

Feminización y profesión docente. Internalización sexista del trabajo⁽¹⁾

Javier Barquín Ruiz
Mariangeles Melero Zabal
Universidad de Málaga.



RESUMEN

En este trabajo los autores pretenden centrarse en uno de los aspectos distintivos del nivel de enseñanza primaria: la mayor presencia de profesoras en el colectivo, tratando de ofrecer algunas explicaciones. En España, al igual que en otros países, comienza a ser una tendencia en alza la presencia de la mujer trabajadora en el sector docente, junto a otra diversidad de hechos que caracterizan globalmente el empleo femenino: la subsidiaridad, los altos índices de ocupación doméstica, la dedicación a trabajos eventuales. etc.

1. El mercado de trabajo y la educación

En los últimos tiempos una parte de la sociología de la educación ha dedicado parte de su trabajo al análisis del mundo del trabajo de los docentes ampliando la información referente a la procedencia social del profesorado, movilidad social, feminización, etc. (Ortega y Velasco, 1991; Enguita, 1990; Guerrero, 1991, etc). El debate sobre la profesionalización con sus pros y contras se encuentra presente en las revistas y publicaciones del ramo.

La evolución histórica dentro de la profesión docente ha dibujado una trayectoria zigzagueante en lo que se refiere a la pre-

sencia relativa de los sexos. Se produjo un aumento notable de varones en la profesión docente durante la década de los 70 que, según Ortega y Velasco (1991), fue consecuencia de la remodelación de Villar Palasí y su famoso Libro Blanco que parecía promocionar y aumentar el prestigio y las posibilidades del mercado educativo. Sin embargo, la crisis y desencanto posterior, agravada en la actual coyuntura económico-política, ha producido una superación de los porcentajes de los años 60 en cuanto a presencia femenina que incluso se prevé rebasará los límites conocidos. El trabajo educativo como profesión emergente de la mujer puede empezar a considerarse como objeto de análisis y debate. Los datos de una reciente investigación en

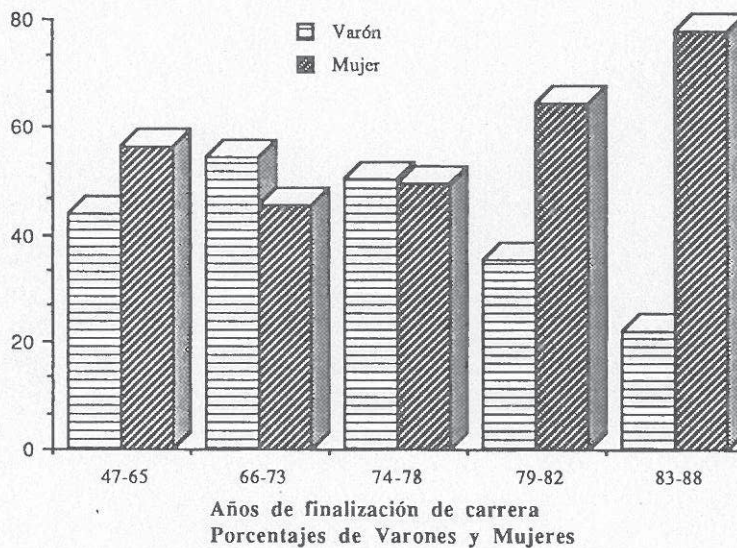
(1) Agradecemos a Victoria Robles Sanjuán del instituto U. de Estudios Feministas de Granada los materiales y sugerencias brindadas para la realización de este trabajo.



el ámbito estatal sobre profesorado actualmente en activo arrojan este reparto diacrónico (2). (Ver gráfico)

Aunque, según Caillavet (1987), la demanda de empleo femenino en el mercado de trabajo se mantiene estable durante el período de 1984-86, con un nivel de ocupación femenina que gira alrededor del

