria es una profesión con gran presencia de mujeres, fenómeno que se conoce como feminización de la enseñanza, el cual ha sido constatado y estudiado en diferentes y numerosos países. En la Unión Europea las maestras de primaria ocupan las tres cuartas partes del total del profesorado (Muñoz-Repiso, 2003). Igualmente sucede en España, encontrándonos que las maestras en educación infantil y primaria constituyen el 62'72% (Grañeras, 2003).

Sin embargo no existe una correspondencia entre la presencia de las mujeres como docentes y su presencia como directivas, ya que las maestras están infrarrepresentadas en los puestos de dirección y toma de decisiones en los centros de educación mixta. En la Unión Europea la participación de las maestras en los puestos de dirección escolar oscila en un 50% (Muñoz-Repiso, 2003), por lo que la proporción de directoras es bastante inferior con respecto a su presencia como docentes. En España el 51'55% de las maestras participa en el equipo directivo, y concretamente ocupando el cargo de dirección el 45'21%² en el curso 2000-01 (Grañeras, 2003). Estos porcentajes varían si atendemos a las distintas Comunidades Autónomas de dicho país, encontrándonos en el mismo curso escolar, según los datos recogidos por Grañeras (2003), los máximos porcentajes de directoras en Cataluña (64'33%) y Madrid (58'48%). Sin embargo, existen tres comunidades en las que la participación de las maestras de los niveles de infantil y primaria no superan el 30%, como son los casos de Andalucía (29'12%), La Rioja (24'59%) y Ceuta (23'53%).

La mirada parcial sobre esta situación nos llevaría a resaltar que hay mujeres directoras, y efectivamente hay, pero esta parcialidad oculta la globalidad, al tiempo que pone de manifiesto en numerosas ocasiones creencias y normas sociales no explicitadas pero evidentes: que las maestras ocupen el puesto de la dirección escolar y permanezcan en él refleja la "alta visibilidad", "su hacerse notar demasiado", reflejando esto la consideración de que ocupan un lugar "no propio de ellas", ya que el espacio propio³ de las maestras es el aula, la enseñanza; y el espacio de poder y toma de decisiones, la autoridad y el control lo propio de los maestros.

Dejar la parcialidad y centrarnos en el conjunto sería plantearnos la lógica numérica de representación, es decir, que la presencia de las mujeres en los equipos directivos fuera proporcional a su presencia como docentes,

exactamente lo contrario a la realidad de los centros educativos. En este punto, tendríamos que preguntarnos por qué esta situación no llama la atención. Pues bien, en primer lugar por lo que venimos apuntando: se atiende a parcialidades; y en segundo lugar se han naturalizado, normalizado situaciones, creyendo que es resultado de elecciones y trayectorias personales y voluntarias, olvidando los condicionantes socioculturales. Por tanto, para obtener un mayor conocimiento y comprensión de por qué no acceden las mujeres a la dirección escolar hay que atender a la situación global y desnaturalizar, o sea, hacer extraño lo familiar. Para ello partimos en nuestra investigación de miradas concretas mostrando lo oculto, de las diferentes parcialidades para llegar al conjunto y llegar a descubrir así los distintos obstáculos que impiden a las maestras aspirar, acceder y permanecer en los cargos directivos, en los niveles de decisión y poder de la enseñanza primaria pública. Atender a la totalidad nos ha llevado a buscar las diversas razones por las que las maestras están ausentes de la dirección escolar. Es decir, nuestro trabajo de investigación tenía como objeto producir conocimiento sobre los factores o mecanismos que intervienen en la ausencia de las mujeres en los niveles de decisión y poder en la enseñanza primaria pública, más concretamente, en el cargo unipersonal de la dirección escolar.

Al mismo tiempo, pretendía profundizar y comprender mejor la naturaleza de la división sexual del trabajo en la enseñanza, para explicar por qué las mujeres siguen ocupando una posición subordinada en nuestro sistema educativo. Así como despejar lagunas y rectificar distorsiones en el conocimiento, que responsabilizan exclusivamente a las mujeres de su no presencia en los puestos de poder, ocurriendo no solamente en el ámbito de la enseñanza sino en los distintos ámbitos de la vida social, como por ejemplo en la política.

Método

En nuestra investigación, que pretendíamos detectar y explicar los mecanismos por los que las maestras están ausentes de la dirección escolar, optamos por una metodología mixta, es decir, integramos la dimensión cuantitativa, que nos aportaba datos contrastados relevantes sobre la situación social de las mujeres y cualitativa, que nos permitía analizar los diferentes discursos que organizan las razones de la exclusión y descubren las lógicas del sometimiento. En este sentido, en nuestra investigación se puede distinguir dos fases: una, descriptiva y explicativa, y otra interpretativa.

Fase descriptiva y empírica

En esta fase se recogieron datos que nos permitieron constatar el índice de feminización; la inclusión/exclusión de las mujeres en los equipos directivos; el nivel de endogamia profesional, es decir, los matrimonios o parejas de maestros con maestras; así como qué miembro de la pareja marca la tendencia a concentrarse en una determinada localidad; y cuáles fueron los motivos de esos desplazamientos.

El instrumento de investigación para obtener estos datos fue un cuestionario de elaboración propia, que constaba de ítems abiertos y cerrados.

Para la determinación de la muestra tomamos una serie de decisiones previas significativas sobre *población, unidad muestral, estratos, diseño muestral y determinación de la muestra*.

La *población* de nuestro estudio está compuesta por todo el profesorado que trabaja en los centros públicos de primaria de la provincia de Granada y de la capital. Los centros privados y concertados se desestimaron, ya que el profesorado de dichos centros no regula sus traslados profesionales por la convocatoria pública de provisión de puestos vacantes.

La *unidad muestral* tomada fueron los centros educativos, y no los maestros y maestras destinadas en los respectivos centros, ya que la ubicación de éstos nos posibilitaría seguir las rutas que habían trazado las parejas para la promoción de sus carreras, que podía verse facilitada atendiendo a las distintas características de las diferentes localidades y ubicación geográfica de éstas. Además, los centros han sido considerados como unidades organizativas en las que se desempeñan las funciones directivas. Por esta razón, el cuestionario fue cumplimentado por todo el profesorado que estaba ejerciendo como docente en cada uno de los centros seleccionados tras la aplicación del diseño muestral y obtención de la muestra de estudio, tomándose, por tanto, los centros como conglomerados, por lo que no se procedió a submuestrearlos.

Los *estratos*, o división de la población en subpoblaciones, nos permitía obtener estimaciones para cada una de las subpoblaciones, y agrupar unidades de muestreo entre sí en estratos, con objeto de mejorar la precisión de las estimaciones globales, considerando que en la estratificación “el interés se centra en obtener unidades homogéneas dentro de los estratos y heterogéneas entre ellos” (Azorín y Sánchez-Crespo, 1986, p. 22).

Las diferencias existentes entre las distintas localidades en las que están ubicados los centros hacía aconsejable que se tuviera en cuenta una variedad de estratos o subpoblaciones para garantizar su presencia en la muestra, ya

que considerábamos que dichas diferencias eran tenidas en cuenta por las maestras y maestros a la hora de solicitar traslados de centro. Es decir, para desarrollar y promocionar su carrera tienden a solicitar centros de la capital o, en su defecto, centros de localidades cercanas a ésta y/o con mayor número de habitantes por tener una mayor oferta de servicios. Partiendo de esta suposición se conformaron los dos primeros estratos: uno, compuesto por todos los centros públicos de primaria de la capital de Granada; y otro en el que se incluyeron todos aquellos centros ubicados en las distintas localidades que forman el área metropolitana de la ciudad.

El resto de localidades se estratificaron teniendo en cuenta los siguientes criterios: a) localidades con Institutos de Enseñanza Secundaria, excepto las ya incluidas en el Estrato 2, ya que los estratos deben ser excluyentes entre sí; b) distancia kilométrica de la localidad en cuestión con respecto a Granada capital; y c) población de hecho de cada una de las localidades.

Así pues, el *diseño muestral* fue un muestreo estratificado por conglomerados en una etapa sin submuestreo.

Para *determinar el tamaño de la muestra* en primer lugar había que determinar qué precisión queríamos, y así fijamos el error máximo que estábamos dispuestos a cometer (0'01) y la probabilidad de error (0'05); y tras la aplicación de la fórmula matemática obtuvimos una muestra total de ochenta y tres centros educativos. Una vez calculado el número de centros que conformaba la muestra de nuestro estudio, calculamos cuántos correspondían a cada uno de los estratos. Estimados el número de centros a estudiar en cada uno de los estratos, pasamos a seleccionar los centros para la cumplimentación de los cuestionarios. El procedimiento seguido fue el de generación de números aleatorios utilizando el Programa *Statgraphics* para cada estrato.

