

# E S T U D I O S

## ENSEÑANZA Y TRABAJO FEMENINO: UN ANALISIS HISTORICO E IDEOLOGICO COMPARADO

MICHAEL W. APPEL (\*)

### INTRODUCCION

En uno de mis últimos trabajos, afirmaba que no es posible comprender por qué los currículos se hacen como se hacen sin tener al mismo tiempo en cuenta *quién* se encarga de impartir la enseñanza. En Estados Unidos, por ejemplo, constituye un hecho estructuralmente significativo que uno de los más importantes intentos de modificar las prácticas curriculares y de enseñanza, que trató de implantar en las escuelas currículos centrados en materias, como las matemáticas o las ciencias modernas —me refiero al de los últimos años cincuenta y principios de los sesenta, creado y financiado federalmente— tuvo como objetivo a un grupo de profesores que eran en su mayoría mujeres (1). Por tanto, yo sugería estudiar la enseñanza como un proceso relacionado con los cambios producidos a lo largo del tiempo en la división sexual del trabajo y las relaciones patriarcales y de clase. Asimismo, sugería que al igual que el trabajo de otros hombres y mujeres se ha visto transformado por la lógica racionalizadora del capital, así ha sucedido también con el trabajo de los profesores, que progresivamente van perdiendo cualificaciones (2).

Pero no son los profesores en general quienes se enfrentan a esta situación. El hecho de que la mayoría de los profesores de escuela primaria *sean* mujeres es un elemento clave para comprender por qué se han producido tantos intentos de controlar las prácticas curriculares y de enseñanza en el aula por parte de los burócratas, de la empresa privada y del sector académico, constituido en

---

(\*) Universidad de Wisconsin-Madison.

Conferencia desarrollada en el Simposio «Teoría y práctica de la formación y el perfeccionamiento del profesorado», organizado por la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado en Madrid en febrero de 1984.

(1) Michael W. Apple, «Work, Gender and Teaching», *Teachers College Record*, 84 (Primavera 1982).

(2) Michael W. Apple, *Education and Power* (Boston, Routledge and Kegan Paul, 1982), especialmente el capítulo V.

su mayoría por hombres. También un elemento clave para explicar por qué, en cuanto los profesores llegan a las aulas, transforman tantos currículos definidos y controlados externamente. En esencia esto está relacionado, al menos en parte, con la resistencia que opone la mano de obra femenina contra las injerencias externas en las prácticas que han venido desarrollando durante muchos años de trabajo, «resistencias bastante similares a las opuestas a lo largo de la historia y mediante las cuales otras mujeres, empleadas en la administración y en la industria, han reaccionado frente a pasados intentos de alterar sus formas tradicionales de control de su propio trabajo» (3). La frecuencia con que el trabajo femenino es objeto de racionalización y de intentos de controlarlo, hace que tales intentos y la resistencia opuesta a ellos sean bastante significativos desde el punto de vista económico y político, por no citar su importancia educativa en las escuelas.

En este trabajo me propongo investigar por qué la mujer se ha visto tantas veces en el punto de mira. El control de la enseñanza y del currículo ha estado muy relacionado con las divisiones sexuales y de clase, no sólo en Estados Unidos, sino también en Inglaterra, porque lo que aquí se diga no es sólo de aplicación para ambos países.

## TRABAJO DIVERSIFICADO

Como ha sostenido recientemente una de las mejores historiadoras del trabajo femenino, la mayoría de los análisis históricos de la racionalización y el control laboral «se han centrado en los artesanos o trabajadores cualificados» como tejedores, zapateros, o maquinistas, o en personas que trabajaban en la industria pesada, como mineros o trabajadores de altos hornos. Casi por definición, este campo de trabajo está limitado a los hombres. Sin embargo, muy pocas personas —aunque afortunadamente su número va en aumento— «se han detenido en las implicaciones de la racionalización para las trabajadoras, a pesar del rápido crecimiento de la población activa femenina» (4).

Brevemente y de forma muy general, ¿Cómo es en la actualidad el trabajo remunerado femenino? Tal trabajo está estructurado alrededor de dos tipos de división. En primer lugar, el trabajo femenino se sitúa en una división *vertical* de la mano de obra, merced a la cual las mujeres como grupo están en desventaja frente a los hombres en cuanto a salario y condiciones laborales. En segundo lugar, está integrado en una división *horizontal* del trabajo, en cuya virtud las mujeres se concentran en determinados tipos de ocupación (5). Así, en Estados Unidos son mujeres el 78 por 100 de las personas que realizan trabajos

---

(3) Apple, «Work, Gender and Teaching».

(4) Barbara Melosh, *The Physician's Hand: Work Culture and Conflict in American Nursing* (Philadelphia, Temple University Press, 1982), p. 8.

(5) Michele Barrett, *Women's Oppression Today* (London, New Left Books, 1980), pp. 154-155.

de oficina, el 67 por 100 de las personas que trabajan en los servicios, el 64 por 100 de los profesores (cifra muy superior a la enseñanza primaria), etc... Frente a esto, las mujeres suponen menos del 20 por 100 de todos los cargos administrativos, ejecutivos y directivos de Estados Unidos, cifra que en Inglaterra representaba hace una década menos del 10 por 100 (6).

Las conexiones entre esas dos divisiones son, no obstante, bastante notables. Los sectores de empleo competitivos y de bajo nivel salarial muestran un gran porcentaje de mujeres en ambos países. En Inglaterra, el 41 por 100 de los puestos ocupados por mujeres lo son a tiempo parcial, lo cual supone menores salarios y ventajas, así como menos control, pero también pone de manifiesto los lazos entre las relaciones patriarcales en el hogar (la mujer sólo debe trabajar a tiempo parcial y ha de cuidar a los niños) y el tipo de trabajo que está al alcance de las mujeres en el mercado de la mano de obra asalariada (7).

Los siguientes datos nos permitirán obtener una visión más exacta de la concentración de las mujeres en determinadas ocupaciones. En 1979, dos tercios del total de mujeres que desempeñaban un trabajo remunerado en Inglaterra se concentraban en tres grupos ocupacionales. Más del 31 por 100 desempeñaba trabajos de oficina y similares; el 22 por 100 lo hacía en ocupaciones de servicio personal, y aproximadamente el 12 por 100 desempeñaba labores «profesionales» y otras relacionadas en el campo de la salud y el bienestar. Sin embargo, en casi todas las ocupaciones «las mujeres abundan en los trabajos no cualificados, en los de menor estatus o en aquellos de menor nivel salarial, mientras que los hombres lo hacían en los directivos —o de alta cualificación» (8).

Aunque con algunas diferencias, en Estados Unidos las cifras son similares. El trabajo de oficina supone el 32 por 100 del trabajo femenino remunerado, seguido por los servicios con el 21 por 100, docentes, bibliotecarias y asistencias sociales con el 8 por 100, ventas al por menor con el 6 por 100, enfermeras y técnicos sanitarios con el 5 por 100, y trabajos de confección y del sector textil el 4 por 100 (9). Michele Barret, al igual que otros autores, ha señalado la estrecha correlación existente entre los trabajos remunerados que realizan las mujeres y la división familiar del trabajo. El trabajo en los servicios, las «profesiones asistenciales», el servicio doméstico, la confección, las necesidades humanas, etc., forman parte de esta relación entre el trabajo dentro y fuera de casa (10). Como demostrará en el próximo apartado, esta relación tiene una larga trayectoria en la educación.