30%, a partir del 1974 estos datos se transforman cuando se analiza por tipos de trabajo (p.e. servicio doméstico), o por titulación. En este caso el acceso a ciertos estudios se traduce en una mayor participación laboral de la mujer con mayor cualificación académica. En el sector educativo encontramos que la presencia femenina en



cuanto profesorado y niveles de instrucción es muy desigual: Infantil: 93,5%; Primaria: 63,2%; BUP y COU: 53,6%; Universidad: 25,6% (Datos del curso 87/88). Como puede observarse en la gráfica siguiente, incluso en la E.G.B., a medida que los rasgos de "cuidados y relación con la infancia" se desvanecen, según cambian los ciclos, la mujer aparece menos representada. Su lugar por excelencia, a tenor de los datos, se ubica en los primeros años de la infancia.

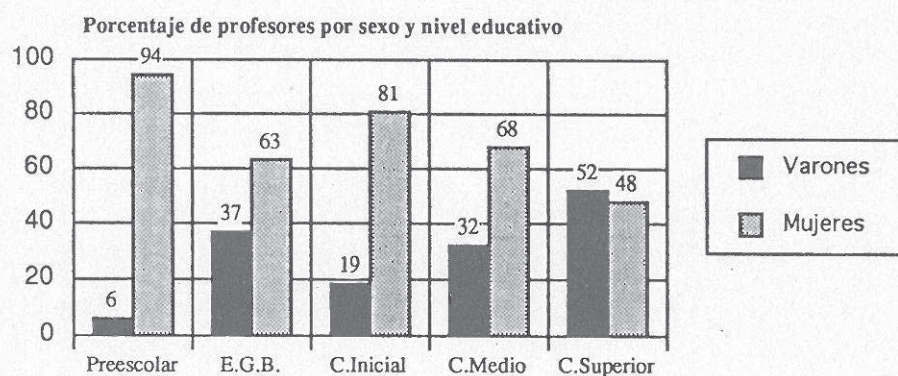
Los datos del CIDE(3) arrojan estos porcentajes para el curso 1987/88.

Un hecho problemático digno de destacar es el de que, a pesar del alto *porcentaje* de mujeres en el nivel de Primaria, no se observa un correlato en los puestos de organización y control. Por ejemplo la proporción en cuadros directivos arroja estas particularidades en los centros públicos; directores varones= 74,4%, directoras=25,6%. (CIDE, 1992).

¿Cuáles pueden ser las razones de este conjunto de fenómenos y procesos? La respuesta profunda a esta pregunta es muy compleja y ambiciosa, de forma que sien-

(2) Evolución del pensamiento pedagógico del profesor. Dimensiones de sus teorías y creencias. Pérez Gómez, A. y Barquín Ruiz, J. y Santos Guerra, M.A. 1991. Proyecto sectorial de Promoción General del conocimiento.

(3) CIDE. Las Desigualdades en la Educación en España. MEC. Madrid. 1992.



do consciente de ello vamos a limitarnos a sugerir posibles vías de interpretación, que a su vez -como la lectora y el lector comprobarán- remiten a situaciones y hechos que también necesitan explicación.

Por un lado se da la circunstancia, interesante para el análisis del tema que nos ocupa, del acceso del mundo rural a los estudios de formación del profesorado. Parte importante de las estudiantes de Magisterio proceden de familias rurales que colocan sus expectativas de promoción social y movilidad en los estudios superiores, trasladados en este caso a los de Magisterio tanto por las "facilidades" para matricularse (mínimas exigencias académicas, no limitación de alumnado, etc.) como por el menor coste económico de una carrera corta.

Pero aquí cabe aludir también a otro hecho significativo y relevante que invita a la reflexión: la "adecuación" sexista de estos estudios desde el punto de vista familiar. La futura maestra lleva consigo la internalización de la vida rural y de la posición y comportamientos que se espera en función de su género. Si aceptamos con Clandinin y Connelly (1987) que la biografía del profesor es un aspecto clave para entender sus actitudes y prácticas educativas, podemos comprender porqué incluso

las propias docentes manifiestan actitudes sexistas en su práctica educativa. La maestra, desde una perspectiva general, procede del medio rural e incluso su fase de formación práctica, los primeros años de docencia, se llevan a cabo en la escuela rural (Ortega y Velasco, 1991), tanto sus raíces como su contexto de socialización (dentro y fuera del trabajo) remiten a un ambiente rural en las fases iniciales de la carrera docente.