La amplia muestra seleccionada (959 sujetos) y el procedimiento seguido en la aplicación del cuestionario, es decir, ir planteando las distintas cuestiones de forma personalizada a cada docente en cada uno de los centros; nos proporcionó una variada y gran cantidad de información en las preguntas abiertas, que fue agrupada en pocas categorías excluyentes para hacer posible su análisis estadístico. Concretamente fueron doce las categorías⁴ resultantes, producto de las motivaciones explicitadas por los maestros y maestras. Estas categorías de información se han trabajado como si se tratara de preguntas independientes, ya que las motivaciones eran diversas, simultáneas y no excluyentes.

Para el análisis estadístico utilizamos el programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Realizamos un estudio estadístico descriptivo e inferencial. La estadística descriptiva nos permitió “sintetizar la información revelada por los datos, sin plantearse objetivos de naturaleza inductiva” (Pérez, 2001, p. 156), y estudiar determinados aspectos referidos a un colectivo de personas (sexo, estado civil, participación o no en los equipos directivos, cargo que ocupa, uso del derecho de consorte, etc.).

La estadística inferencial nos posibilitaba extrapolar los resultados de la muestra seleccionada a la población objeto de análisis. Dentro de este tipo de estadística se distinguen dos vertientes: la paramétrica y la no paramétrica. En nuestra investigación recurrimos a un método no paramétrico, puesto que éste es el que debe utilizarse en el caso de que los datos estén medidos en una escala nominal (Siegel y Castellás, 1995).

Como nuestras observaciones son nominales establecimos los llamados coeficientes de asociación y contingencia para medir la asociación entre atributos. Es decir, analizamos la independencia o asociación entre variables. Para determinar la existencia de algún tipo de dependencia entre los valores de dos variables observadas realizamos la prueba Chi-cuadrado para tablas de contingencia de doble entrada: “si los valores de una cualquiera de las dos variables aporta información sobre los valores de la otra” (Ferrán, 1996).

Fase interpretativa

En esta fase de nuestro estudio la técnica cualitativa de recogida de información ha sido la entrevista⁵ semiestructurada en profundidad, realizándose un total de treinta y cuatro entrevistas a maestros y maestras de la provincia de Almería. Para seleccionar a las personas a entrevistar hemos utilizado la estrategia del muestreo teórico, es decir, hemos determinado los perfiles relevantes de la población objeto de estudio, basándonos en una serie de características, las cuales se denominan criterios teóricos o conceptuales. Éstos han sido el sexo, estado civil (soltería y matrimonio, englobando las parejas de hecho), parejas endogámicas y no endogámicas, con y sin experiencia en el cargo directivo de un centro escolar, así como la implicación en el mismo en la actualidad. Y el número de entrevistas realizadas ha sido determinado por la *saturación teórica*, concepto utilizado por Glaser y Strauss (cits. por Taylor y Bogdan, 1992) para referirse a ese punto de la investigación en el que las informaciones proporcionadas por nuevas personas a entrevistar no aportaban ningún dato nuevo, es decir, cuando los datos comenzaban a ser repetitivos.

Los procedimientos utilizados para localizar a docentes a los que fuera posible entrevistar han sido diversos. Uno de ellos ha sido el acceso directo bien por vía telefónica tras conocer las características de las personas, información proporcionada por una asesora de un CEP, o bien por medio de encuentros personales a través de mediadores o *porteros*, término acuñado por Becker (cit. por Taylor y Bogdan, 1992), preguntando por la existencia o no en el centro de docentes con las características que nos interesaban. Otra vía ha sido la técnica denominada por Taylor y Bogdan (1992), entre otros autores, como *bola de nieve*, ya que cuando conocíamos a directores y directoras de centros escolares nos presentaban a otras posibles maestras y maestros para entrevistar.

Para desarrollar el máximo las potencialidades de las entrevistas en profundidad realizamos durante las mismas un cuaderno de campo, en el cual se recogían los temas a indagar, así como las interpretaciones que hacían las personas entrevistadas, los gestos y expresiones no verbales. Además del análisis del discurso, también se realizó un control de la información proporcionada, acudiendo y contrastándola con fuentes de datos exteriores, que posteriormente formó parte de nuestros análisis e interpretaciones.

El proceso de análisis de la información recopilada a través de las entrevistas, tras la transcripción de éstas, consistió en primer lugar en categorizarla o agruparla, es decir, organizamos los datos en unidades temáticas relevantes para la investigación, elaborando conceptos que nos ayudaran a enfocar nuestra mirada, realizando posteriormente un índice analítico. A continuación establecimos relaciones entre dichas unidades y tipologías, es decir, distintos fenómenos que están incluidos en una categoría más general. Así, organizamos el análisis de nuestras informaciones en causas externas e internas a la escuela por las que las maestras son excluidas de los equipos directivos. Entre las primeras, las causas externas, las categorías y las tipologías para el análisis fueron: matrimonio (y cómo éste incide en: la formación académica de las maestras y maestros, la movilidad profesional, el concepto de amor según el género, la endogamia); maternidad-maternaje (excedencias, abandono de estudios, comisiones de servicio, responsabilidad de los hijos e hijas); uso y distribución diferencial del tiempo (tareas domésticas, cuidados de familiares externos al núcleo familiar). Entre las razones internas a la escuela establecimos: criterios de la administración para realizar el nombramiento de una persona que se responsabilice de la dirección (distintos mecanismos de exclusión e invisibilidad de las maestras para el ejercicio de dicho cargo); capital social de las maestras (vinculación con la micropolítica de la escuela con parte de la macropolítica); vigencia de los estereotipos sexuales

en las escuelas; y aspectos del ejercicio de la dirección que son rechazados por las maestras (soledad, cambio de las relaciones con los compañeros y compañeras, enseñanza versus dirección).

El análisis de la información lo hemos realizado de forma paralela a la recogida de ésta, análisis de carácter inductivo y reflexivo, buscando descubrir una teoría que explicara nuestros datos. Este procedimiento dio lugar a lo que Glaser y Strauss (cits. Hammersley y Atkinson, 1994, p. 191) denominan “teorización enraizada”, es decir, “la recopilación de la información está estratégicamente orientada por el desarrollo teórico”.

Resultados

Los análisis de nuestros datos dan cuenta de las distintas razones por las que se excluyen a las mujeres de los equipos directivos, y aunque se han tratado por separado para una mayor profundización y comprensión de las mismas, deben considerarse como interdependientes. Al mismo tiempo, las hemos dividido en dos grandes bloques: razones externas al contexto escolar, como el matrimonio, el maternaje, y el uso y distribución del tiempo; y razones internas, producidas en la propia institución escolar como la reproducción de los estereotipos sexuales; la visión de hombres y mujeres; los mecanismos utilizados por la administración en la designación para ocupar el cargo directivo, etc. Ambos tipos de causas se interrelacionan, no pueden entenderse de forma independiente, ya que ninguna de ellas explica por sí misma esta situación; al contrario, causas internas y externas se alimentan mutuamente, ejerciendo una gran influencia las causas externas en las internas, ya que “el ámbito público no puede ser comprendido por completo en ausencia de la esfera privada” (Pateman, 1995, p. 13). Digamos que éstas reproducen y legitiman las prácticas de una ideología que marginan a las maestras en el desempeño de puestos de decisión. En estas páginas nos vamos a centrar en una de las de carácter externo: matrimonio y estudios se presentan incompatibles para las maestras, privándoles dicha institución de adquirir el capital cultural institucionalizado valorado para ejercer cargos directivos.

