

Feminización y modelos de autoridad y control. La organización escolar en la etapa de infantil. Una aproximación etnográfica en el entorno de la Comunidad de Madrid.

Sonsoles San Román
Universidad Autónoma de Madrid

En esta ponencia voy a exponer los resultados del trabajo de investigación que he venido desarrollando como colaboradora, junto con los profesores Antonio Guerrero Serón, Universidad Complutense de Madrid, y Eduardo Terrén, Universidad de Salamanca, en el proyecto de investigación, dirigido por el profesor Mariano Fernández Enguita: “*Configuraciones organizativas y modelos profesionales: un análisis de las relaciones entre la profesión, la organización y el entorno escolares*”, BS02002-02284, 2002-2005, PNICDIT 2000-2003, DGICYT.

Mi cometido en el equipo ha sido realizar un análisis etnográfico en las escuelas de infantil dependientes de la *red de Escuelas públicas de la Comunidad de Madrid*, consideradas como centros modelos¹. Las y los profesores de estos centros, que siguen las líneas básicas de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990, han llegado a crear una plataforma de reivindicación para formar a la infancia a cargo de profesionales. La defensa de profesionalización en la etapa de la educación infantil, y su fuerte crítica al concepto de “guardería” –custodia de la infancia-, han calado hondo en el ámbito político, gracias en gran medida a la repercusión de sus movilizaciones en los medios de comunicación.

¹ Este estudio se realizó durante la etapa de gobierno del Partido Popular, momento en el cual el profesorado de infantil sintió un enorme malestar ante su incierto futuro. La situación actual ha producido un viraje hacia la LOGSE de los 90, pues vuelve a contemplarse la etapa 0-6 como formativa.

La *Ley Orgánica de Educación*, en el título I: “Las enseñanzas y su ordenación”, regula que la educación infantil es la etapa educativa que atiende a niñas y niños de 0 a seis años, y la divide en dos ciclos: 0-3 y 3-6. En el título III, que aborda el tema del profesorado, se recoge la atención educativa a cargo de maestros de educación infantil y de otros profesionales con la debida cualificación, mientras que el segundo ciclo deberá ser impartido por maestros de educación infantil.

Mi tarea en la misma ha sido realizar un análisis etnográfico en tres *Casas de niños*, “Los Duendes”, ubicadas en el barrio madrileño de Leganes, y en una Escuela Infantil, “Las Nieves”, situada en el mismo barrio.

Cualquiera que sea la organización escolar de estos centros, que abordaré en adelante, todos ellos se caracterizan por las altísimas tasas de feminización. El ambiente vivido en estas escuelas se encuentra repleto de símbolos femeninos que afectan tanto a su organización escolar, como a la atmósfera de compañerismo y solidaridad que se vive dentro de las aulas, el control social que padecen, el funcionamiento de las APAs, la participación de las familias, la falta de jerarquías, el orden, la distribución de espacios, etc. Por ello, resulta imprescindible analizar estos centros desde una perspectiva de género.

Contexto histórico y social

Resulta necesario situar dentro del contexto histórico las representaciones sociales del profesorado de la etapa de infantil, en este caso. Voy por ello a trazar un pequeño esbozo de los antecedentes y el marco actual.

Los movimientos de migraciones internas que acaecen durante la etapa de crecimiento de la economía española en la década de los 60, producen una movilidad que desplaza a las familias desde los espacios rurales hacia los urbanos en busca de mejores posibilidades de bienestar y un futuro más prometedor para sus primogénitos. Son familias que llegan con sus hijos y comienzan a situarse en las zonas más asequibles a sus bolsillos. Estas áreas serán prioritariamente los cinturones de Madrid. Allí empiezan a construirse nuevas viviendas que serán alojadas por estos flujos de población. La consecuencia inmediata que produjo este incremento de población fue la necesidad de abrir escuelas para escolarizar a la infancia. La solución que buscaron las autoridades para poder hacer frente a la necesidad de esta alfabetización fue obligar a las constructoras a ceder los bajos de los edificios que iban construyendo para crear una escuela².

² Es curioso que ante la extensión de escolarización que se produjo en el siglo XIX, a partir de 1834, con el nacimiento de la escuela pública nacional, se señalase hacia los Ayuntamientos para asegurar edificios y contratación de maestros. En 1857, con la promulgación de La Ley Moyano, el personal docente de la Iglesia quedó eximido de tener título para ejercer, con todos los beneficios que ello supone a favor de la enseñanza privada. En la década de los 70 se recurrió a la enseñanza concertada para poder hacer frente a

“...entonces obligaban a las constructoras a dejar los bajos (...) de las casas, los locales comerciales, la escuela, para aulas, porque crecía más el pueblo, si es en (...) aquellos años en el cinturón de Madrid había manadas de gente, oleadas de gente que se trasladaban de un sitio a otro, hacían una organización entera, Puentebella, me acuerdo que lo anunciaban, entonces iban un montón de niños y no había, qué... qué solución daba el Ayuntamiento, las constructoras, los bajos de las viviendas, eran las aulas, te encontrabas con unas clases malas, con... las ventanas muy arriba, imagínate un local comercial, un local de estos, compuesto de ladrillo solo (...), yo quería un patio, yo eso de sacar a los niños, y dejarles ahí en la calle, con toda la urbanización, me daba mucho miedo, yo quería un patio, y esa clase no la quería nadie, y entonces cogí esa clase por eso”³.