En segundo lugar, quiero referirme a las aportaciones de Blum (1991), quien opina que ciertas profesiones dominadas por las mujeres son un ejemplo de empleo que proporciona mayor satisfacción intrínseca que el típico trabajo "femenino" de oficina; estas ocupaciones han sido largamente vistas como empleos deseables para las mujeres tanto de la clase trabajadora como de la media. Ocupaciones tales como enfermera, bibliotecaria, trabajadora social y profesora ofrecen el sentido de contacto humano directo, cuidado e implicación personal.

No podemos dejar de olvidar, dentro del pensamiento occidental, las expectativas que supone la presencia del mundo femenino en su contacto con la infancia y los diferentes espacios de actuación que la tradición judeo-cristiana ha establecido pa-

ra hombres y mujeres; a unas el hogar, a otros el trabajo fuera de ese ámbito. En la familia el mundo de lo doméstico (cuidado del otro, limpieza, etc) es privativo y obligatorio de la mujer. Respecto al rol, lo social ha reducido a la mujer en la indefinición, en el sentido del deber (para con el marido, los hijos, los progenitores, etc.). En cuanto al género el discurso de lo femenino se ha llenado de signos tales como: obediencia, debilidad, dulzura, sentido del otro, cuerpo proyectado al otro, etc.,

De esta forma no es de extrañar que la "salida" del espacio privado protagonizado por la mujer haya sido hacia trabajos en los que hay que desempeñar iguales o similares funciones y poner en marcha idénticas o parecidas habilidades a las necesarias, permitidas y consideradas típicas en ese espacio de la intimidad familiar. Los estudios actuales sobre valores ocupacionales tienden a confirmar las diferencias de orientación entre hombres y mujeres, señalando que las primeras prefieren en el trabajo una recompensa intrínseca frente a otras satisfacciones más crematísticas. Asimismo, y aunque se reconozca que la estructura económica ha variado profundamente, y con ello los roles y las tareas, sin embargo muchas investigaciones -y también las declaraciones de muchas mujeres- ponen de relieve que la mujer sigue trabajando dentro y fuera del hogar y que la "salida" a la que nos hemos referido antes no ha ido acompañada de una "entrada" laboral de los varones en el hogar.

Podemos afirmar que en el discurso general existe una visión social de la mujer como "cuidadora", aunque sea objeto de animado debate, en el ámbito científico y también en el mundo callejero, el tema del "instinto maternal". Los libros de texto, determinados productos para los medios de comunicación (series de T.V., revistas, etc) y cierta tradición cultural pro-

pia del área mediterránea, siguen presentando a la mujer como una persona que se dedica al hogar, a los niños y a su pareja, lo que provoca que la misma dinámica familiar siga socializando a las niñas en determinadas tareas y responsabilidades.

Por consiguiente, los aspectos ideológicos y actitudinales de ambos sexos heredados de la tradición judeo-cristiana junto con los aspectos prácticos de la existencia de la "doble jornada", puede explicar, aunque sea parcialmente, la dedicación femenina a los puestos docentes en preescolar y primaria y su ausencia, casi total, de los puestos directivos en los mismos niveles educativos (en los que, como ya hemos indicado, las mujeres son abrumadoramente mayoritarias).