---

(6) Alice H. Cook, *The Working Mother: A Survey of Problems and Programs in Nine Countries* (Ithaca, New York State School of Industrial and Labor Relations, Cornell University, 1978), p. 11.

(7) Barret, *Women's Oppression Today*, p. 155. Esto, por supuesto, se produce en la enseñanza cuando los profesores suplentes de las escuelas elementales son mujeres en su mayoría.

(8) L. Murgatroyd, «Gender and Occupational Stratification», *The Sociological Review* 30 (Noviembre 1982), p. 582.

(9) Nancy S. Barret, «Women in the Job Market: Occupations, Earnings, and Career Opportunities», en Ralph E. Smith, ed. *The Subtle Revolution: Women at Work* (Washington, D. C., The Urban Institute, 1979), p. 49. Algo similar pero con cifras ligeramente diferentes se puede ver en Cook, *The Working Mother*, p. 12.

(10) Barrett, *Women's Oppression Today*, pp. 156-157.

Aunque estas estadísticas son importantes en sí mismas, no revelan las relaciones laborales y la dinámica de clase. A lo largo de la historia, los trabajos femeninos se han prestado mucho más a ser «proletarizados» que los masculinos; han existido constantes presiones para racionalizarlos. Traemos esto a colación por el hecho de que en nuestra economía se ha producido una mayor expansión de los puestos con poca autonomía o control, mientras que han disminuido aquellos con altos niveles de autonomía. Esos empleos proletarizados han sido ocupados en su gran mayoría por mujeres (11). Lo demuestra el hecho de que en Estados Unidos la mayoría de los puestos obreros (54 %) son desempeñados por mujeres, y esta cifra se encuentra en aumento (12). De hecho, estas magnitudes hablan de un proceso complicado y dialéctico. Como el mercado de la mano de obra cambia con el tiempo, el decremento de las ocupaciones con autonomía guarda estrecha relación con los cambios acaecidos en la diversificación del trabajo, y las mujeres tenderán a ocupar esos puestos. También ocurre que, a medida que las mujeres ocupan puestos de trabajo —ya sean autónomos o no—, se intenta con más intensidad controlar desde el exterior tanto el contenido de ese trabajo como la forma en que se realiza. Por todo ello, en el trabajo femenino han tenido especial predicamento la separación entre la concepción y la ejecución del trabajo, así como lo que se conoce como poder empobrecedor y descualificador de ciertas tareas. Un buen ejemplo nos lo ofrecen las transformaciones que está experimentando el trabajo de oficina a causa de las tecnologías del proceso de textos con la subsiguiente pérdida de puestos de trabajo y la mecanización del resto (13).

Esto presenta implicaciones importantes en el análisis que se está llevando a cabo. Es poco probable que cambie la tipificación sexual de un trabajo a menos que algunos aspectos del mismo sufran modificaciones sustanciales. Ha de producirse una reestructuración (14). Sin embargo, cuando la tipificación sexual ha ocurrido su impacto ha sido diferente en los conflictos dentro del lugar de trabajo del producido en las negociaciones sobre temas tales como la definición de los puestos, el nivel salarial y la determinación de si el trabajo se considera cualificado o no (15).

En general, parece existir una relación relativamente intensa entre el acceso de numerosas mujeres a una profesión y la progresiva transformación de la misma. A menudo bajan los sueldos y el trabajo pasa a ser considerado como poco cualificado, por lo que «necesita» control exterior. A esto se añade el he-

---

(11) He expuesto esto de modo más detallado en mi trabajo, «Work, Gender and Teaching».

(12) Erik Olin Wright y otros, «The American Class Structure», manuscrito sin publicar, Departamento de Sociología, University of Wisconsin, Madison, p. 34.

(13) Véase por ejemplo, Jane Barker y Hazel Downing, «Word Processing and the Transformation of the Patriarchal Relations of Control in the Office», en Roger Dale, y otros (eds.), *Education and the State Volume 2: Politics, Patriarchy and Practice* (Barcombe, England: Falmer Press, 1981), pp. 229-256; Rosemary Crompton y Stuart Reid, «The Deskilling of Clerical Work», en Stephen Wood (ed.), *The Degradation of Work?* (London, Hutchinson, 1982), pp. 163-178.

(14) Murgatroyd, «Gender and Occupational Stratification», p. 591.

(15) *Ibidem*, p. 575.

cho de que «aquellas profesiones que se han definido como femeninas se expandieron en un momento en que las destrezas precisas para realizarlas se consideraban de patrimonio común o de fácil aprendizaje y en el que había una demanda de trabajo especialmente alta o una cantidad muy grande de mujeres buscando trabajo» (16).

Indudablemente, hay veces que las mismas tareas que se asocian con un trabajo refuerzan esa tipificación. Desde el momento en que la enseñanza, por ejemplo, tiene un componente de atención y crianza, surge la definición de esta labor como un trabajo femenino. Y dado que las actividades de atención y crianza a una menor especialización y valoración que otras, este proceso hace que revivifiquemos las jerarquías patriarcales, así como las divisiones horizontal y vertical del trabajo (17). La propia percepción de una actividad está, a menudo, repleta de prejuicios sexuales. El trabajo de la mujer es considerado, en cierta forma, inferior o de menor estatus sencillamente por el hecho de que son las mujeres las que lo realizan (18).

Dadas estas circunstancias, para las mujeres ha sido en extremo difícil lograr que sean reconocidas las destrezas requeridas para realizar su trabajo, tanto el remunerado como el no remunerado (19). No sólo han de combatir la estructura ideológica del trabajo femenino, sino que también han de luchar contra la tendencia a que el trabajo se convierta en algo diferente y que cambien sus pautas de autonomía y control.

Al presentar los datos que muestran la progresión de la enseñanza que la ha hecho pasar de ser un trabajo predominantemente masculino a convertirse en predominantemente femenino, hemos de prestar la mayor atención a cómo se ha producido ese cambio y a las condiciones económicas y de todo tipo que lo han rodeado. En pocas palabras, no estamos describiendo la misma profesión antes y después de que la enseñanza en la escuela primaria se convirtiera en un trabajo femenino, porque los trabajos se transforman con el paso del tiempo, y a menudo de forma significativa. El trabajo de oficina constituye un buen ejemplo: e igual que la enseñanza, cambió notablemente cuando, en el siglo XIX, pasó de ser una profesión predominantemente masculina a ser de mayoría femenina en el siglo XX. El trabajo de oficina se modificó radicalmente durante este período. A finales del siglo XIX, tanto en Estados Unidos como en Inglaterra se produjo una descualificación, se dieron condiciones de control más fuertes, se perdieron muchos cauces de ascenso a puestos directivos y se redujeron los salarios a medida que se produjo la «feminización» (20). Teniendo esto en cuenta, es necesario que nos preguntemos si lo que se conoce con la poco afortunada expresión de «feminización de la enseñanza» implica real-

---

(16) *Ibidem*, p. 588.

(17) *Ibidem*, p. 595.

(18) *Ibidem*, p. 581.

(19) Barrett, *Women's Oppression Today*, p. 166-168.

(20) Veronica Beechey, «The Sexual Division of Labour and the Labour Process: A Critical Assessment of Braveman», en Wood (ed), *The Degradation of Work?*, p. 67.

mente el mismo trabajo. De hecho, sostengo que en algunos aspectos económicos e ideológicos bastante importantes no lo es. Esta transformación está ligada de forma compleja a ciertas modificaciones en las relaciones patriarcales y económicas que estaban reestructurando toda la sociedad.