Teniendo en cuenta que los puestos de autoridad, poder y control -director, directora y jefe de estudios- de los centros investigados se encuentran ocupados por profesoras y profesores formados en la generación de la transición, entiendo que es preciso señalar algunos de los rasgos distintivos de su discurso, en el que, muy acorde con la generación a la que pertenecen, se aprecia un compromiso político que les lleva a tomar partido por los problemas sociales, una fuerte identidad y una entrega casi vocacional, no sin ciertos tintes de decepción, por un trabajo que realizan con el agobio que produce sentirse olvidados por las Administraciones públicas, o tener que dedicar buena parte de su tiempo en el desempeño de tareas que no les conciernen como profesionales de la educación.

Si la generación formada durante la transición fue creando una identidad y un compromiso frente a los problemas sociales y políticos que vivió, la generación de los 80 se encontró frente a un complejo problema de estructuración, que, en el caso de la de los 90 fue de organización (dos generaciones a las que pertenecen las maestras de estos centros). Nos situamos así en el tema de esta ponencia: el análisis de la organización escolar, en este caso en el nivel de la educación infantil.

las necesidades de escolarización; y, como es el caso de la cita que aparece en el texto, durante la década de los 60 las autoridades utilizasen las nuevas construcciones, e incluso, en algunas ocasiones, habitaciones de los Ayuntamientos para habilitar salas, con muy poca luz, y escolarizar allí a la infancia.

³ Entrevista realizada a una maestra formada por el Plan del 68 dentro del Proyecto de Investigación I+D dirigido por Sonsoles San Román y que fue concedido por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales el 10 de diciembre de 1999, con el expediente número 58/99 y el título: “*La maestra en el proceso de cambio social de transición democrática en España: Espacios histórico-generacionales*”, (convocado el 19 de abril de 1999 en el B.O.E. de 5 de mayo).

En el momento actual, y tal como se desprende de la lectura de los “Proyectos Educativos de Centro” de las escuelas investigadas, el gran reto es conseguir la integración entre la masa de inmigrantes, de niños con minusvalías físicas y de niños considerados normales. Se trata de educar en la diversidad, en la pluralidad. Las maestras se enfrentan con la tarea de crear hábitos y homogeneidad entre una población dispersa y multicultural. El profesorado de estos centros enseña a convivir dentro de un nuevo marco social plural que debe convertir la desigualdad en igualdad. Infantil y primaria, dos terrenos feminizados, quedan encargados de educar, con la paciencia que exige la situación, a la infancia en el respeto y la igualdad. Ellas tendrán que conseguir, con su dulzura, su paciencia, su proximidad con la vida del niño y su tacto, la nueva cohesión en ese orden moral que asegure el respeto y la convivencia de esa masa de infancia multiforme que llega a sus aulas.

Detrás de las puertas de los centros elegidos, que recogen niños con discapacidades, necesidades educativas especiales e inmigrantes, se esconde todo un laberinto de problemas. Sin duda, el profesorado formado en las décadas de los 80 a los 90, a diferencia del profesorado formado durante la transición, no tiene definida su identidad. El aluvión de problemas que encuentran en el día a día se acumula, sin que les de tiempo a hacer la digestión. Se empachan de problemas, lo que les impide tomar partido frente a los asuntos que viven en el día a día, es decir crear una identidad profesional. Hablar de estas dos generaciones es por ello tratar de abordar los problemas, en este caso, que viven las maestras, que no son capaces de asimilar el enorme cúmulo de cambios que actualmente vive la escuela.

En Leganes, donde las familias tienen un nivel socio-cultural medio-bajo, existe un porcentaje significativo de familias inmigrantes de distintas nacionalidades, con los consiguientes problemas de estructuración social (a veces no saben el idioma, no tienen trabajo y carecen de recursos económicos) que ello produce. Esta población de inmigrantes ha producido un aumento en la tasa de natalidad. Junto con esta situación hay alrededor de un 20% de niños con problemáticas sociales que requieren de seguimiento profesional. El número de familias monoparentales, muy jóvenes, es significativo, y bastantes niños están cuidados la mayor parte del tiempo por sus abuelas y abuelos, tal como recoge, entre otros puntos, el Proyecto Educativo de Centro de la

Escuela “Las Nieves”. La situación que vive la zona obliga al centro a modificar su Proyecto Educativo y Curricular para dar respuesta a las necesidades de la zona.