En tercer lugar, y según algunos análisis sociológicos, la mayor o menor presencia de mujeres puede ser indicativo de una pérdida de prestigio social (García Yagüe, 1988), de la precarización del empleo. Se argumenta que aquellas profesiones que el varón abandona en beneficio de la mujer o de grupos marginales -como, por ejemplo, el caso francés y anglosajón donde existen altos porcentajes de profesores/as de las antiguas colonias-, indican que tal trabajo no proporciona ni prestigio ni una suficiente dotación económica como para que un varón se sienta atraído por él. En consecuencia, deja paso a los sectores que tradicionalmente se han dedicado a trabajos no remunerados o no reconocidos como un "empleo", el caso de la mujer que sólo se dedicaba al hogar y los hijos constituye el argumento más tópico.

El dilema que surge es si la mujer ha entrado en el mundo educativo porque ya era una profesión depreciada o la profesión docente se ha depreciado por la entrada de la mujer en ella, o si -como suele ser lo más habitual en los acontecimientos humanos- las relaciones han sido complejas y bidireccionales. En cualquier caso, se-

gún algunos sociólogos la masiva presencia de la mujer en el mundo educativo se convierte en un elemento negativo para la profesión. Veamos en que se fundan sus razones. Los estudios sobre el mundo del trabajo consideran que existen una serie de aspectos que una profesión debe cumplir para aceptarse como tal. Aunque la idea de unos criterios fijos es rechazada por varios sociólogos de la educación, sin embargo se acaba por analizar la profesión docente con los típicos parámetros del modelo de rasgos. El análisis de los mismos (titulación, carrera, autonomía, etc) aplicados al mundo educativo no deja clara la figura del profesor, llegando a considerarlo más bien como un semi-profesional. *La feminización ha contribuido a la proletarización o ha dificultado la profesionalización del sector enseñante* (Enguita, 1990, pag. 168). Es necesario indicar que cuando este autor habla del proceso de feminización del profesorado de primaria no considera que esta circunstancia conlleve un aspecto peyorativo - creemos que sus análisis no son sospechosos de menosprecio hacia la mujer - sino que lo utiliza como instrumento para describir la situación actual.

2. Los momentos de aprendizaje escolar: socialización e interacción sexistas en el aula

Igual que en el mundo laboral y en el familiar, las mujeres, y también muchos otros tipos de seres humanos, son consideradas como "personas de segundo orden", en la escuela las niñas son tratadas como "niños de segunda categoría"; reflejo y, simultáneamente, producto de ello es que son menos protagonistas, asumen mejor las reglas y el orden e interiorizan, también mejor, la disciplina y el bagaje escolar. El ámbito de lo público, de la organización queda para los varones y estos aspectos

son más valorados en el contexto escolar. Subirats y Brullet (1988), una autora que se ha preocupado de estos análisis, indica que el orden masculino, el orden de la imposición personal reina en la escuela frente a la idea de atención al otro que es entendida como carencia, sumisión y debilidad.

Marianne Lafrance (1991), intentando responder a la pregunta de si niños y niñas son tratados igualitariamente en la escuela, revisa la literatura empírica sobre interacción en el aula y específicamente los estudios que se centran en comunicación no verbal. Llega a la conclusión de que la discriminación continúa aunque en muchas ocasiones de forma latente o sutil y, por consiguiente, más difícil de descubrir y de transformar.

Sintetizando mucho, el resultado más general de los estudios revisados por esta autora se refiere a la *invisibilidad académica* de las niñas: tanto profesores como profesoras dan más atención de todo tipo a niños que a niñas, tanto en el plano cuantitativo (p. ej.: les ofrecen mayor cantidad de apoyos instruccionales), como cualitativo (tienden a criticarlos más con las posibilidades de autocorrección que esto supone; o bien, el mismo comportamiento es reprimido en las chicas y reconocido en los chicos). Esto determina que los niños interactúen más con sus profesoras/es que las niñas, incluso en las asignaturas tradicionalmente consideradas como "dominio femenino" (lenguaje, artes). Desmenuzando un poco más, la autora se concentra en analizar diversos mecanismos existentes en prácticas educativas por medio de las cuales la experiencia académica es diferente para niñas que para niños. Vamos a referirnos a tres de ellos, que pueden servir de base de reflexión.