Hay una tradición social suficientemente constatada que muestra que cuando las mujeres se casan dejan de estudiar, y con las maestras ocurre lo mismo. Matrimonio y estudios se presentan incompatibles para ellas. El tiempo propio que se invierte en formación o estudios se convierte en tiempo de otros, para cubrir sus necesidades, intereses, expectativas, etc., la planificación de la propia carrera pasa a ser la planificación y la continuidad de

la carrera de la familia, identificándose el bien familiar con el bien propio, anulando, por tanto, este tiempo y cerrándole posibilidades de promoción a las maestras. “Los hombres, tanto sean maridos y compañeros de vida, pasan así directamente de los cuidados de la madre a los de la esposa” (Sau, 1993, p. 39). Esta situación les permite y les facilita una mayor acumulación de capital cultural. Dicha acumulación requiere tiempo o como señala Pierre Bourdieu (2000) *cuesta tiempo*, y un tiempo que debe ser invertido por la propia persona. “La incorporación de capital cultural no puede realizarse por medio de otro, es decir, está excluido el principio de delegación” (Bourdieu, 2000, p. 139), pero sí con la ayuda de la otra persona:

“Mi marido cuando nos casamos era mecánico de SEAT, y después estando casado ya conmigo hizo ATS y ahora ya está prejubilado, o sea, le he reli-diao⁶, como se suele decir, porque había sido un mal estudiante y luego después de casados, se puso a estudiar... (...) Sí, sí, sí, estaba trabajando y estudiando al mismo tiempo. Nunca se le ha dado (bien) algunos temas, estudiábamos todos, yo le ayudaba para que cuando iba a trabajar fuera oyendo las cintas, en vez de leer, estudiaba oyendo las cintas. Yo también estudiaba la carrera al mismo tiempo, no tengo el título, pero sí” (Tramontana, exdirectora, p. 1).

Es decir, un individuo sólo puede prolongar el tiempo destinado a la acumulación de capital cultural mientras su familia pueda garantizarle tiempo libre, procurárselo a través de las esposas en nuestro caso.

Como señala Pierre Bourdieu (2000, pp. 146-147) “el capital incorporado está sometido a las mismas barreras biológicas que su correspondiente portador. La objetivación de capital cultural incorporado en forma de títulos, capital cultural institucionalizado, es, precisamente, un mecanismo para neutralizar esta carencia, o acrecentarla. El título académico es un certificado de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional duradero y legalmente garantizado. A través del título escolar o académico se confiere reconocimiento institucional al capital cultural poseído por una persona determinada”.

Son las maestras quienes nos manifiestan abiertamente, cuando explican cuáles son las razones por las que eligen una u otra localidad de destino para desarrollar su función educativa, que abandonaron los estudios cuando se casaron o cuando nacieron sus hijos e hijas, tema que está íntimamente interrelacionado. Una de ellas comenta que fue al casarse, y más concretamente para seguir a su pareja a otra localidad por causa de su promoción. Parece ser que el estudio y el matrimonio, tal y como nos lo manifiesta otra maestra son incompatibles: “*Quería seguir los estudios, pero me casé*” (Cuestionario 2, Centro 42).

“Pues yo después, con dos niños ya en el mundo y trabajando, hice historia. Hace diez años que acabé. Tengo el doctorado a medias. (...) Y bueno, hice el curso de Adaptación⁷ y lo aprobé. Después lo tuve que dejar... Cuando hago el curso de Adaptación no estoy casada..., pero después cuando me caso, al año, nos fuimos a Bélgica seis años como profesores de inmigrantes, y claro, pues ahí desconecto, no podía seguir...” (Xaloc, directora, p. 15).

Sin embargo, no nos hemos encontrado ningún maestro que nos haya manifestado haber dejado sus estudios para coincidir con su pareja en el mismo lugar de destino o por el hecho de contraer matrimonio, hecho que sí diferencian a maestras de maestros.

Para poder entender las explicaciones de las maestras cuando aluden a motivaciones referidas a formación o estudios que llevan al profesorado a desplazarse de forma voluntaria o a considerarlas cuando tiene que elegir una localidad de destino entre diferentes ofertas para desempeñar su labor de enseñante, hemos diferenciado aquellas que suponen no sólo una mayor inversión de tiempo y esfuerzo, sino que además reportan a los sujetos que los realizan una mayor retribución material, poder y estatus social, de aquellas otras que no tienen este tipo de compensaciones. Por tanto, nos encontramos razones de movilidad profesional que implican la posibilidad, de forma inmediata o a largo plazo, de una promoción laboral, a las que hemos denominado razones académicas o promocionales, aquellas que justifican la movilidad en tanto que consiguen aumentar el capital social -de relaciones- y acumular títulos “nobiliarios” para estar en posiciones de preeminencia, poder, etc. Y razones de formación profesional, aquellas que están en relación directa con un posible cambio de trabajo, acumulación de puntos, actividades no laborales y no de ocio pero que sirven al trabajo.

En la siguiente tabla podemos apreciar los porcentajes diferenciados de maestros y maestras que tienen o no en consideración estas causas para elegir destino provisional o definitivo:

Tabla 1. *Porcentajes según el sexo y razones en la elección de localidad de destino*

| | Sí | | No | |
|---|----------|----------|----------|----------|
| | Maestras | Maestros | Maestras | Maestros |
| Causas académicas/ promocionales | 2'9 | 12'7 | 97'1 | 87'2 |
| Formación profesional | 11'6 | 5'3 | 88'4 | 94'7 |

Por una parte, observamos diferencias en lo referente al número de maestros y maestras que consideran en sus desplazamientos profesionales las causas académicas, es decir, moverse de una localidad a otra por motivos académicos no es independiente del sexo. Dicha dependencia consiste en que la probabilidad de que las maestras no se muevan por causas académicas y los maestros sí lo hagan es significativamente mayor que la que cabría esperar si las variables fueran independientes. Y si analizamos la “razón de ventaja” de un colectivo sobre otro, podemos estimar aproximadamente que por cada 100 maestros que se muevan por causas académicas, 23 maestras se moverán por estas causas.

Sin embargo, desplazarse tendiendo en consideración las causas académicas no está asociado con el estado civil. Pero si consideramos el grupo de maestros y maestras por separado podemos afirmar que el estado civil tiene asociación según el grupo. Así, el estado civil de los maestros es independiente de la consideración de las causas académicas en su movilidad profesional. Es decir, los maestros que han considerado estas causas en su movilidad profesional en mayor medida que las maestras, lo han hecho independientemente de su estado civil. Sin embargo, no podemos afirmar estadísticamente esta independencia para el grupo de las maestras, ya que en el caso de ellas sí existe una asociación entre su estado civil y la consideración de dichas causas, siendo las maestras casadas las que presentan menor probabilidad de haberse desplazado o haber considerado en su elección del lugar de destino los motivos académicos o promocionales, mientras que las maestras solteras presentan una probabilidad significativamente mayor que la que cabría esperar si las variables fueran independientes. O sea, las maestras consideran en menor medida que los maestros los aspectos académicos o promocionales pero entre quienes los han considerado lo hacen en mayor grado aquellas maestras que actualmente no están casadas. Esta situación es una consecuencia de los papeles sociales asignados tradicionalmente, es decir, las mujeres casadas disponen de menos tiempo material para mejorar y aumentar la formación recibida y poder progresar en su carrera profesional y de este modo, ocupar puestos de poder (Vaz, 1994, p. 30).

Lacey (cit. por Acker, 1995, p. 106), señala que existen diferentes oportunidades según el género en el ámbito de la enseñanza, que la propia estructura de la carrera favorece a los hombres, haciendo que sean ellos los que ocupen los puestos superiores. Por tanto, son los mecanismos institucionales conjugados con los diferentes papeles que desempeñan hombres y mujeres en el marco del matrimonio lo que provoca que la vida académica sea más compatible con la de los maestros. En esta línea, Sandra Acker (1995, p. 143)

recoge que la mayoría del profesorado que participó en su estudio de dos centros de primaria para conocer el trabajo docente así como la cultura de las escuelas, creía que los maestros de educación primaria tenían ventajas para hacer carrera. Del mismo modo, pensaban que para las mujeres era más complicado desarrollar la carrera profesional, ya que ésta está marcada por las diferentes situaciones familiares y el trabajo necesita de los consortes, al igual que ocurre en otros momentos imprevistos de la vida. Además, “son decisivos para el avance o bloqueo de las carreras la interacción entre las aspiraciones e identidades personales conformadas socialmente, los procesos micropolíticos y las limitaciones de la organización, el uso de la influencia y el poder” (Ball, 1994, p. 170).

“El capital incorporado es una posesión que se ha convertido en parte integrante de la persona, en *habitus*⁸, de ahí que la utilización o explotación del capital cultural resulte particularmente problemático para los poseedores del capital económico o político” (Bourdieu, 2000, p. 140), pero sí es posible la explotación por parte de los hombres del capital incorporado de las mujeres para aumentar su propio capital. Es decir, los hombres disponen de más tiempo, el cual invierten para aumentar y acumular capital cultural, ya que explotan el de sus parejas, o sea, sus conocimientos sobre organización y gestión doméstica, así como distintos saberes domésticos que son puestos en práctica diariamente:

“Porque lo tiene más fácil el hombre. Primero para hacer una licenciatura. El maestro sale de la escuela y se puede poner a estudiar, mientras que la maestra sale de la escuela y si tiene una familia difícilmente puede dedicar un tiempo al estudio, o sea, lo puede hacer si quiere, pero lo tiene muchísimo más difícil. ... La mujer normalmente se ha encontrado para todo muchísimos más problemas, ha tenido muchas más limitaciones...” (Harmattan, exdirectora, p. 3).