## DIVERSIFICACION SEXUAL Y ENSEÑANZA A LO LARGO DEL TIEMPO

¿Dónde encaja aquí la enseñanza? Algunos datos pueden sernos útiles. El fenómeno que se ha denominado «feminización» de la enseñanza se manifiesta claramente en unos datos relativos a Inglaterra. En 1870, antes de la generalización de la enseñanza primaria, el número de hombres era ligeramente superior al de mujeres. Por cada cien profesores varones había 99 profesoras. Sin embargo, fue ésta la última vez que los hombres mostraron superioridad numérica. Diez años después, en 1880, por cada 100 hombres había 156 mujeres. La proporción se elevó a 287 en 1900. En 1900 las mujeres superaban a los hombres en una proporción de tres a uno, y en 1930 el número de mujeres era cuatro veces mayor que el de hombres (21).

Sin embargo, estas cifras podrían ser engañosas si no estuvieran vinculadas a los cambios producidos en el número real de profesores empleados. La enseñanza se convirtió, para muchas mujeres, en un símbolo de promoción y, al tiempo que se incrementaba la escolarización, lo hacía el número de mujeres que desempeñaban esta labor, hecho que comentaremos más adelante. De esta manera, en 1870 había en Inglaterra sólo 14.000 profesores y, entre ellos había más hombres que mujeres. En el año 1930, en Inglaterra y Gales trabajaban 157.061 profesores en las escuelas estatales, de los cuales cerca de 120.000 eran mujeres (22). La definición de la enseñanza como reducto femenino resulta aún más palpable por el hecho de que estas cifras revelan algo muy gráfico: mientras que los 40.000 hombres que trabajan como profesores en 1930 constituían menos del 3 por 100 de la población masculina ocupada, las 120.000 mujeres suponían casi un 20 por 100 de toda la población femenina asalariada (23).

Si comparamos los porcentajes de profesores y profesoras estadounidenses con los de Inglaterra durante las mismas fechas aproximadamente, hallamos numerosas semejanzas. Aunque se advierte una clara variación regional, vemos que en zonas tipo, en 1840, por ejemplo, sólo el 39 por 100 de los profesores eran mujeres. En 1850 esta cifra se había elevado al 46 por 100 y posteriormente se incrementó con más rapidez que en Inglaterra (24). Al llegar el año 1870,

---

(21) Barry Bergen, «Only a Schoolmaster: Gender, Class, and the Effort to Professionalize Elementary Teaching in England, 1870-1910», *History of Education Quarterly*, 22 (primavera 1982), p. 12.

(22) *Ibidem*.

(23) *Ibidem*, p. 5.

(24) Myra Strober, «Segregation by Gender in Public School Teaching: Toward a General Theory of Occupational Segregation in the Labor Market», manuscrito sin publicar, Stanford University, p. 16.

**TABLA 1****Maestros en Escuelas Privadas Elementales en Inglaterra y Gales de 1870 a 1930**

Año	Número total	Número de mujeres maestras por 100 hombres maestros
1870	13.729	99
1880	41.428	156
1890	73.533	207
1900	113.986	287
1910	161.804	306
1920	151.879	315
1930	157.061	366

**Fuente:** Elaborado a partir de la obra de Barry Bergen, «Only a Schoolmaster: Gender, Class, and the effort to professionalize elementary teaching in England, 1870-1910». *History of Education Quarterly* 22 (Spring 1982), 4.

las mujeres ocupaban aproximadamente el 60 por 100 de los puestos en las escuelas públicas primarias, para pasar al 71 por 100 en 1900. Esta progresión alcanzaría su punto álgido con un 89 por 100 en 1920, para luego estabilizarse con ligeras variaciones en los años siguientes.

**TABLA 2****Maestros en la Escuela Privada Elemental en EE. UU. de los años 1870 a 1930**

Año	Número de hombres	Número de mujeres	Número de maestros	Porcentaje de mujeres
1870	—	—	—	58 (% estimado)
1880	—	—	—	60 (% estimado)
1890	121.877	252.925	354.802	65,6 %
1900	116.416	286.274	402.690	71,1 %
1910	91.591	389.952	481.543	81,0 %
1920	63.024	513.222	576.246	89,1 %
1930	67.239	573.718	640.957	89,5 %

**Fuente:** Adaptado de Willard S. Elsbree, *The American Teacher* (New York: American Book Co., 1939), p. 554 y Emery M. Foster, «Statistical summary of education, 1929-30», *Biennial Survey of Education 1928-30*, Volume 2 (Washington: U.S. Government Printing Office, 1932), p. 8.

Dada la relación histórica entre la enseñanza elemental y las ideologías que rodean el ámbito doméstico, así como la definición del «lugar apropiado para la mujer», en la cual se ha concebido la enseñanza como una prolongación del

trabajo productivo que desarrolla la mujer en el hogar (25), no debemos sorprendernos ante estos cambios en la composición por sexos de los trabajadores de la enseñanza. Aunque hay claras conexiones entre las ideologías patriarcales y el proceso de consideración de la enseñanza como «un trabajo femenino», ésta no es la única explicación a este fenómeno. Las economías políticas locales desempeñaron aismismo un importante papel en este proceso, así como el giro hacia empleos no agrícolas experimentado por el trabajo masculino. De semejante importancia fue la relación entre la generalización de la escolarización obligatoria y el trabajo femenino. Como veremos, los costes que supuso la escolarización obligatoria para los distritos escolares locales fueron, a menudo, bastante altos, y una forma de contener su aumento fue el cambio en los hábitos de contratación, es decir, se trataba de contratar profesores más baratos: mujeres (26).

Examinaremos ambas dinámicas con más detalle y asentiremos como clase y sexo interactúan dentro de los límites fijados por las necesidades económicas de nuestra configuración social.

Para empezar, hay que tener en cuenta ciertos datos económicos muy conocidos. En el Reino Unido, aunque el número de profesoras era mayor que el de profesores, sus sueldos eran sensiblemente menores. De hecho, existió una pauta fija de 1855 a 1935 según la cual el sueldo de las mujeres era, aproximadamente, dos tercios del de los hombres (27). Bergen sostiene que una de las principales razones por las que las escuelas contrataban más mujeres era su menor costo salarial (28).

En Estados Unidos la diferencia en los sueldos era aún mayor. El rápido aumento de la escolarización, estimulado por las altas tasas de inmigración y por la pugna de numerosos grupos para conseguir la escolarización obligatoria y gratuita, hizo que las juntas escolares aumentaran la contratación femenina, pero con unos sueldos entre la mitad y un tercio de los que cobraban los hombres (29). En todo, ¿de dónde surgieron los puestos desocupados? ¿Qué había pasado con quienes los ocupaban previamente?

La enseñanza elemental se convirtió en una ocupación femenina en parte porque los hombres *dejaron de dedicarse a ella*. Para muchos de ellos, el «coste en oportunidades» era demasiado alto como para permanecer en ella. Muchos

---

(25) Véase, por ejemplo, Sheila Rothman, *Women's Proper Place* (New York, Basic Books, 1978) y Barrett, *Woman's Oppression Today*.

(26) John Richardson y Breda Wooden Hatcher, «The Feminization of Public School Teaching, 1870-1920», *Work and Occupations* 10 (Febrero 1983), 84. Siguiendo a Douglas y otros, Richardson y Hatcher asocian también esto con la relación entre las mujeres de la clase media y la religión.

(27) Bergen, «Only a Schoolmaster», 13.

(28) *Ibidem*, 14.