- En primer lugar, constata el muy conocido y extendido fenómeno del uso sexista del lenguaje en las aulas, a través, p.

ej., de la utilización genérica de "él" para referirse lo mismo a hombres que a mujeres (y sin entrar en el más grave problema de "qué es lo que se cuenta en las aulas", es decir, la selección sexista de contenidos curriculares y la concepción globalmente sexista de las materias escolares). Esto provoca una autopercepción femenina devaluada, una consideración de sí mismas como personajes sin protagonismo, como si las mujeres no existiesen o no tengan ni hayan tenido nunca actividad alguna digna de mención ni de reconocimiento público.

- En ambientes escolares -pero no sólo en ellos- se "anima" a las chicas a través de distintas estrategias (más o menos larvadas, más o menos sutiles y maquiavélicas, aunque no sean conscientes) a no intervenir verbalmente en el curso de la acción que se desarrolla en el aula: retirada de la mirada, inexpresividad gestual o facial, retroalimentación verbal retardada, interrupciones, etc., son hechos que se repiten tanto en profesores como en profesoras cuando las alumnas se expresan, -o mejor, intentan expresarse- de forma oral. Esto provoca que inexorablemente las chicas hablen menos que los chicos en las clases, constatan menos su presencia, aunque muchas personas puedan tener la impresión de que sucede lo contrario.

- La ayuda docente que reciben los miembros de uno y otro sexo es distinta. Ya hemos mencionado el fenómeno de que los chicos son más criticados que las chicas por sus profesores y profesoras, una retroalimentación indispensable que proporciona ocasión para modificar errores y así corregir y autorregular el propio aprendizaje. Estudios llevados a cabo en el nivel preescolar sobre contactos físicos muestran que sobre todo los profesores tienden a establecer los de asistencia con sus alumnas, resevando los amistosos para los alumnos.

- Las expectativas del profesorado divergen según cuál sea el sexo de sus alumnos. Como ya se sabe la pobreza de expectativas de padres/madres y profesores/profesoras se relaciona con menor cantidad y calidad de atención y apoyo educativo y esto, a su vez, con menos posibilidades de competencia intelectual, lingüística y social. Lafrance cita numerosas investigaciones que ponen de manifiesto que los profesores y profesoras confían menos en las chicas que en los chicos respecto a su rendimiento académico, ante todo en determinados campos de conocimiento y que transmiten estas creencias mediante comunicación no verbal (miradas, gestos, posturas, expresiones faciales, etc.). Además se da la circunstancia de que las mujeres son más sensibles a estas manifestaciones y que, en general, son más diestras en la interpretación de los sentimientos de los demás a través de indicadores no verbales. "Las niñas suelen ser particularmente aptas para captar las manifestaciones que indican el tipo de comportamiento que se espera de ellas" (Lafrance, 1991, p. 9). ¿Será esto así debido, precisamente, al entrenamiento a que se las somete en la escuela y, por consiguiente, habrá que "agradecérselo" a esta institución?

La creciente conciencia de estos hechos ha determinado que en algunos países se hayan desarrollado experiencias de enseñanza segregada por sexos para ciertas asignaturas y durante determinado tiempo como una forma de introducir y estimular la igualdad de oportunidades para mujeres y hombres (Kruse, 1992). Aparentemente contradictorias con un ideario "no sexista", sin embargo en nuestra opinión es más prudente no rechazar la idea "a priori" y sí penetrar con profundidad en el estudio profundo de los efectos que están produciendo, estudio que no podemos abordar en este momento, y en-

tender que el problema de la discriminación sexista es tan serio que se necesitan soluciones imaginativas que aunque aparentemente sean paradójicas puedan ser provechosas.

3. Las autoimágenes de las docentes

Hemos citado algunos rasgos que caracterizan la socialización de las futuras profesoras. A continuación vamos a detenernos también en las propias concepciones de la docente acerca de su imagen "ideal". El listado siguiente es la agrupación de las respuestas que una treintena de profesoras asistentes a un curso de formación aportaron a la cuestión sobre las características que debía poseer una profesora para trabajar con niños pequeños.