La promoción de los maestros se ve facilitada y potenciada porque las mujeres son quienes se dedican a liberar ‘al otro’ del tiempo de trabajo doméstico, se encargan de la organización, de la previsión, del mantenimiento de un clima favorable, etc.

“Yo considero que los hombres se realizan más a nivel de trabajo, hacen menos tareas en la casa, trabaja menos en la casa, están más descansados, tienen más tiempo libre, entonces se proyectan más a nivel de trabajo. Y las mujeres, no. La mayoría de mujeres llevan la casa ellas, entonces ya están agotadas, ellas tienen suficiente (con eso), entonces ya se limitan al trabajo, a hacer

sus horas y no hacer, por ejemplo, ni cursos ni cosas que muchas veces se necesitan para hacer todo ese tipo de promoción como tú lo has llamado” (Lebeche, maestro, p. 12).

En el siguiente cuadro podemos apreciar las diferencias entre maestros y maestras que consideran los motivos académicos en su movilidad profesional en cuanto al número de ocasiones:

Tabla 2. Porcentajes de movilidad por causas académicas

| | N° de desplazamientos | | | | | |
|-----------------|-----------------------|------|-----|-----|-----|------|
| | 1 | 2 | 3 | 5 | 6 | 7 |
| Maestras | 78'7 | 7'1 | — | 7'1 | — | 7'1% |
| Maestros | 64'5 | 28'9 | 4'4 | — | 2'2 | — |

Si consideramos las frecuencias, no solamente los maestros se desplazan más por estas causas, sino también lo hacen un mayor número de ocasiones y aquellas maestras que más se desplazan por causas académicas están solteras. Es decir, entre las que se desplazan una vez nos encontramos 35'8% solteras, 28'6% casadas y 14'3% separadas, y son solteras todas aquellas que se desplazan dos, cinco y siete veces por dichas causas. Sin embargo, para los maestros la soltería parece no favorecer sus desplazamientos en más de una ocasión por causas académicas. Así, todos los que se desplazan por estas razones están casados, excepto un 2'2% tanto para maestros separados que se desplazan en seis ocasiones por estas razones como para solteros que lo hacen una sola vez.

Por otro lado, los maestros y maestras integrantes de los equipos directivos consideran los motivos académicos o promocionales en sus desplazamientos el 16'7% y no lo hacen el 83'3%, observando que formar parte o no del equipo directivo está asociado a haberse desplazado por causas académicas. Esta asociación consiste en que la probabilidad de que los maestros y las maestras que forman parte del equipo directivo se hayan desplazado eligiendo localidad de destino por causas académicas es significativamente mayor que la que cabría esperar si las variables fueran independientes. Y a la inversa, no formar parte del equipo directivo y haberse desplazado por causas académicas es significativamente menor la probabilidad que la que cabría esperar si las variables no estuvieran asociadas. Así, los maestros que forman parte del equipo directivo estadísticamente tienen mayor probabili-

dad de haberse desplazado por causas académicas o promocionales, siendo menor la probabilidad de los que no integran los equipos directivos. Y las maestras que forman parte del equipo directivo son las que tienen mayor probabilidad de haberse desplazado por causas académicas o promocionales, que las que no integran los equipos directivos. Si analizamos la “razón de ventaja” podemos estimar aproximadamente que por cada 100 docentes no integrantes de los equipos directivos que se desplacen por causas académicas, lo harán 426 componentes de dichos equipos.

El profesorado que participa en los equipos directivos no solamente contempla dichas razones en sus desplazamientos, sino también en más ocasiones como podemos contemplar en la siguiente tabla:

Tabla 3. *Porcentajes de movilidad por causas académicas*

| | Forma usted parte del equipo directivo | | | | | | | | |
|-----------------|--|------|-----|-----|-----|-----|-----------------------|------|-----|
| | sí | | | | | | no | | |
| | Nº de desplazamientos | | | | | | Nº de desplazamientos | | |
| | 1 | 2 | 3 | 5 | 6 | 7 | 1 | 2 | 3 |
| Maestras | 28'7 | — | — | 7'1 | — | 7'1 | 50 | 7'1 | — |
| Maestros | 42'2 | 13'4 | 2'2 | — | 2'2 | — | 22'2 | 15'6 | 2'2 |

Nuevamente es interesante destacar, en coherencia con lo que anteriormente afirmábamos en lo referente al estado civil, que las maestras que pertenecen al equipo directivo y se desplazan en un mayor número de ocasiones por razones académicas son solteras. Sin embargo, ninguno de los maestros que cambian de localidad de destino que consideran estas razones tienen la soltería como estado civil. Por tanto, existe no solamente una continuidad, sino una mayor planificación de la carrera en aquellas maestras que no están casadas o conviviendo en pareja, ya que el tiempo que se invierte en la carrera ‘del otro’ pasa a ser un tiempo de vivencia propia.

Sandra Acker (1995, p. 138) señala que “existen informes sobre las carreras del profesorado, en los que los maestros aparecen como planificadores racionales de sus carreras. O, más precisamente, son algunos de los profesores masculinos los que aparecen como planificadores racionales de las mismas, subiendo peldaños en sus puestos de trabajo. El feminismo manifiesta que las mujeres también intentan promocionar pero carecen de algunos peldaños y tienen menos manos que las sujeten”.

Durante el matrimonio son tres los directores que han estudiado alguna licenciatura, incluso uno de ellos ha cursado dos, el doctorado y está realizando la tesis doctoral. Otros, como el caso de un director, un exdirector y un maestro, lo intentaron pero la abandonaron por diferencias con un docente que les impartía clase, por no cubrir los estudios sus expectativas o porque trabajar en el Centro del Profesorado (CEP) no le dejaba tiempo disponible para ello, aunque en este caso no se descarta realizarla en un futuro, además de la inversión de tiempo que suponía desplazarse a otra ciudad para su realización. Los otros maestros con o sin experiencia en la dirección como los que están en ella en la actualidad no han tenido interés en cursar otros estudios de segundo ciclo:

“No es porque no lo intenté. Yo he sido de los que, a lo mejor, ha hecho el tonto. La mayoría de los maestros licenciados todos sabemos cómo se han hecho la licenciatura... Porque lo he visto, no es porque me lo invente. Lo he visto. He visto muchos compañeros que han hecho la licenciatura a costa de llevarse libros incluso a clase, para estudiar en clase: “niños, haced estos ejercicios que voy a estudiar”. Conozco a muchos. Yo no he sido capaz de hacer eso nunca, ni he sido capaz de tener tiempo para mi familia, estudiar y prepararme mis clases. Cuando me fui al CEP pensé: “aquí la cosa cambia. No tengo que preparar clases, puedo estudiar”. Hablé con todos los profesores..., y me hacían (entregar) trabajos, me tenía que presentar a los exámenes, me compré bibliografía y... Imposible. Imposible porque la dinámica del CEP es casi mucho mayor que la dinámica de un maestro normal. No hubo opción. Me hubiera gustado hacer la licenciatura de Psicopedagogía. Me hubiera encantado. No lo descarto todavía” (Levante, director, p. 29).

“Empecé pero lo dejé, empecé a hacer el curso puente en la universidad en Filología Francesa..., pero ya me lo tomaba como hobby, más que nada por entretenimiento, y claro! llegaba a los exámenes y no daba la talla y suspendía, entonces estuve un año nada más, me sirvió como experiencia porque vi lo que era el ambiente universitario y me gustaba llegar y ver a la gente..., pero luego no me he planteado seguir” (Foehn, maestro, p. 4).

Esta denuncia a los otros puede evidenciar el desacuerdo con la forma de proceder o es una forma de justificar por qué no se ha cursado estudios de segundo ciclo ante la valorización social en el ámbito académico del capital cultural institucionalizado, evidenciándose así la importancia que tiene haber cursado una licenciatura también por la distinción en una profesión escasamente valorada. Crítica que coincide con la de otro maestro, el cual reconoce al mismo tiempo que realizar estudios universitarios es *sacrificar*

a la pareja, por su situación actual y temporal. Sin embargo, este ‘sacrificio’ está naturalizado en las maestras al no ser destacado como tal, y cuando se hace el sacrificio consiste en no estar en disposición de la pareja:

“además fue una época en (la) que los alumnos con que hicieran los trabajos de investigación, (participación en) debates y asistiendo, se aprobaba...; no todos los profesores, ¡eh!... Todo el que quiso con un poquito de esfuerzo a costa de los compañeros del colegio se hizo licenciado...; porque yo a muchos como Jesús y a otros tuve que cubrirles muchas horas, o que ellos tenían que ir a mi clase a hacer apoyo y no iban, porque tenían exámenes...; pues lo que pasa cuando uno se quiere hacer una licenciatura estando en otra cosa, que tú te sacrificas mucho pero también sacrificas a la gente que está a tu alrededor, ¿no?, sino que me lo digan a mi ahora con mi mujer...” (Tifón, maestro, p. 43).