(29) Nancy Hoffman, *Women's «True» Profession: Voices From the History of Teaching* (Old Westbury, The Feminist Press, 1981), p. XIX.

profesores enseñaban a tiempo parcial (por ejemplo, entre cosechas) o como paso intermedio para conseguir trabajos más lucrativos o prestigiosos.

Sin embargo, el crecimiento de la clase media norteamericana, la formalización de las escuelas y los currículos en la última mitad del siglo XIX y el aumento de títulos y certificados necesarios para ejercer como maestro que se dio por entonces, hicieron que muchos hombres comenzaran a dirigir su mirada hacia otros horizontes.

Strober resume este fenómeno con gran precisión:

Todos estos cambios hacían la enseñanza menos atractiva para los hombres. Cuando se trataba de una labor informal que podía desempeñarse durante cortos períodos de tiempo, les resultaba atractiva por muchos motivos. Un Agricultor podría combinar perfectamente la enseñanza en el invierno con el cuidado de su cosecha durante el resto del año. Un pastor, un político, un comerciante o un abogado en potencia podían enseñar durante un breve período de tiempo para ganar popularidad en la comunidad. Sin embargo, en cuanto subieron los niveles precisos, para lograr el título de profesor y el curso escolar se alargó y se convirtió en un año entero, los hombres comenzaron a abandonarla. Primero en las áreas urbanas, y luego en las rurales, muchos hombres encontraron demasiado elevado el coste en oportunidades derivado de la enseñanza, sobre todo debido a que, aunque los sueldos aumentaron como consecuencia de la elevación de niveles y de la ampliación del curso escolar, el salario medio resultaba aún insuficiente para mantener a su familia. A los hombres también poco les agradaba ver reducida su previa autonomía en las aulas y al mismo tiempo surgieron atractivas oportunidades de trabajo en otras profesiones (30).

De este modo, los modelos familiares patriarcales unidos a los cambios en la división social del trabajo del capitalismo se combinaron para crear algunas circunstancias de las que surgió un mercado para un tipo determinado de profesor.

Enfrentados a estas «condiciones de mercado», los consejos escolares se inclinaban cada vez más hacia las mujeres. Esto fue también consecuencia del éxito de la lucha femenina. Cada vez más mujeres ganaban la batalla por conseguir el acceso a la educación y al trabajo fuera de casa. Sin embargo, también fue un resultado del capitalismo. Las mujeres continuaban siendo contratadas en las fábricas y en los telares, a menudo porque llevaban consigo a niños que podían trabajar a cambio de sueldos increíblemente bajos (31). Dada la explotación existente en las fábricas y la esclavitud del trabajo doméstico, asalariado o no, la enseñanza debió parecerles a muchas mujeres una ocupación mucho

---

(30) Strober, «Segregation by Gender in Public School Teaching», p. 18.

(31) Davis Gordon, Richard Edwards y Michael Reich, *Segmented Work, Divided Workers: The Historical Transformation of Labor in the United States* (New York, Cambridge University Press, 1982), p. 68.

más agradable. Por último, parecen haberse dado tendencias contradictorias a nivel ideológico. Aunque las mujeres luchaban por conquistar el mercado laboral y cambiar las relaciones patriarcales en el hogar y en el trabajo, algunos de los argumentos utilizados para dar paso a las mujeres a la enseñanza lo hacían a expensas de reproducir elementos ideológicos que habían formado parte de las causas fundamentales del control patriarcal. Se resaltaban las relaciones entre la enseñanza y el ámbito doméstico. «Los defensores de las mujeres como profesoras, como Catherine Beecher, Mary Lyon, Zilpah Grant, Horace Mann y Henry Barnard, sostenían que no sólo eran ellas las profesoras ideales para los niños debido a su paciencia y sus aptitudes para la crianza, sino que la enseñanza constituía la preparación ideal para la maternidad» (32). Estas mismas personas no tenían ningún reparo en ir más lejos: las mujeres «estaban dispuestas» a enseñar a cambio de menor sueldo del que necesitaban los hombres. (33). Cuando a esto se unían los intereses sociales existentes, las estructuras económicas y las relaciones patriarcales que sostenían el predominio de una ideología de domesticidad en la sociedad, comenzamos a vislumbrar las circunstancias que llevaron a tal situación.

Sin embargo, muchos hombres permanecieron en la enseñanza. Pero, como han demostrado Tyack, Strober y otros, los que se quedaron solían ocupar puestos de mayor estatuto y mejor sueldo. De hecho, a medida que las escuelas se fueron burocratizando, y merced a la expansión de puestos directivos a que esto dio lugar en Estados Unidos, muchos más hombres pasaron a ocupar puestos de autoridad.

Es cierto, algunos hombres permanecieron en la enseñanza, pero abandonaron las aulas. Esto apoya la afirmación de Lanford en el sentido de que, desde 1870 a 1970, cuanto más se formalizaba el sistema educativo, más aumentaba la proporción de profesoras (34).

También apoya mi anterior afirmación de que cuando un trabajo pasa a ser «trabajo de mujeres» se le somete a una gran presión para racionalizarlo. El control administrativo de la enseñanza, los currículos, etc... se incrementa, y el trabajo en sí se transforma.

Por tanto, no es que las mujeres no hayan estado antes entre las filas de los profesores, ciertamente lo estuvieron. Lo interesante es el creciente número de ellas en ciertos niveles de escuelas «unificadas, burocráticas y públicas», con sus currículos graduados, con distritos mayores y organizados más formalmente, con jerarquías administrativas que iban aumentando e, igualmente importante, que iban estructurando las tareas de los propios profesores (35).

Tal segregación sexual no era nueva en las escuelas urbanas, por ejemplo.

---

(32) Strober, «Segregation by Gender in Public School Teaching», p. 19.

(33) *Ibidem*.

(34) Entrecuillado de Lanford en la misma obra, p. 21.

(35) Richardson y Hatcher, «The Feminization of Public School Teaching», 82.

Desde el principio, los autores de estos planes escolares tenían en mente una fuerza laboral y un proceso determinados. «los programas de contratación, promoción y salario se convirtieron en rutina». En lugar de dejarlo a la discreción de los profesores, el currículo fue estandarizado en niveles, y se llevó a cabo una división de profesores y alumnos en función de esos grados. Se crearon nuevos puestos directivos —por ejemplo, el superintendente y el director no docente— eliminando así de las aulas la responsabilidad de dirigir la escuela. De nuevo se atribuyeron a la mujer aptitudes de crianza y cualidades empáticas «naturales», al mismo tiempo que su menor costo salarial las hacía especialmente indicadas para la docencia en tales escuelas. Incluso se resolvió el problema que planteaban las dudas acerca de la capacidad de las mujeres para disciplinar a los alumnos mayores, ya que de ello se ocupaba el director o el superintendente (36).

Esta división el trabajo en las escuelas tuvo otras consecuencias. Hizo que las juntas escolares de las escuelas urbanas ejercieran un control burocrático sobre los empleados, el currículo y las prácticas docentes. Los autores de un reciente análisis histórico acerca de las relaciones entre discriminación sexual y control lo demuestran con bastante claridad, sosteniendo que:

Estructurando el trabajo para aprovecharse de los estereotipos sexuales sobre la sensibilidad de las mujeres hacia las normas y la autoridad masculina, y sobre la supuesta capacidad de los hombres para dirigir a las mujeres, las juntas de las escuelas urbanas del siglo XIX regulaban el núcleo de las actividades docentes mediante exámenes de promoción estandarizados con arreglo al contenido del currículo preestablecido y mediante una rígida supervisión para asegurarse de que los profesores seguían las técnicas prescritas.