La distinción entre "personales" y "profesionales" se ha realizado como excusa para debatir las imágenes que proyectan el grupo de docentes. Entre paréntesis se recoge el número de veces que el término apareció en las hojas de respuesta. Los aspectos citados por el grupo de profesoras de Educación Infantil son los siguientes.

PERSONALES

- Creativa/imaginativa (14)
- Cariñosa/afectiva (11)
- Paciente (10)
- Personalidad abierta (6)
- Comprensiva (6)
- Comunicativa (6)
- Flexible (6)
- Equilibrada (6)
- Receptiva (4)
- Responsable (4)
- Tolerante (4)
- Activa (4)
- Espíritu joven (3)
- Alegre (3)

PROFESIONALES

- Cooperativa/trabajo en equipo (9)
- Conocedora del niño (6)
- Capacidad de adaptación (6)
- Capacidad de renovación (3)

Puede verse un gran componente personal frente a un casi testimonial apartado de cualificación profesional. Ya hemos mencionado anteriormente que algunas investigaciones recalcan este apartado relacional como un importante núcleo de satisfacción para las profesoras (también Zubieta y Susinos, 1992). No se trata de rechazar una serie de aspectos que deben ser constitutivos de la personalidad del profesor/a que trabaja con niños y niñas de pocos años y que facilitan la interacción, sino de exponer la escasa consideración que parece tener el apartado de cualificación profesional.

Ante esto surge la duda de si, en general, la opinión de las docentes es que en los centros de formación de futuros profesoras/es debería prevalecer un perfil "maternal" (culturalmente hablando) que priorizase los aspectos personales ("femeninos"), precisamente aquéllos que son poco factibles de un "aprendizaje académico" y sí más, probablemente, consecuencia de espacios ajenos y situaciones vividas fuera de las instituciones educativas, tales como el entorno familiar y los momentos de interacción en el medio social. Maher y Rathbone (1989), en su trabajo sobre las implicaciones entre la teoría feminista y la formación del profesorado, sostienen que "las cualificaciones interpersonales que han sido consideradas por nuestra cultura como rasgos únicamente femeninos (... cooperación, acogida, sensibilidad hacia los demás,) deben ser contemplados como cualidades universales, *humanas* - disponibles, válidas y necesarias para todos-" (pág. 95).

La muy posible asunción de supuestos valores femeninos como el de atención y cuidado a la infancia parece producir una descompensación respecto al valor otorgado a la "academia". Aparentemente resulta "fácil" ser maestra puesto que lo que se necesita es más bien fruto de la buena voluntad y la personalidad de la profesora, mejor dicho de las características "esenciales, naturales y necesarias" que concede el "ser mujer", antes que la consecuencia de una sólida cualificación teórico-práctica en los centros de formación del profesorado. Los aspectos que realmente incomodan son aquellos que implican reforma de programas, la masificación de las aulas, el trabajo burocrático que genera el centro escolar, la evaluación, etc. Pero éstos son problemas ajenos a la capacidad de decisión de la docente, es algo que viene impuesto desde los distintos centros de poder (administración, inspección, dirección del centro, etc) y que el profesorado procura eludir para evitar cambios en sus rutinas (independientemente del género).

¿Que tipo de cualificación profesional puede aceptar/ solicitar/ necesitar el profesorado de este nivel?. Podemos estar chocando con la indiferencia ante las peroratas teóricas que muchas veces aguantan los asistentes a cursos de formación y reciclaje, porque quizás las docentes estén esperando un menor ratio profesor/alumno, unos mejores materiales y, por supuesto, un tipo de cursos que se adecúen más a sus intereses y problemas prácticos del día a día. Pero entonces podríamos caer en una política de formación a la carta que derivase hacia un pragmatismo donde las soluciones técnicas y recetas de actuación didáctica serían los objetivos prioritarios, frente a la figura del docente reflexivo-crítico que asumen las nuevas directrices de la política formativa del Ministerio.