“el acceso directo era porque yo ya no tenía que estudiar unas oposiciones. Entonces, como yo tenía sacrificada a mi madre conmigo, para no tener (que) sacrificar a mis padres tanto tiempo, yo me esforzaba...; además ocurría una cosa: las niñas de esa época hacían exámenes parciales, y cuando pasaban un examen parcial ya ese no se repetía. Y en mi época, no. En mi época hacía un examen parcial y al final de curso me tenía que examinar de todo. Entonces yo veía que eso era mucho más fácil,... que esforzándome para los parciales tenía los finales con buena nota. Entonces yo llevaba la ventaja de que yo tenía 24 años cuando ellas tenían 18. Llevaba esa ventaja, y que yo no iba a perder ni un minuto de tiempo; yo iba allí a absorber todo lo que pudiera, porque yo tenía sacrificado a mi marido por una parte, que se tenía que llevar a los niños al cine sin mí, y a mis padres por otra parte. Y yo tenía que sacarle provecho a aquello. Y después la ilusión que yo tenía...” (Coro, maestra, p. 20).

La organización para cursar los estudios, criticada por algunos y algunas docentes, provocó el abandono de una exdirectora soltera que hizo dos intentos en cursar titulaciones de segundo ciclo, pero para ella era fundamental asistir a clase, tomar sus apuntes, conocer al profesorado, no sintiéndose a gusto con ese sistema, además de la no compatibilización de horarios: trabajo-escuela y facultad. También este es el caso de un maestro pero su abandono es debido a que los horarios no le compensaban personalmente, y de un exdirector soltero por falta de tiempo por estar pluriempleado. Una maestra soltera inició, pero no pudo continuar por enfermedad. No obstante, sí nos encontramos con una maestra soltera que es licenciada y con idea de iniciar en breve la tesis doctoral.

Sin embargo, los abandonos o no inicios de estudios por parte de las maestras, directoras y exdirectoras se deben a *“no haber tenido tiempo”*

(Burane, directora, p. 16) ante las exigencias de una familia y de un marido. Les resulta demasiado costoso la inversión de tiempo, pensando dicho coste en relación a su familia y su pareja:

“Empecé estudiando Psicología, pero no he podido seguir porque ya era demasiado. Me encanta, leo muchas cosas, pero no, o sea, asistir a las clases, los exámenes, la casa, mis hijos..., y luego porque soy tranquila, también. A lo mejor si me lo propusiera..., o porque no tengo capacidad. También puede ser eso. (...) O porque no hay tiempo, yo qué sé. Yo muchas veces digo: “yo haría muchas cosas pues porque me gustan, pero es que no puedo, tengo que renunciar” (Ventolina, maestra, p. 12).

No hay que olvidar que tradicionalmente el papel de las mujeres ha sido atender a la familia, estando su acceso al mercado laboral marcado por muchas limitaciones, condicionado por la familia y a ‘no quitar u ocupar’ puestos de trabajo de los hombres. Es por esto que en la incorporación al ámbito laboral, la ideología patriarcal ha marcado de forma diferencial a unos y otras. “Mientras que ellos están obligados a trabajar para atender a las necesidades de la familia, ellas eran acusadas de abandonar la familia para obtener recursos” (Ballarín, 2001, p. 148). Como consecuencia, socialmente sí se acepta el derecho de las mujeres a la instrucción y a una carrera profesional, pero se hace más difícil, para la misma sociedad aceptar un diferente reparto de tareas entre hombres y mujeres, con el fin de beneficiar la promoción profesional de éstas. Esto significa, como señala Vaz (1994, p. 27), que teóricamente las posibilidades de acceso a puestos de poder y toma de decisiones por medio de la carrera profesional son idénticas para los hombres y las mujeres, pero en la práctica, teniendo en cuenta los valores socialmente aceptados, la discriminación en relación a las mujeres es evidente:

“si lo tuviera aquí cerca sí, pero irte, cómo te vas, pides excedencia, luego los niños, luego ya te metes en las cuestiones económicas de vivienda,... imposible, al final las aspiraciones se quedan perdidas (...) Tienes más libertad cuando estás soltero, eso es cierto,... luego ya cuando tienes niños grandes pues también tienes otra soltura diferente, pero sobre todo si eres soltero es cuando más puedes dedicarte (a estudiar) porque cuando yo en tantas cosas me metía (es) porque tenía mi tiempo, solamente mío, yo podía disponer de mi tiempo, luego lo otro por mucho que se diga, por mucho que se quiera hacer las cosas, el tiempo no es tuyo, no siempre es tuyo, tienes breves momentos tuyos, pero no todo el tiempo es tuyo, tu no puede decidir todo tu tiempo... al menos es mi realidad y no es que nadie me imponga...” (Brisas, exdirectora, p. 9).

La incompatibilidad es manifiesta, apareciendo un sentimiento de culpabilidad, de hacer algo que no está pensado para ellas una vez casadas, siendo objeto de críticas que refuerzan esta posición:

“A una mujer la pueden tachar: “mira ésta, no tiene bastante con su marido y sus hijos y también se va a la universidad”. Son comentarios muy normales entre las maestras ya de 50 años. Sin embargo de un hombre nunca dirían eso. Al revés, está bien visto que quiera seguir...” (Harmattan, directora, p. 60).

Así, las mujeres han de afrontar numerosos obstáculos por la asunción de mayores responsabilidades familiares, derivándose una distinta orientación de sus carreras profesionales, y como afirma Valentich (1995, p. 240), “lo normal es que sea la carrera de los hombres”.

“ la sociedad los ha enseñado a trepar más. La mujer, te acostumbran a un rol..., ahora ya menos, ¿no?, pero de aquí para atrás, en la gente que es de mi edad y mayor pues te acostumbrabas a un rol más conformista, más de que tú ya llegas, adquieres tu estatus..., y ya está, y el estatus principal es casarte. Luego, ¡... que tienes una profesión como nosotros tenemos!: bueno, pues si tienes tu profesión y casada ya, es perfecto, ya a qué más vas a aspirar. Entonces, parece que no, pero eso lo tenemos. Son prejuicios que tenemos asumidos las mujeres. Entonces tiene que ser una persona que o tenga muchas inquietudes o tenga ganas de reciclarse intelectualmente, ... que sea como más persona que mujer, por decirlo de alguna manera,... Sin embargo, en el hombre, por naturaleza, se le ha ido, desde la infancia, imbuyendo que ellos tienen que ser fuertes, valientes, o sea, seguros..., y eso les hace que ellos se sienten así, y verdaderamente tú te encuentras gente que tú dices como personas, nada, y como tíos-hombres menos todavía, pero sin embargo en su mente ese grado de seguridad, que luego tú los ves profesionalmente y no son seguros y ni hacen nada que..., pero bueno, ellos están imbuidos de eso y tienen esos prejuicios y los viven, entonces dan órdenes, y aunque no estén cualificados profesionalmente, pero como dan órdenes y funcionan, y como la Administración va así, pues las órdenes se obedecen... Sí, no tienen que demostrar nada, automáticamente promocionan. Además, ellos tienen más inquietudes en querer hacerlo, están más motivados; bueno, porque muchos no tienen nada más que su sueldo y por ganar más. Otros porque eso está bien visto” (Harmattan, directora, p. 59).

“La inquietud puede jugar un papel muy importante... Pero yo creo que es cuestión de roles y de mentalidad. El hombre siempre ha estado apoyado en esa inquietud para promocionarse, el estímulo ha funcionado más ‘a subir’, voy subiendo peldaños y mi mujer pues bastante tiene... eso en la mentalidad

de él y en la de ella pues se lo ha creído, sabe que está realizando su rol. El rol que se le ha dado a la mujer está ahí y por eso no se le ha dado inquietud, porque cree que hace lo que tiene que hacer, pero no creo que seamos torpes, podemos tener algunas cualidades diferentes pero también es cuestión de educación” (Vilturmo, maestra, p. 3).