Las normas eran muy preceptivas y las aulas de magisterio de las escuelas secundarias preparaban a las jóvenes para la enseñanza de manera específica. Las fotografías de los estudiantes de magisterio en Washington D.C. mostraban, por ejemplo a las alumnas ejecutando exactamente las mismas actividades prescritas para sus futuros discípulos, incluso la «sesión de desperezamiento» de media mañana. La mujer constituía la empleada perfecta para esta función de control.

Con escasas alternativas de empleo y habituadas a la autoridad patriarcal, hacían lo que sus superiores (varones) les ordenaban. (Esto, dicho sea de paso, es cuestionable). La diferencia de sexo facilitaba una importante forma de control social (37).

---

(36) Myra Strober y David Tyack, «Why Do Women Teach and Men Manage? Un informe de investigación sobre las escuelas, *Signs* 5 (Primavera 1980), p. 499.

(37) *Ibidem*, p. 500. Los autores también advierten que los hombres lo llevaron hasta la cima en los sistemas escolares en parte como consecuencia de las ventajas que tenían sobre las mujeres a la hora de conectar las escuelas con la comunidad circundante. La masculinidad era una baza en las reuniones con las organizaciones donde predominaban los hombres, tales como los clubs

Dadas estas circunstancias ideológicas y las desiguales relaciones de control, ¿por qué elegían las mujeres ese trabajo? ¿Se trataba de una reacción estereotipada ante la idea de que la enseñanza era una etapa en el camino hacia el matrimonio para las mujeres a quienes les gustaban los niños? Aunque ello era en parte cierto, su importancia se ha exagerado, pues en muchos casos la situación no era ni remotamente parecida.

En su colección de escritos de profesores de los siglos XIX y XX, Nancy Hoffman extrae la conclusión de que la mayoría de las mujeres no elegían la enseñanza porque les gustaran los niños o porque tuvieran en mente el matrimonio. Por encima de eso había otra preocupación: se dedicaban a la enseñanza, en gran medida, porque necesitaban trabajar. Los comentarios de las profesoras muestran a menudo lo siguiente:

Las mujeres tenían poco donde elegir a la hora de emplearse y, comparada con otros empleos como lavar, coser, limpiar o trabajar en una fábrica, la enseñanza tenía muchos atractivos: era una ocupación de buen tono, razonablemente bien pagada y no requería destrezas o dotes especiales. En la segunda mitad del siglo, y más tarde, permitía a la mujer viajar, vivir independientemente o con otras mujeres, así como lograr una seguridad económica y un modesto status social. El tema del matrimonio, tan cargado de importancia entre los educadores masculinos, surge en historias de profesoras empujadas de mala gana hacia el altar por una familia temerosa de cargar con una solterona, y no en los relatos de las profesoras sobre su propia impaciencia o ansiedad por llegar al matrimonio. Hay en ellos declaraciones explícitas de que las profesoras preferían trabajar y ser independientes antes que llevar una vida de casadas que les parecía similar al servicio doméstico e inutilidad social. Por último, algunas mujeres nos relatan que eligieron la enseñanza no porque desearan enseñar a los niños la diferencia convencional entre el bien y el mal, sino para promover cambios sociales, políticos o espirituales: querían convencer a los jóvenes, traerlos hacia la acción colectiva, hacia la moderación, la igualdad racial, la conversión al cristianismo. Lo que nos indican esos escritos, por tanto, es que desde la perspectiva de las profesoras, la continuidad entre maternidad y enseñanza representaba mucho menos para ellas que el sueldo y el reto, y la satisfacción del trabajo (38).

Aunque en Estados Unidos y, sin duda, también en el Reino Unido hubo muchas profesoras que dieron a su tarea un sentido que no reflejaba necesariamente los estereotipos de crianza y preparación para el matrimonio, esto no quiere decir que tales estereotipos dejaran de crear problemas. El aumento del número de profesoras no estuvo exento de dificultades. Los sectores conserva-

---

Kiwais, Lions, etc. Este punto fue tocado con anterioridad por Willard Elsbree en *The American Teacher* (New York, American Book Co), p. 555.

(38) Hoffman, *Woman's «True» Profession*, pp. XVII-XVIII.

dores expresaban su preocupación acerca de la influencia negativa que podrían ejercer las profesoras sobre sus alumnos de sexo masculino. Tales temores se incrementaron a medida que aumentaba el número de alumnos que pasaba a la enseñanza secundaria. «Aunque se reconocían sus efectos beneficiosos sobre los alumnos de enseñanza primaria, se consideraba potencialmente peligroso que continuaran teniendo lugar las relaciones profesora-alumno en los niveles superiores (39). (Estas presiones se vieron favorecidas en Inglaterra por la larga tradición de escuelas no mixtas). Que no se trataba sólo de una dinámica histórica es evidente si consideramos que incluso hoy día la proporción de profesores varones en las escuelas secundarias es considerablemente mayor que en las primarias.

## DINAMICA DE CLASE Y ENSEÑANZA

El cuadro trazado hasta el momento se ha centrado en la constitución de la enseñanza como elemento primordial de la división por sexos del trabajo a lo largo de la historia. Aún con ser esto importante, hemos de recordar que no es el sexo la única dinámica puesta en juego. La clase desempeña un papel importante, especialmente en Inglaterra, pero probablemente aún más en Estados Unidos (40). La dinámica de clase operaba en lo tocante a quiénes accedían a la docencia y cuáles eran sus experiencias.

Sólo a finales del siglo XIX y principios del XX las muchachas inglesas de clase media comenzaron a dedicarse a la enseñanza. De hecho, a partir de 1914 comienza a advertirse realmente un gran flujo de muchachas de clase media que acceden a la docencia en escuelas primarias estatales (41).

Las diferencias de clase eran muy visibles. Mientras que el concepto de feminidad *idealizado* por las mujeres de clase media se centraba en la imagen de «la perfecta esposa y madre», la visión que tenía la clase media sobre las mujeres de clase trabajadora a menudo implicaba un sentido diferente de la feminidad. El trabajo remunerado realizado por éstas las «deslucía», aunque existen pruebas de solidaridad feminista entre ambas clases. Tal trabajo era un abandono de los ideales burgueses de domesticidad y dependencia económica. Con los cambios introducidos en esos ideales burgueses a finales del siglo XIX, las propias mujeres de clase media comenzaron a «ampliar su radio de acción y participar en algunos de los diversos cambios económicos y sociales que acompa-

---

(39) Richardson y Hatcher, «The Feminization of Public School Teaching», pp. 87-88.

(40) Sobre la importancia del debate intelectual en Estados Unidos acerca del concepto de clase, véanse David Hogan, «Education and Class Formation: The Peculiarities of the Americans», en *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State*, ed. Michael W. Apple (Boston, Routledge & Kegan Paul, 1982), pp. 32-78; y Erik Olin Wright, *Class, Crisis and the State* (London, New Left Books, 1978).

(41) June Purvis, «Women and Teaching in the Nineteenth Century», en *Education and the State*, Volume 2, p. 372.

ñaron a la industrialización». La reestructuración del capitalismo y la división del trabajo. Adquirieron una importancia considerable las luchas por los derechos legales y políticos, por el empleo y por la educación. Sin embargo, a causa de la tensión existente entre, por un lado, los ideales de domesticidad y feminidad y, por otro, la lucha por la ampliación de la esfera económica de la mujer de clase media, determinados trabajos pasaron a considerarse más aptos para la mujer. La enseñanza (así como, a menudo determinado tipo de trabajos de taquígrafía y secretariado) fue uno de ellos (42).