“...se habían planteado modificar ciertas cosas del proyecto curricular en función de la nueva problemática de los centros, muchísima mayor población inmigrante, también se ha dado el dicho de que tanta población inmigrante, pues haya traído mucho más problemas de estructuración, incluso social. Entonces nosotros tenemos niños aquí con informes sociales, muchos... Aunque los servicios sociales del Ayuntamiento sí que han recogido toda esa problemática que hay. Eso también obliga a modificar algunas cuestiones del proyecto curricular.

Informes sociales?

Sí. Las personas que llegan aquí, población inmigrante generalmente, porque sí que también se dan en otro tipo de población, en los centros sociales de Alcorcón, como de otras ciudades... Pues, en primer lugar cuando llegan aquí, hay una situación problemática, porque a veces tienen incluso problemas con el idioma, tienen problemas de trabajo, de recursos económicos. Acuden a Servicios Sociales. Servicios Sociales valora la situación y, a veces, nos remite niños, con un informe, diciendo la situación económica, que problemática tienen..., y que están dados de alta en servicios sociales. Hay mucha conexión entre los Servicios Sociales y las escuelas.

Estos documentos tienen que ser revisables, abiertos (...), claro, las realidades cambian. Realidades sociales y políticas, ahora las escuelas están un poquito amenazadas. Hace 5 o 6 años se elaboró el PEC y nos obligó a los 3 años siguientes a la elaboración del PCC. EL PCC fue muy debatido en el Claustro, se establecieron comisiones de todo tipo y está sin terminar... O no hay un documento acabado... Habría que maquetarlo... ponerlo en funcionamiento. Ese es un objetivo de este año en el Plan Anual, acabar de una vez el Proyecto Curricular.

Están interesados por hacer un proyecto educativo que favorezca la integración social.

“...ahora con la semana cultural. Siempre se han hecho talleres y actualmente los que han surgido, son de por ejemplo una mamá colombiana que hace velas, de colores..., y olores. Ese lo lleva ella. “Son pequeñas o grandes actuaciones encaminadas a favorecer la integración”

Tipos de Centros que se han analizado: Escuelas de infantil y Casas de Niños

En la Comunidad de Madrid hay 56 escuelas de gestión directa en el nivel de infantil, de las cuales alrededor de 19 forman a la infancia en la etapa de 0 a 6 años.

Existen, además, escuelas Municipales, con personal laboral, o de la Comunidad, en las que los profesores son funcionarios.

Los centros investigados están situados en Leganes. Allí hay cinco escuelas dependientes de la *Red de Escuelas públicas de la Comunidad de Madrid*. El Ayuntamiento de Leganes tiene la titularidad de dos de ellas, las otras tres dependen de la Comunidad, dos en régimen de cooperativa y una, que es de la que voy a tratar, “Las nieves”, una escuela de gestión directa en la que el personal ingresa por oposición. Este es el testimonio del director cuando se le pregunta por la situación del profesorado en su centro.

Nosotros al ser personal de la administración, con oposición, una cuestión muy interesante; nosotros ganamos el doble de lo que gana un educador en otra escuela. Eso produce una mayor motivación a lo mejor en este centro? El sueldo es fundamental para tener un personal más motivado. Si que hay una mayor motivación. Mayor estabilidad, mayor sueldo, mayor motivación... Estabilidad sobre todo.

Los otros profesores? Que tipo de estabilidad tienen en el centro?

Si sacan la oposición, tienen derecho a plazas como las nuestras. Aquí mismo hay dos compañeras que trabajaban en dos escuelas de cooperativa, sacaron las oposiciones y directamente. El tiempo de trabajo es de menos horas, las condiciones cambian. Eso influye mucho en la escuela.

¿Cómo es lo de la Gestión Directa?

Personal directamente de la administración, funcionarios, por oposición.

Las otras escuelas no son en Gestión Directa, sino en?

Régimen de Cooperativa.

Me podrías explicar un poco más el Régimen de Cooperativa?

Tengo muchas lagunas. La Comunidad de Madrid en un Boletín publica para que se presenten Proyectos porque se va a abrir una escuela. La Gente presenta un Proyecto. Si hay 10 o 12 proyectos, los valorarán en función de unos baremos (que no sabe cuales son) y se lo otorgan a una cooperativa, una serie de personas que se unen para crear un proyecto presentado. Habrá novecientas y pico escuelas infantiles en Madrid, y sesenta y algo del resto. De estas hay unas de la Comunidad de Madrid y del ayuntamiento que son cooperativas, de gestión indirecta, cooperativas de profesores, de autogestión. Hay también casas de niños que gestionan los ayuntamientos⁴.