Sin embargo, las dos directoras que han cursado licenciatura fue en un caso previo al matrimonio, y en otro al estar alejada de la pareja por motivos de destino, tenía disponibilidad del tiempo que la propia institución del matrimonio se apropia y devora en beneficio ‘del otro’, ya que los hombres pasan al cuidado de ‘otra madre’, por contar con los servicios y atenciones de una esposa:

“Entonces de esos siete años, que al principio eran muy duros, saqué lo positivo. Hice Pedagogía en esos años en la UNED⁹, un año dos asignaturas, otro una..., así. (...) Cuando me fui al pueblo, tenía más tiempo porque tampoco estaba mi marido, entonces las noches eran muy largas y yo estaba sola, los niños los acostaba..., me dediqué a eso” (Harmattan, directora, p. 51).

Las mujeres deben esperar que transcurran años de matrimonio, que los hijos y las hijas sean mayores o salgan del domicilio familiar, no ya solo para cursar una licenciatura sino también para un mayor perfeccionamiento reglado, aunque como es el caso de una maestra la pareja de ésta no tuvo mayores dificultades para continuar estudiando una licenciatura tras el matrimonio y posteriormente la oposiciones que le permitió acceder como docente a la educación secundaria. Y si las mujeres lo han hecho durante el matrimonio ha sido contando con una red femenina de ayuda, es decir, valiéndose principalmente del capital cultural de otras mujeres:

“Cuando nos casamos estaba estudiando, estaba en tercero. Entonces terminó, hizo las oposiciones y pasó a Medias¹⁰. (...) Yo le pondría ahí un componente fuerte a la familia y al hecho de que cuando se vive en familia la carga es mayor en la mujer; o sea, nosotros nos casamos y mi marido siguió estudiando, y en aquel entonces yo podía ir a clase de idiomas pero (por) otra serie de cosas no (pude), porque yo estaba implicada en el tema de mi familia, y encima tenía que aprender muchas cosas, no sabía hacer de comer ni nada de eso. Claro y aquello era una papeleta mía, no era de los dos. Yo ahí veo un peso muy fuerte de la familia sobre la mujer, y además pienso en mis amistades y realmente ha ocurrido así: después de casarse la mujer se ha implicado mucho más en la familia y el hombre ha seguido estudiando y buscando ese mundo

exterior (al) que nosotras, de alguna manera, también renunciábamos, ¿no?, no totalmente pero sí que te piensas mucho más los objetivos que tu puedas desempeñar ahí” (Hele, maestra, p. 10).

“Primero que me casé muy joven, a los 18 años. Nada más terminar la reválida de sexto me casé. Entonces durante 6 años estuve en la casa. Entonces yo vivía cerca de la Normal de maestros y a mi me hacía mucha ilusión ser maestra, y veía a las niñas que iban para la Normal y que venían de la Normal... Y yo: “hay que ver, yo podría hacer eso, y por qué yo no lo he hecho...” Entonces le pedí ayuda a mi madre: “Mira, mamá, a ver si me puedes ayudar, te puedes venir conmigo a vivir y puedo hacer esto, lo voy a intentar por oyente...” (Coro, maestra, p. 15).

Son pocos los maestros y maestras que declaran haber hecho uso de comisiones de servicio y excedencias por razones académicas. No obstante, nuevamente el estado civil establece la diferenciación. Solo una maestra que actualmente está separada, manifiesta que la causa por la que solicitó excedencia fue para estudiar y una maestra soltera solicita comisión de servicio para acercarse a una ciudad universitaria y continuar así sus estudios. En este caso sí nos encontramos un maestro que durante dos años estuvo en excedencia para estudiar, ya que en la localidad en la que estaba destinado no había universidad.

El 23'9% del 75'9% de docentes casados o conviviendo en pareja trabajan en una localidad diferente a la de su consorte correspondiente, correspondiendo el 15'4% a las parejas de las maestras y el 8'5% a las de los maestros. Por motivos promocionales el 1'4% de las parejas de maestras y 0% de consortes de maestros están en destinos profesionales distintos por estos motivos.

Por un lado, además de apropiarse del capital cultural de las compañeras sentimentales, resulta que es un problema de y para las mujeres, y cuando es evidente la discriminación se recurre al argumento de la falta de preparación. Como señala Úrsula Müller (1995, p. 217) “actualmente la misoginia de la academia no adopta formas manifiestas, sino que se ha hecho más sutil y sofisticada”. La responsabilidad de las mujeres para con los hijos y las hijas se menciona cuando la discriminación contra las mujeres tiene que ser legitimada:

“asumir el cargo de responsabilidad le supone un deterioro en esa otra faceta de su vida, incluso tiene problemas para la especialización, los cargos directivos últimamente se está exigiendo la acreditación que se puede obtener por ejercicio (del cargo) o por especialización, por cursos de especialización,

a las que muchas veces las mujeres tienen un acceso más difícil, tienen que quitar horas de la familia, tienen que consensuar con el marido, con la pareja, consensuar las horas que va a estar en esa especialización” (Cierzo, director, p. 2).

Legitimación que viene dada también por la incompatibilidad de horarios, la cual es generada por el esquema de familia tradicional. Algunas maestras interrumpen su carrera para ocuparse de sus hijos e hijas, y otras ven limitadas sus posibilidades de acceder a cursos de formación permanente al ser estos fuera del horario lectivo y ser ellas las únicas responsables del trabajo reproductivo (Rovira y Tomé, 1993). Aspecto al que alude un director pero como vía de justificar nuevamente la discriminación de la que son objeto las maestras:

“lo que habría que preguntarse es si esas personas, esas mujeres que asisten a cursos de perfeccionamiento: ¿cuál es su situación familiar?, pues posiblemente sean personas emancipadas, liberadas o con una relación con la pareja suficientemente consolidada o de igualdad que no le supone ningún problema, pero la mayoría de las maestras que yo tengo en este momento en el colegio están demandando perfeccionamiento en el centro, para ir al CEP, lo hacen, y lo hacen cuando les interesa..., pero les supone un esfuerzo, miden los días, miden las horas, son sábados, son domingos, eso para ellas condiciona mucho la solicitud de...” (Cierzo, director, pp. 2-3).

También se tiene en cuenta el capital cultural institucionalizado para explicar por qué las maestras no promocionan. Sin embargo, éste desaparece en el propio hablante, ya que él ha promocionado (CEP, Delegación de Educación, dirección del centro escolar) sin poseer dicho capital. Al igual que cuando se habla de matrimonio para explicar la baja promoción de las maestras, parecer ser que sólo son ellas las que están casadas, incluir en el discurso a los maestros supone explicitar todo un conjunto de ganancias que éste les reporta y, por tanto, reconocer la situación de explotación de las mujeres:

“antes decíamos lo de la familia, la mujer, la familia... Evidentemente la mujer se ha encargado de la casa, se ha encargado de los hijos: ¿qué tiempo le queda a esa mujer para estudiar? Y aquí en el Magisterio, si no tienes unos estudios no hay promoción. El requisito indispensable para que pases a (trabajar en la) Inspección tiene que ser a través de unos estudios. O si pasas a Secundaria tiene que ser porque amplíes tus estudios, si no, es imposible. Y una

mujer con una carga familiar yo creo que jamás ha tenido tiempo de estudiar, y si lo ha hecho, mira, hay que hacerle un monumento. Quizá por eso, porque todavía hay una concepción muy tradicional de lo que es el matrimonio y por eso ha sido eso. Pienso que esa es la causa. No hay otra” (Levante, director, p. 31).

Por otro lado, resulta que la apropiación por parte de los hombres del tiempo de las mujeres en el marco del matrimonio tradicional es una situación elegida libremente, basada en preferencias y de ahí la distinción entre perfeccionamiento y promoción:

*“Hoy día está demostrado que la mujer tiene más inquietud para prepararse personalmente para el mundo del trabajo que el hombre. Quizá porque le sea más difícil acceder. Es un hecho, en cualquier sitio presentan un currículum y se demuestra que han dedicado más tiempo a preparar su currículum que el hombre. El hombre quiere terminar y empezar a trabajar, y la mujer **no le importa** pasar dos o tres años preparándose mejor para lo que va a ejercer. A la mujer le gusta más perfeccionarse que el hombre. En éste el perfeccionamiento va en función de otras cosas, de otras aspiraciones superiores. La mujer no lo busca tanto en función de promocionarse personalmente como de formarse personalmente. Eso es lo que yo pienso” (Mistral, director, p. 19).*

Este hecho ha generado una visión diferente de promoción: personal y social, relacionada y en paralelo con la formación profesional que realizan para trabajar diariamente en el aula. Sin embargo, nuevamente es una promoción no reconocida socialmente, porque ambos niveles están desprestigiados: no proporciona mayor retribución económica, ni mejores condiciones de trabajo ni mayor estatus social:

“y entonces nosotros quizá promocionemos a pequeñas escalas, porque lo que yo he hecho también ha sido quizá promocionar: porque yo iba a preescolar y yo ya me veía que iba a estar toda la vida en preescolar y al hacer Inglés pues yo he pasado a otro escalón, que ha sido al de los niños un poco más mayores...” (Coro, maestra, p. 17).