En efecto, del total de mujeres de raza blanca que trabajaban fuera de casa en Estados Unidos a mediados del siglo XIX, el 20 por 100 lo hizo en alguna ocasión como profesoras (43).

El acceso de la mujer, sobre todo de la de clase media, a la enseñanza remunerada hizo surgir, tanto en Estados Unidos como en Inglaterra, fuertes presiones para mejorar la educación femenina (44). La equiparación de los currículos, el derecho al acceso a reductos tradicionalmente masculinos en las universidades, etc..., guardaban estrecha relación con este fenómeno. Sin embargo, hemos de recordar un hecho social importante. Incluso a pesar de que las mujeres estaban alcanzado éxitos importantes en el campo de la enseñanza y el empleo, la mayoría de mujeres de clase media se sentían *excluidas* de las carreras y de otras áreas de trabajo (45). Existía una dinámica que les cerraba ambos caminos. Estando limitadas a éstas labores y habiéndose adueñado de ellas a un tiempo, las mujeres «se aferraron a ellas al tratarse de uno de los pocos campos en los que podían ejercer algún poder, incluso a expensas de reforzar aún más los estereotipos de la actividad femenina» (46).

Dicho esto, no podemos pensar que las profesoras procedieran principalmente de los hogares de clase media en Inglaterra o en Estados Unidos. En muchos casos ocurrió exactamente lo contrario. Muchos estudios ponen de manifiesto numerosos antecedentes de clase trabajadora. De hecho, un estudio norteamericano terminado en 1911 ofrece datos de los antecedentes económicos

---

(42) Purvis, «Women and Teaching in the Nineteenth Century».

(43) Carl Degler, *At odds: Women and the Family in America from the Revolution to the Present* (New York, Oxford University Press, 1980), p. 381.

(44) Purvis, «Women and Teaching in the Nineteenth Century», p. 372. Aquí pongo el énfasis en enseñanza de *pago* puesto que Purvis también sostiene que las mujeres de clase media y alta trabajaban frecuentemente como maestras voluntarias en programas de alfabetización de la clase trabajadora. El problema que acarrea la preponderancia de los ideales burgueses de feminidad se podía solucionar a través de la filantropía y la enseñanza voluntaria: una mujer *podía* trabajar, pero solamente *para* los ideales más elevados y sin remuneración económica.

(45) Strober and Tyack, «Why Do Women Teach and Men Manage», p. 496. Ver también Mary Roth Walsh, *Doctors Wanted, No Women Need Apply: Sexual Barriers in the Medical Profession, 1835-1975* (New Haven: Yale University Press, 1977). Para Inglaterra, véanse Jane Lewis, *The Politics of Motherhood* (London, Croom-Helm, 1980), y Sheila Rowbotham, *Hidden from History* (New York, Random House, 1974).

(46) Sandra Acker, «Women and Teaching: A Semi-Detached Sociology of a Semi-Detached Profession», en *Gender, Class and Education*, ed. Stephen Walker y Len Barton (Barcombe, England, The Falmer Press, 1983), p. 134.

medios de las profesoras, indicando que provenían de familias en las que los ingresos del cabeza de familia eran aproximadamente de 800 dólares anuales, cantidad que sitúa a la familia entre las de trabajadores especializados o agricultores más que entre las de clase media (47).

Estas diferencias de clase influyeron no sólo a un nivel ideológico, sino también en términos de enseñanza y empleo dentro de la propia docencia. Nos encontramos con muchachas de clases sociales diferentes que a menudo asisten a distintas escuelas aun cuando todas quieran ser profesoras. Más aún, en Inglaterra, a finales del siglo XIX, las diferencias de clase marcaban grandes distinciones respecto al lugar en el que enseñaría cada cual, ya que mientras las profesoras de clase media enseñaban en su mayoría en escuelas privadas secundarias y no mixtas «que se nutrían especialmente de muchachas de clase media» o trabajaban como institutrices, las profesoras procedentes de la clase trabajadora predominaban en escuelas primarias estatales, en su mayoría mixtas y de clase obrera (48). En muchos sentidos, se trataba de trabajos diferentes.

Estas diferencias de clase pueden ocultarnos, sin embargo, un hecho muy importante. Ambos grupos seguían teniendo un bajo estatus (49). Ser mujer suponía aún la participación en una formación social definida en gran medida por la estructura de las relaciones patriarcales. Pero de nuevo las formas patriarcales fueron colonizadas y mediatizadas por las relaciones de clase.

Por ejemplo, lo que se enseñaba a las aspirantes a profesoras guardaba una interesante relación con la división social y sexual del trabajo. En Inglaterra, muchas de las aspirantes de clase trabajadora eran contratadas para trabajar en escuelas de clase obrera, y buena parte de lo que tenían que enseñar se centraba en destrezas domésticas tales como coser y bordar, además de lectura, escritura y matemáticas. Esta división era más pronunciada para aquellas alumnas de profesorado pertenecientes a la clase trabajadora que habían de pasar un examen para entrar en una de las escuelas de formación del profesorado. En la comparación que hace Purvis de esos tesis de admisión las diferencias entre lo que se espera que supieran y, por tanto, que enseñaran, hombres y mujeres era notable. Unos y otras se examinaban de dictado, caligrafía, gramática, redacción, administración escolar, historia, geografía, francés, alemán, latín y galés. Sin embargo sólo se examinaba de álgebra, geometría y griego a los hombres, y de economía doméstica y costura, sólo a las mujeres.

El interés por la costura constituye aquí una nueva clave, porque no sólo realza la dinámica sexual en el trabajo, sino que también apunta de nuevo hacia las barreras de clase. A diferencia de la «costura ornamental», que era más común en las familias de clase media, estas jóvenes de clase trabajadora pasa-

---

(47) Degler, *At Odds*, p. 380. También Paul Mattingly sufiere que en los años noventa del siglo pasado muchas escuelas normales se transformaron casi exclusivamente en escuelas femeninas y dirigieron su atención a un cuerpo estudiantil de «clase baja».

(48) Purvis, «*Women and Teaching in the Nineteenth Century*», p. 364.

(49) *Ibid.*

ban un examen de «costura práctica». (Realmente esto fue uno de los usos más eficientes del material puesto que una fábrica en la que se corta y cose correctamente se necesita menos material) (50). La preponderancia de la utilidad, eficiencia y economía formaba parte de la idea de lo que una joven de clase trabajadora necesitaba (51). Como Purvis apunta, «podría parecer que a las profesoras de las escuelas primarias se les exigía enseñar las destrezas conectadas con la idea de feminidad, considerada apropiada para las clases trabajadoras» (52).

La docencia, sobre todo a nivel de escuela primaria, no estaba bien remunerada, por no decir otra cosa, ya que el sueldo era, en Estados Unidos e Inglaterra, algo mayor que el de un obrero de fábrica, pero equivalente al de una taquígrafa (53). ¿Cuál era entonces su atractivo para una muchacha de clase media? La respuesta es similar para Estados Unidos e Inglaterra, aunque existían diferencias debidas al conjunto de relaciones de clase y al articulado de la cultura de clase existente en este último país. Para empezar, el mismo *método* con que se comenzó a formar a las muchachas en la década de 1870 era un sistema de aprendizaje, un sistema «genuino de la cultura de clase obrera». Esto adquirió especial importancia ya que por entonces era evidente que las alumnas de magisterio solían ser hijas de «labradores, artesanos y pequeños comerciantes». En segundo lugar, y de manera muy similar a como sucedía en Estados Unidos, comparada con ocupaciones tales como el servicio doméstico, el trabajo en fábricas, la costura, etc..., únicos trabajos realmente al alcance de las mujeres de clase obrera, la enseñanza presentaba muchas ventajas. Proporcionaba un status más alto, sobre todo a aquellas muchachas que mostraban aptitudes académicas; las condiciones laborales, aunque no especialmente atractivas, eran mucho mejores en muchos aspectos.