4. Comentarios finales

Hemos visto a lo largo del artículo que pueden desglosarse toda una serie de problemas y limitaciones que se encuentran en la base de la problemática mujer y educación: internalización de roles iguales tanto para el hogar como para la escuela; la dificultad de superar mediante la fase de formación las características que el grupo atribuye a la "buena profesora"; la problemática de la vía hacia la profesionalización (aunque sólo este término provoque diferentes acepciones y maneras de lograrlo); la prospectiva del aumento de feminización de la profesión y sus dificultades en los ámbitos de dirección (recordar proporción de directores/ras).

A raíz del análisis precedente nos hacemos las siguientes preguntas: ¿Sería posible aceptar, por parte de las docentes, que la función social que desempeñan tiene un componente profesional que les atañe directamente en la forma de trabajadoras pseudocualificadas?, ¿que la implicación personal, la empatía con sus alumnos, solapa su explotación como semi-profesionales trasladando las soluciones al terreno meramente afectivo?.

Si nos atenemos, por ejemplo, a las declaraciones de Apple (1987) parece que la mujer ha presentado en general una mayor resistencia en los centros de trabajo que el varón y esto mismo lo hace extensible específicamente al ámbito educativo. Cita a diferentes grupos de mujeres docentes (Boston Women's Teacher's Group) que reivindican un trato más igualitario y justo para las trabajadoras. Esta tradición que Apple recoge para el contexto norteamericano no parece tener paralelo en el caso español quizás debido tanto a las pautas culturales como a la situación política y económica de las últimas décadas donde el puesto de la mujer ha sido básicamente el hogar, sin olvidar que dentro

del Estado las Comunidades presentan grandes desniveles respecto a industrialización y ocupación sectorial. El que desde el Instituto de la Mujer se haya comenzado, al menos, a publicar estudios que denuncian la situación marginal de grupos femeninos es un comienzo, pero indudablemente no toda la solución, y todavía queda mucho por recorrer.

Murillo (1990) propone la deslealtad a tres órdenes (familia, rol, género) como respuesta a la situación de dominación en que se desenvuelve el trabajo y la vida de la mujer. Esta actitud de ruptura a través de fórmulas de acción reivindicativa y participativa invitaría al grupo femenino a ocupar puestos directivos y a exigir la valoración social de su trabajo.

Es difícil proponer soluciones y, también, discreto evitar los consejos. Para nosotros no sólo resulta interesante poner el tema sobre la mesa, sino también seguir insistiendo en él. Cabe esperar que las afectadas directamente y el resto de los participantes revise las posturas sobre la mujer educadora y que las mismas reflexionen acerca de su rol. La problemática educativa relacionada con garantizar el trato no igualitario a todas las personas no se agota en la aparición de una "reforma" que a la postre se extinguirá como otras (recuérdense los cambios acaecidos desde la LGE de los 70) para transformarse en otra reforma dentro de pocos años. Parafraseando un dicho que corre por ahí; "las reformas pasan, *las profesoras* permanecen", podemos aventurar la necesaria tarea, personal y profesional, que supondrá la "re-visión" del rol de profesora en el tejido social y en el entorno escolar. Si la escuela ha de promover la reconstrucción del conocimiento social esto conlleva al menos que en la escuela aparezca algún tipo de conflictos en los procesos de enseñanza, p.e.: la no división de roles y tareas domésticas y laborales; que se dinamicen

las estrategias de comunicación y reescriban los valores y prácticas sin discriminar a causa del sexo de los actores; que las profesoras actúen sin las presiones del ethos masculino.

¿Deben las profesoras reflexionar sobre el currículo oculto que guía sus creencias educativas en aras de una justa profesionalización, la reivindicación del cambio, la aspiración a una representación mas ajustada en los órganos de poder, etc, etc.?