“ya últimamente hago menos cursos porque no los quiero para nada, alguno que otro por promocionarme yo a mí misma, por interés mío...” (Tracias, exdirectora, p. 32).

“incluso cuando ha habido la posibilidad de hacer especialidades, pues yo podía haber hecho primero la especialidad de Matemáticas y después la de Música, y sin embargo sí que me ha interesado la preparación, pero no me ha

interesado la especialización, porque a mi me gustan los procesos largos. En la educación los resultados van muy despacio, son una cosa con tiempo...” (Hele, maestra, pp. 1-2).

Por otra parte, si atendemos a las motivaciones de formación profesional, desplazarse de una localidad a otra, considerando en dicho desplazamiento motivos de formación profesional no es independiente del sexo. Dicha dependencia implica que la probabilidad de que las maestras se desplacen por motivos de formación profesional es significativamente mayor que la que cabría esperar si las variables fueran independientes. Y a la inversa, que los maestros sí lo hagan, la probabilidad de un resultado favorable es significativamente menor que la que cabría esperar si dichas variables fueran independientes. Y si atendemos a la “razón de ventaja” de un colectivo sobre otro, podemos estimar aproximadamente que por cada 100 hombres que consideran la formación profesional en sus desplazamientos, lo hacen 219 mujeres.

Por otro, el estado civil actual de los maestros y maestras no es independiente de considerar las posibilidades que ofrece la nueva localidad de destino respecto a la formación profesional. Esta dependencia implica que la probabilidad de que las personas solteras y separadas se desplacen o elijan localidad considerando la posibilidad que le ofrece de formación profesional es significativamente mayor que la que cabría esperar si las variables fueran independientes. Y a la inversa, que las casadas y viudas sí consideren la posibilidad de formación profesional en sus desplazamientos, la probabilidad de un resultado favorable es significativamente menor que la que cabría esperar si las variables fueran independientes. Si bien, existen matizaciones según el grupo de referencia. Así, para los maestros movilizarse o no por motivos de formación profesional es independiente del estado civil actual, es decir, las consideran o no independientemente de éste. Los maestros consideran en menor medida las causas de formación profesional que las maestras, quienes las estiman en sus desplazamientos profesionales lo hacen independientemente de su estado civil. Sin embargo, el estado civil de las maestras y desplazarse por causas de formación profesional son probabilísticamente dependientes. Dicha dependencia consiste en que las maestras solteras tienen más probabilidad de haber considerado dichas causas en sus desplazamientos, mientras que es menos probable que las casadas y viudas las hayan tenido en cuenta. Por tanto, si bien son las maestras en comparación con los maestros las que consideran en mayor medida en su movilidad profesional los motivos de formación profesional, no podemos decir que esta

consideración sea independiente del estado civil, apareciendo nuevamente la situación marital en detrimento de las maestras.

En la siguiente tabla podemos apreciar no sólo que las maestras se desplazan profesionalmente en mayor medida por razones de formación profesional, sino también en un mayor número de ocasiones, dependiendo como acabamos de señalar del estado civil. Así, las maestras que eligen localidad en seis o más ocasiones teniendo en cuenta las posibilidades de formación que ésta les ofrece son solteras, estando en el resto del número de desplazamiento aproximadamente en torno al 50%. Mientras que el estado civil de los maestros que se desplazan por estas razones es indistinto, podemos señalar que quienes lo hacen en dos, cinco y seis ocasiones son casados, y la mayor parte de los que se han desplazado por ellas una vez.

Tabla 4. *Porcentajes de movilidad por motivos de formación profesional*

| | Nº de desplazamientos | | | | | | | | | | |
|-----------------|-----------------------|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 9 | 10 | 11 | 14 |
| Maestras | 54'4 | 20'2 | 5'3 | 3'6 | 5'3 | 1'9 | 1'9 | 1'9 | — | 3'6 | 1'9 |
| Maestros | 63'1 | 15'7 | 5'3 | | 5'3 | 5'3 | — | — | 5'3 | — | |

No solamente existen diferencias en la consideración de estas causas según el sexo y el estado civil, sino también por ser miembro o no de los equipos directivos. Así, las personas integrantes de dichos equipos que estiman en su movilidad profesional motivos referidos a la formación profesional es de un 4'3% y no los considera un 95'7%. Pero además, si analizamos la incidencia de estas motivaciones en los maestros y maestras que participan o no en los equipos directivos observamos que no es independiente de haberse desplazado por motivos de formación profesional. Dicha dependencia implica que la probabilidad de que los maestros y maestras que no forman parte del equipo directivo hayan elegido localidad de destino considerando razones de formación profesional es significativamente mayor que la que cabría esperar si las variables fueran independientes. Y a la inversa, la probabilidad de ser componente del equipo directivo y haberse desplazado por razones de formación es significativamente menor que la que cabría esperar si las variables fueran independientes.

Sin embargo, la asociación que existe en el grupo de maestros entre formar parte o no del equipo directivo y haberse desplazado teniendo como motivación la formación profesional está en el límite, es decir, no tenemos suficientes indicios en la muestra para afirmar la independencia entre ambas

variables, pero sí podemos apreciar que los que no están en el equipo directivo tienen más probabilidad de moverse de una localidad a otra considerando razones de tipo de formación profesional porque los que son integrantes del mismo ya lo hacen, como hemos señalado con anterioridad, por razones académicas o promocionales. No sucediendo esto en el caso de las maestras, ya que participar o no en el equipo directivo y haber considerado las posibilidades de formación profesional que les ofrecía la localidad de destino profesional es independiente. Por tanto, para el grupo de maestras el aspecto que determina en mayor medida su movilidad profesional por motivos de formación profesional no es el hecho de participar o no en el equipo directivo, sino como ya hemos visto lo determina su estado civil.

Realmente las maestras y maestros entienden o al menos practican la formación profesional de forma distinta, entendimiento que se ha ido conformando por los papeles sociales asignados a mujeres y a hombres. Por tanto, los maestros realizan aquellos estudios que principalmente les ayuda a promocionar, a obtener capital cultural institucionalizado. Y las maestras digamos que es una formación de reciclaje, de obtener respuestas o cubrir sus necesidades de aula, es decir, para mejorar o perfeccionar su trabajo:

“¿Cómo estudias tú si después tienes que seguir limpiando la casa, recogiendo la taza del desayuno de tu marido todavía allí, cuando llegas a las nueve de la tarde? Es verdad que hay mucho movimiento de cursillos de perfeccionamiento¹¹, pero...” (Khamsin, directora, p. 17).

“He estado siempre en primaria, y no me he planteado nunca... He estudiado en la Escuela de Idiomas porque me gustaba; después estudié música porque me gusta, y de hecho yo a mis alumnos siempre les he dado música, desde el principio, cuando no se daba pues nosotros ya cantábamos y hacíamos todo ese tipo de cosas. Lo que yo veo que me prepara para cualquier faceta de las que tenemos dentro de las clases pues lo busco, lo estudio, lo preparo, no con miras de otra cosa sino por hacer mejor el trabajo” (Hele, maestra, p. 9).

“o sea, cambié al inglés no por promocionar yo, sino porque a mi me gustaba muchísimo el inglés” (Coro, maestra, p. 19).

Hay quienes consideran en un principio que las maestras hacen menos cursos, pero al mostrar evidencias que son las que mayormente asisten a los CEPs para su realización matizan que el fin de la formación es diferente, es una formación enfocada para su trabajo diario de aula, para cubrir necesidades planteadas en ésta, no aquella que propicia la promoción en la jerarquía académica, evidenciando así que el capital cultural institucionalizado es el valorado:

“cursos que los consideran válidos para su formación profesional: “bueno, hay un curso sobre lectura, pues yo este curso sí lo voy a hacer para ver qué me puede aportar a mi este curso”. Pero no un curso, por ejemplo, de dirección, que significaría ser directora, ...y un curso para el CEP, que ya es como un cambio más fuerte, que ya significa no solamente hacer el curso sino después cómo incorporarte a lo mejor a un trabajo distinto en el que ya se sabe que hay que dedicarle un tiempo. ¿Los cursos de perfeccionamiento? Sí, hay muchas mujeres, porque son cursos que lo hacen pues para buscar una mayor perfección en su trabajo. Y entonces saben que a lo mejor el curso dura 15 días, y en esos 15 días hacen un esfuerzo y ya está. Es que yo si sé que a la mujer le gusta estar al día y preparada, pero yo eso lo veo como distinto de pretender pasarte a secundaria, pasar a director...Yo eso lo veo distinto” (Lebeche, maestro, pp. 12-13).