Era un trabajo limpio y, a pesar de las dificultades debidas a las condiciones de masificación existentes con frecuencia en las escuelas, ofrecía ese potencial de satisfacción laboral que se advierte en la anterior cita de Hoffman y que normalmente no existía en otros empleos. De la misma importancia era que, al considerarse que la enseñanza estaba, según la división del trabajo en intelectual y manual, en la primera faceta, ofrecía una oportunidad —aunque bastante limitada— de movilidad social (54).

Pero había que pagar un precio por la «movilidad» y por la promesa de mejores condiciones laborales que la acompañaba.

Las profesoras de enseñanza elemental fueron desvinculándose de sus orígenes de clase, cuando al mismo tiempo las diferencias de clase en los ideales de feminidad aún impedían que fueran aceptadas por los estamentos superio-

---

(50) *Ibid.*, p. 366.

(51) Agradezco a Rima D. Apple el haberme sugerido este punto.

(52) Purvis, «Women and Teaching in the Nineteenth Century», p. 366.

(53) Rothman, *Woman's Proper Place*, p. 58.

(54) Purvis, «Women and Teaching in the Nineteenth Century», p. 367.

res. Esta situación contradictoria no es una abstracción: fue realmente experimentada, como lo demuestran las frecuentes alusiones al aislamiento social realizadas por estas profesoras (55). Sin duda, este aislamiento se hizo mayor a causa de otros condicionamientos de la vida del personal docente. Las condiciones bajo las cuales se las contrataba no eran demasiado atractivas. Como tal vez se sepa, en Estados Unidos podían ser despedidas si se casaban o, una vez casadas si se quedaban embarazadas; no se les permitía ser vistas en compañía de hombres, y sufrían limitaciones en cuanto a su manera de vestir y de maquillarse, sus ideas políticas, su dinero y casi todas las facetas de su vida pública y privada.

Sería erróneo achacar todo ello a motivaciones económicas y a la dinámica de clase. A las mujeres casadas estadounidenses se vino impidiendo durante décadas dedicarse a la enseñanza. Aunque las mujeres solteras solían ser jóvenes, y de ahí que se les pagase menos, también desempeñó un papel importante la idea de que la moral y la pureza eran símbolos de la docencia femenina. Los diversos controles impuestos a la mujer en cuanto a su manera de vestir, su físico, su forma de vida y su moral, nos hablan de la importancia de este hecho. Se reproducen aquí las ideologías del patriarcado —combinadas con el profundo recelo masculino hacia la sexualidad femenina— que ocultan a la mujer tras un velo doméstico y maternal (56). Esa misma combinación de relaciones patriarcales y presiones económicas continúa incluso hoy día abriéndose camino en la enseñanza.

Pongamos un ejemplo concreto. En cualquier momento de la historia en que aparece la cuestión del trabajo de la mujer casada, se aprecia en todo su esplendor la combinación de la política económica con los modelos de la ideología patriarcal. A finales del siglo pasado se habían incorporado al trabajo fuera de casa cientos de miles de mujeres casadas, pero durante la depresión era muy frecuente despedir a aquellas mujeres cuyos esposos estaban empleados o bien negar a aquéllas el trabajo. En ello desempeñó el Estado un papel fundamental. En Inglaterra la política y los informes gubernamentales concedían considerable atención al papel doméstico de la mujer (57). En Estados Unidos, la National Association of Education informó que durante el período 1930-1931, el 77 por 100 de las 1500 unidades escolares del país se habían negado a contratar profesoras casadas y un 63 por 100 había despedido a todas las profesoras que habían contraído matrimonio durante su período de empleo. Y esto no ocurrió sólo en los niveles primarios y secundarios, ya que también algunas universidades solicitaron la dimisión a las mujeres casadas que forma-

---

(55) *Ibidem*; véase también, William Edward Eaton, *The American Federation of Teachers, 1916-1961* (Carbondale, Southern Illinois University Press, 1975). El problema de la falta de relación entre los padres de clase trabajadora y los profesores en Inglaterra sigue siendo aún muy serio. Véase C.C.S. Education Group, *Unpopular Education: Schooling and Democracy in England Since 1944* (Londres, Hutchinson, 1981).

(56) Véase Barrett, *Women's Oppression Today*, pp. 187-226. Véase también su planteamiento sobre las diferencias de clase en esta sección.

(57) Véase Ann Marie Wolpe, «The Official Ideology of Education for Girls», en Michael Flu de y John Ahier (eds.), *Educability, Schools and Ideology* (Londres, Halsted Press, 1974), pp. 138-159.

ban parte de su cuerpo docente. Aunque parece que esto sólo afectaba a las mujeres dedicadas a la enseñanza, hemos de decir que la administración federal dispuso en 1932 que si ambos miembros de un matrimonio trabajaban en el sector público, uno de ellos debía abandonar su empleo. Esta ley fue aplicada de manera casi invariable solamente a mujeres (58).

El mero hecho de que estas cifras nos resulten tan conspicuas habla a las claras de los sacrificios y de las luchas que han venido realizando las mujeres a lo largo de las décadas para modificar esas relaciones opresivas. Con ellas han intentado conseguir el control sobre su trabajo y sobre su propia vida. En vista de las condiciones existentes en el pasado, estas luchas han alcanzado un éxito más que notable. Precisamente son estas actividades las que se van a tratar brevemente en la última parte de mi análisis.

### MAS ALLA DEL MITO DE LA PROFESORA PASIVA

Las profesoras no adoptaron una actitud pasiva a pesar de los condicionantes descritos de sexo y clase. Un hecho relevante, aunque poco difundido, fue la relación del activismo socialista y feminista con el crecimiento de las organizaciones y sindicatos locales de profesores en Inglaterra y Estados Unidos.

Aunque trabajaban internamente para cambiar las pésimas condiciones con frecuencia existentes en las escuelas de ambos lados del Atlántico —hacinamiento, edificios sin condiciones higiénicas, una proporción de alumnos por profesor a menudo altísima y una burocracia impersonal que, sobre todo en Estados Unidos, trataba constantemente de transformar, racionalizar y controlar su trabajo—, gran parte de la acción unitaria llevada a cabo por los profesores estaba relacionada con el bienestar económico. Por ejemplo, los profesores de las escuelas primarias de Chicago lucharon con denuedo por conseguir pensiones dignas. Gracias a esta experiencia surgió en 1897, encabezada por Catherine Goggin y Margaret Haley, la Chicago Teachers Federation (Federación de Profesores de Chicago), que se convirtió de inmediato en líder de una lucha que conseguiría aumentar el nivel de los salarios y lograría agrupar a más de la mitad de los profesores de la ciudad en menos de tres años. Aún siendo una organización formada en su mayoría por profesores de escuela primaria, desarrolló una importante actividad en temas económicos, y a pesar de que ni las líderes ni los miembros de base eran tan radicales como los de algunos sindicatos de izquierdas de ciudades como Chicago, defendían activamente los intereses feministas, la propiedad municipal de todos los servicios públicos, las elecciones y revocaciones populares y la solidaridad laboral, y lo hacían ante el resentimiento de la clase media hacia los sindicatos. Había pugna constante entre la

---

(58) Degler, *At Odds*, pp. 413-414. Degler advierte, sin embargo, que la Depresión no apartó a las mujeres de la fuerza del trabajo pagado. Sus porcentajes de participación continuaron aumentando. Véase, p. 415.