La respuesta se encuentra tanto en los colectivos y agrupaciones de mujeres que luchan por la no discriminación como en cada profesora individual con ganas de repensar una escuela donde se aspire a conseguir mediante la superación de clichés y prejuicios un mundo más justo e igualitario, donde la mujer educadora se sienta plenamente digna por el trabajo que realiza.

REFERENCIAS

- APPLE, M. W. (1987). Enseñanza y trabajo femenino. Un análisis histórico e ideológico comparado. *Revista de Educación*, nº 283, pp. 79-100.
- BARQUIN, J. y SIERRA, J. (1992). *Investigación e intervención en el ámbito sociocultural*, Clave, Málaga.
- BLUM, L. M. (1991). *Between Feminism and Labor*. University of California Press. Berkeley.
- CAILLAVET, F. (1987). Trabajo u Honor. El trabajo femenino en la economía contemporánea. *REIS*, nº 40, pp. 113-133.
- CASEY, K y APPLE, M.W. (1992). El género y las condiciones de trabajo del profesorado: el desarrollo de su explicación en América. *Educación y Sociedad*, nº 10, pp.7-21.
- C.I.D.E. (1992). *Las desigualdades en la educación en España*. MEC, Madrid.

- CLANDININ, J. y CONNELLY, M.F. (1987). On narrative Method, Biography and Narrative Unities in the Study of Teaching. *The Journal of Educational Thought*. Vol. 21, nº 3, pp.130-139.
- ENGUITA, M. (1990). *La escuela a examen*. Eudema, Madrid.
- GARCIA YAGÜE, E. (1988). Condición social y feminización del profesorado de Educación Básica. *Revista de Educación*, nº 285, pp. 244-267.
- GUERRERO, A. (1991). ¿Por qué el profesorado no se sindicaliza?. El profesorado estatal no universitario, entre el profesionalismo y la sindicación. *Educación y Sociedad*, nº 7, pp. 29-52.
- KRUSE, A.M. (1992). Single-sex settings and the development of a pedagogy for girls and a pedagogy for boys in Danish schools. *Gender and Education*, vol. 4, nº 1/2.
- LAFRANCE, M. (1991). School for Scandal: Different educational experiences for females and males. *Gender and Education*. Vol. 3, nº 1, pp. 3-13.
- MAHER, F. A. y RATHBONE, C. H. La formación del profesorado y la teoría feminista. Algunas implicaciones prácticas. *Revista de Educación*, nº 290, pp 93-112.
- MURILLO DE LA VEGA, S. (1990). Familia-trabajo. Un conflicto de lealtades. En P. BALLARIN, & T. ORTIZ, (eds.): *La mujer en Andalucía*. Universidad de Granada, Granada.
- ORTEGA, F. y VELASCO, A. (1991). *La profesión de maestro*. C.I.D.E. Madrid.
- SUBIRATS, M. y BRULLET, C. (1988). *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Instituto de la Mujer, Madrid.
- ZUBIETA IRUN, J.C. y SUSINOS RADA, T. (1992). *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. C.I.D.E., Madrid.

SUMMARY

In this article, the authors, try to point out one of the distinctive aspects of the Primary educational level: the majority of women among teachers, and they try to explain it. As in other countries, in Spain, the tendency of women among teachers, is due to different facts: the subsidiary nature of this job, the high level of domestic activities, the dedication to temporary jobs, etc.

RÉSUMÉ

A travers de ce travail, les auteurs prétendent se centrer sur l'un des aspects distinctifs de l'enseignement primaire: la plus grande présence de professeurs, femmes, dans ce collectif, en essayant de proposer quelques explications. En Espagne, comme dans d'autres pays, la présence de la femme enseignante commence à être une tendance en hausse conjointement à une autre diversité de faits qui caractérisent globalement l'emploi féminin: aide-remplacement, indices élevés d'occupation domestique, travaux saisonniers ou peu stables, etc.