Conclusiones

Llegado a este punto y para concluir podemos afirmar que las informaciones cuantitativas y cualitativas nos han proporcionado la suficiente y valiosa información para poder afirmar que el matrimonio o la convivencia en pareja estimula la participación de los hombres en los equipos directivos, sin embargo limita o al menos no es tan evidente que suceda lo mismo en el caso de las mujeres. Podemos decir que la pareja en su sentido tradicional es un ‘obstáculo’ para las maestras, mientras que para los maestros supone una ‘ventaja’. Es decir, el matrimonio para las mujeres en general, y para las maestras en particular, obstaculiza que adquieran capital cultural institucionalizado, y puedan así programar y desarrollar su carrera profesional, ejemplo de ello es su escasa participación en los puestos de poder y toma de decisiones en general, y en particular en el cargo de dirección escolar.

Así pues, si atendemos a todo lo anteriormente señalado, respecto a las diferencias entre maestros y maestras en su consideración a las razones laborales y académicas y/o promocionales en la movilidad profesional, podemos afirmar que los maestros planifican más su carrera docente, que las maestras solteras planifican su carrera en mayor medida que las casadas, y que los destinos profesionales de las maestras casadas están en función de sus consortes a los que siguen geográficamente.

Por último, nuestro estudio demuestra que la autoexclusión, comúnmente admitida, es una falacia que lleva a justificar y legitimar la discriminación de la que son objeto las mujeres, en nuestro caso en el ámbito educativo, por lo que los análisis sociales no pueden quedarse en la superficie de

las prácticas y decisiones personales, sino partir de la raíz o el origen de las distintas situaciones sociales. Estos mecanismos de exclusión necesitan de una indagación en la cotidianidad diaria de los centros, que constituirá la continuación de este trabajo porque se hace evidente y urgente desentrañarlos realizando estudios de casos para favorecer una práctica educativa igualitaria.

Referencias

- Acker, S. (1995). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- Azorín, F. y Sánchez-Crespo, J. L. (1986): *Métodos y Aplicaciones de Muestreo*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Ball, S.J. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- Ballarín, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (Siglos XIX-XX)*. Madrid: Síntesis.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. París: Droz.
- Bourdieu, P. (2000). Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social. En *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Ferrán, M. (1996): *SPSS para Windows. Programación y análisis estadístico...* Madrid: McGraw-Hill.
- Grañeras, M. (2003). Las mujeres en los equipos directivos de los centros escolares en España. *Organización y Gestión Educativa*, 3, 15-20.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994): *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Müller, U. (1995). Mujeres en la academia: Barreras de acceso. En Sanz Rueda, C. (coord.): *Invisibilidad y presencia*. Seminario Internacional "Género y Trayectoria profesional del profesorado universitario". Madrid: Universidad Complutense.
- Muñoz-Repiso, M. (2003). Mujeres, educación y toma de decisiones en la Unión Europea. *Organización y Gestión Educativa*, 3, 26-31.
- Pateman, C. (1995). *El contrato sexual*. Barcelona: Anthropos.
- Pérez, C. (2001): *Técnicas estadísticas con SPSS*. Madrid: Prentice Hall.
- Rovira, M. y Tomé, A. (1993). La enseñanza, ¿una profesión femenina? Colección *Cuadernos para la Coeducación*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Sau, V. (1993). *Ser mujer: el fin de una imagen tradicional*. Barcelona: Icaria.
- Siegel, S. y Castellás, J. (1995): *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta* (3ª edición). México: Trillas.
- Taylor, Steve J. y Bogdan, Radu J. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Valentich, M. (1995). El seguimiento de las carreras académicas: estrategias para las mujeres y para las universidades. En Sanz Rueda, C. (coord.): *Invisibilidad y presencia*. Seminario

Internacional “Género y Trayectoria profesional del profesorado universitario”. Madrid: Universidad Complutense.

Vaz, M. L. (1994): *La mujer y el poder económico*. En Instituto Universitario De Estudios de la Mujer. *Mujer y poder*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Notas

- ¹ Somos conscientes de que llegar al todo es un proyecto imposible, no nos referimos al conocimiento perfecto, sino a los distintos controles sobre las teorías del conocimiento que nos permiten ir avanzando en los distintos estudios e investigaciones y atender a la complejidad de los hechos sociales.
- ² Para interpretar este porcentaje debemos tener en cuenta que la presencia de maestros en el nivel de educación infantil es muy minoritaria, por lo que nos encontramos mayor número de maestras ejerciendo la dirección en esta etapa educativa debido a la ausencia de maestros.
- ³ Lugar que se define en el mismo momento en el que se produce la incorporación de las mujeres a la enseñanza. En el origen del Magisterio encontramos dos modelos, el relacionado con los maestros asociado al conocimiento, y el de las maestras construido sobre la base del sentimiento, sentimientos propios de una madre, de ahí el modelo mujer-madre-maestra, y eran los sentimientos propios de una madre los que las maestras tenían que hacer extensibles al aula.
- ⁴ Laborales (razones que tienen que ver con el trabajo, como por ejemplo salario, búsqueda o mejora de empleo, etc.); Académicas/Promocionales (aquellas que justifican la movilidad en tanto que consiguen aumentar el capital social -de relaciones- y acumular títulos “nobiliarios” para estar en posiciones de preeminencia, poder, etc.); Ámbito objetivo laboral/Contexto de trabajo (razones que tienen que ver con el contexto laboral, las condiciones objetivas en el centro -espacio de trabajo, centro tipo, tamaño, localidad de trabajo-); Ámbito subjetivo laboral/ Contexto perceptivo de trabajo (razones que mueven al individuo y que tienen que ver con sus intereses emocionales, perceptivos, siempre referentes al contexto laboral); Contenidos laborales/ Modalidad laboral (la movilidad para realizar proyectos educativos que le merezcan al sujeto su atención); Ámbito vital/Condiciones de vida (aquellas que tienen que ver con el contexto vital de los individuos: por vital se entendería aquello exterior o ajeno al trabajo); Contenido vital/Estilo de vida (razones que llenan la vida, las que informan las razones vitales, decisiones sobre cómo vivir, o de qué llenar la vida); Formación profesional (aquellas que están en relación directa con un posible cambio de trabajo, acumulación de puntos; actividades no laborales y no de ocio pero que sirven al trabajo); Causas afectivas (las que ligan directamente la decisión a razones emocionales con otros individuos); Causas domésticas (aquellas que están determinadas por el contexto de la casa, o la unidad familiar mínima); Familiares Objetivas/Servicio a otros (aquellas que están determinadas por lo que nos piden desde el ámbito familiar más general); y Familiares Subjetivas/Servicio a sí mismo (aquellas que se determinan por lo que necesitamos de los demás).
- ⁵ Los fragmentos de textos, que aparecen en el epígrafe de resultados, utilizados para apoyar nuestros análisis y afirmaciones, están extraídos de las transcripciones de las entrevistas.

tas realizadas a las maestras y maestros. Cada entrevista tiene una paginación independiente con respecto a las demás. Al final de cada uno de los fragmentos se detalla el nombre de la persona entrevistada, que en ningún caso se corresponde con el nombre real, ya que hemos procedido a sustituirlos por nombres ficticios, concretamente por nombres de vientos, para preservar el anonimato y la confidencialidad de las personas entrevistadas. Igualmente han sido sustituidos los nombres de aquellas personas a las que se aluden en el discurso.

⁶ En el sentido de encaminar o guiar.

⁷ Curso que permite continuar una licenciatura una vez cursada una diplomatura.

⁸ “Sistema de disposiciones durables y transferibles que integran todas las experiencias pasadas y funcionan en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes ante una coyuntura o acontecimiento, y que el mismo contribuye a producir” (Bourdieu, 1972, p. 178).

⁹ Universidad Nacional de Educación a Distancia.

¹⁰ Enseñanza Secundaria.

¹¹ Afirma que la mayoría de los vistos buenos que firma para la realización de los cursos de perfeccionamiento son para mujeres.