CTF y la junta escolar que, en 1905, decidió expresar su condena hacia los profesores afiliados al sindicato ya que, afirmaba, tal afiliación era «absolutamente injustificable e intolerable en el sistema deenseñanza de una democracia» (59).

Aunque estos profesores no alcanzaron pleno éxito en sus demandas económicas ni en sus planes de organización (60), sí consiguieron obligar a las juntas escolares a que consideraran a los profesores de enseñanza primaria (mujeres) como una fuerza con la que había que contar. En este proceso también se cuestionaron las relaciones económicas e ideológicas que rodeaban el trabajo de la mujer.

Las condiciones bajo las que trabajaban tuvieron el efecto de radicalizar a muchas otras mujeres en Inglaterra y Estados Unidos. Muchas de las líderes de grupos feministas eran antiguas maestras que habían adquirido conciencia de la importancia de la lucha contra la dominación patriarcal debido a su experiencia como tales. Su resentimiento contra las diferencias salariales, contra las injerencias en sus decisiones, contra las diversas formas de control a las que habían estado sometidas, fue en gran medida lo que las condujo a interesarse cada vez más por las ideas feministas (61).

Estos ejemplos nos permiten atisbar las actividades de carácter político, pero una gran proporción de profesoras en Londres o Nueva York, Birmingham o Chicago, Liverpool o Boston luchaban «culturalmente». Desarrollaban prácticas que les proporcionaban mayor control del currículo, luchaban por un mayor poder decisorio sobre *lo que enseñaban, cómo tenían que enseñarlo y cómo y quién se encargaría de evaluarlo*. Este esfuerzo cotidiano aún continúa hoy día a medida que las profesoras siguen defendiéndose de las injerencias del Estado o del capital.

---

(59) Eaton, *The American Federation of Teachers*, pp. 5-8. En su buen estudio de la historia de las organizaciones de profesores en los Estados Unidos, Wayne Urban afirma, sin embargo, que la mayoría de los miembros de estas primeras organizaciones de profesores eran significativamente menos radicales que muchos de sus líderes. Las reivindicaciones económicas, no políticas, fueron más importantes para la mayoría de los profesores. Esto, sin embargo, es necesario situarlo dentro de la historia de las luchas femeninas sobre las diferencias de ingresos, ya que desde este punto de vista los problemas económicos pueden resultar menos conservadores que a primera vista pueda parecer. Véase Wayne J. Urban, *Why Teachers Organized* (Detroit, Wayne State University Press, 1982).

Para una historia de las luchas económicas y no económicas en el mayor movimiento de trabajadores de los Estados Unidos, véase David Montgomery, *Workers' Control in America* (New York, Cambridge University Press, 1979). Para la valoración histórica y actual de la relación entre el profesorado y el trabajo en Inglaterra, véase C.C.C.S., *Unpopular Education*.

(60) La dirección del C.F.T. creía que los profesores se podrían perder en una amalgama de distintos sindicatos y, para que se les considerase seriamente a nivel nacional, tuvieron que formar su propio sindicato nacional. Se realizó un primer intento en 1899 y luego en 1902 por Haley y Goggin. La Federación Nacional de Profesores, un precedente de la A.F.T., limitó su participación como miembros a los profesores de escuelas primarias y, aunque logró alguna militancia a nivel nacional, terminó fracasando. Véase Eaton, *The American Federation of Teachers*, p. 10.

(61) Véase Geraldine Clifford, «The Female Teacher and the Feminist Movement», trabajo no publicado, The University of California, Berkeley, 1981.

La historia de la enseñanza en las escuelas primarias (y, en parte, también la de los currículos) es la historia de esa pugna político-económica y cultural. Es la historia de una población activa diferenciada que, al enfrentarse con intentos de reestructuración de su trabajo, emprendió una lucha consciente e inconsciente. Algunas veces las mismas batallas reforzaron las definiciones del trabajo femenino ya existentes; otras veces, sobre todo en Inglaterra, provocaron una ruptura con los propios antecedentes de clase. Y aún otras apoyaron ideales clasicistas de trabajo y profesionalismo. Sin embargo, con frecuencia tales esfuerzos dieron mayor fuerza a las mujeres, radicalizándolas, permitiéndoles mayor influencia en el control real de lo que enseñaban y de cómo lo hacían y demostrando que los modelos patriarcales podían resquebrajarse con la igualdad de salarios y de condiciones de contratación y despido.

Lo que en última instancia configura la forma en que se controlan el currículo y la docencia en el aula es, por tanto, un proceso progresivo. Supone la existencia de una compleja interrelación entre las estructuras ideológicas y materiales de control del trabajo por parte de la burocracia directiva, las formas de resistencia y autoorganización de las profesoras y las presiones empresariales (62), que produce, una vez más, la respuesta de las profesoras. Hemos querido mostrar un momento del proceso. A medida que la enseñanza pasa de ser una profesión predominantemente masculina a serlo predominantemente femenina, cambia también la constitución del trabajo. Ello supone mayores controles sobre la enseñanza y el currículo tanto en las aulas como en la formación del profesorado. Se estructura alrededor de un conjunto diferente de dinámicas sexuales y de clase. Por último, las mujeres son figuras activas, no pasivas, que intentan, con arreglo a sus propios puestos en la división social y sexual del trabajo, crear un lugar para las mujeres dedicadas a la enseñanza. Tal vez ese esfuerzo haya producido resultados contradictorios, pero fue parte de un movimiento más general —y aún necesario hoy día— que supuso el desafío de determinar las facetas de las relaciones patriarcales, tanto en el hogar como en el puesto de trabajo.

Sin embargo, como ya se ha apuntado, la transformación de la enseñanza también hizo el trabajo en sí un campo abonado para posteriores luchas. Muchas mujeres se politizaron. Algunas crearon sindicatos y otras lucharon «en silencio» en su trabajo diario para ampliar o mantener el control sobre su propia forma de enseñar y el currículo. En un momento en que el Estado y el capital tratan de encontrar formas de racionalizar o controlar la labor cotidiana de los profesores, esos esfuerzos, tanto manifiestos como encubiertos, presentan algo más que un mero interés histórico. La enseñanza en las escuelas primarias es aún un trabajo diversificado por el sexo (63), y por ello no creo que resulte descabellado finalizar afirmando que aún queda un largo camino por recorrer.

---

(62) Craig Littler, «Deskilling and Changing Structures of Control», en Wood (ed.), *The Degradation of Work?*, p. 141.

(63) Para un conocimiento estadístico actual acerca de los profesores norteamericanos, véase C. Emily Feistritzer (ed.) *The American Teacher* (Washington, D.C., Feistritzer Publications, 1983).

## AGRADECIMIENTO

Me gustaría agradecer a Rima D. Appel sus comentarios críticos y su ayuda a la hora de escribir este ensayo. También prestaron su colaboración Mimi Bloch y Kenneth Zeichner, que aportaron un material que resultó de gran utilidad para elaborar lo aquí expuesto, así como Esteban Torre, David Hirsch y Ann Wilson.