Existen además “Casas de Niños”, gestionadas por los ayuntamientos, que tienen sus orígenes en un proyecto pensado para zonas rurales. En Leganes hay cuatro centros de este tipo, tres de ellos han sido investigados. A ellos me referiré cuando hable de “Los Duendes”. Estos centros reciben a niños y niñas de 1 y 2 años.

⁴ Entrevista realizada al director de “La nieve”.

“El programa, aunque ahora lo solicitan padres, en su inicio estaba pensado para las zonas rurales, y empezó en el 86 en la Comunidad de Madrid, en La Rambla. La idea era una casita de niños para los pequeñitos, para los padres cuando uno de los dos no trabajaba, pero para que el niño durante unas horas (4 horas) tuviera contacto con otros niños de su edad, de 9:30 a.m. a 1 p.m. Los niños ahí desayunan, juegan y también incluye una formación con los padres. A la 1 p.m. los van a buscar sus familias y luego de 3 p.m. a 4:30 p.m. hacen trabajo con familias”⁵

En efecto, lo más novedoso de estos centros es la organización de la jornada escolar en dos turnos. Así, mientras en el horario de mañana el profesorado forma a niños y niñas, en el de la tarde se ocupan de los padres. Los profesores toman contacto con las familias trabajando en talleres para enseñarles como tratar a los niños. A los padres se les hace una encuesta al principio para saber los temas que más les preocupan. Después, profesionales externos, que paga el programa, o el propio profesorado, ofrecen charlas: los celos en los niños (con los hermanos), la alimentación, el lenguaje, la sexualidad infantil, juegos infantiles, etc. Las familias participan y preguntan. Es en resumen una escuela de padres.

“El trabajo en casa de niños contempla, los niños por la mañana y las familias por la tarde. Cómo la mayoría de las madres no trabajan, si que pueden tener disponibilidad para venir por la tarde. Porque también como la mayoría de las madres tienen sus padres cerca, o los abuelos, pueden dejar a los niños con los abuelos y ellas pueden venir por la tarde”⁶

Las madres son las que asisten a estos talleres, y sin su participación el centro no podría ofertar actividades extraescolares.

El Proyecto de Casa de Niños es un servicio educativo público para la primera infancia. Profesionales de la educación tratan de estimular y orientar las actividades de los niños y niñas para favorecer su desarrollo. Para ello cuentan con el apoyo y orientación de las familias, padres, abuelos o personas que cuidan al niño o niña resultan imprescindibles para facilitar su tarea de formación. Las madres son las que asisten a los talleres durante las tardes. Gracias a su ayuda, los y las niñas participan en los acontecimientos culturales del barrio: cabalgata de Reyes, fiestas de Carnaval, que fueron inauguradas por las Escuelas y Casas de Niños⁷

De esta manera, las Casas de Niños aseguran una atmósfera de comunidad que potencia la participación. Los padres de la zona pueden colaborar en las actividades extraescolares: se conocen entre ellos, toman contacto con los demás niños y comparten

⁵ Entrevista a la directora que coordina las tres Casas de Niños.

⁶ Ibidem.

⁷ Proyecto Educativo de Centro de “Los Duendes”.

intereses. El barrio en general se beneficia de las actividades extraescolares que organiza el centro gracias a la ayuda de las madres.

“ Y luego hay gente que simplemente va a juntarse para salir en la cabalgata, o... Eso ya es un poco de que los papás se quieran integrar. Porque yo por ejemplo este año, no disponía nada de tiempo, y como es una cosa que te implica tiempo, si te quieres implicar de verdad, pues... Pero vamos, a mi me parece que es una cosa muy bonita, tiene actividades como esa de la excursión, donde realmente nos lo pasamos genial⁸.

A través de las madres, que continúan con sus hijos e hijas la tarea que la maestra comenzó en la escuela, la influencia del centro atraviesa los muros escolares para infiltrarse en los hogares. Su ayuda es imprescindible para asegurar el desarrollo y socialización de la infancia. Ellas, que están con sus hijos dentro de la clase al comienzo, se van retirando de manera paulatina en la medida en que el niño o la niña comienzan a adaptarse.

“Lo que van trabajando en clase, todos los vamos trabajando. Si el cuento de este año es Peter Pan, todo lo vamos trabajando con eso. Programar toda la actividad de un tema. Se trabaja el cuerpo, el movimiento (...), se trabaja por tiempos solo una línea.

¿Cómo se trabaja eso?

La parte nuestra (de los padres) es unos talleres (navidad, carnaval y fin de curso). Se prepara una actividad como teatro, para la fiesta. Un regalo hecho por los padres, este año ha sido un cuento, que hemos pintado, recortado, plastificado, no comprado. Se hace una fiesta. Se reparte el trabajo entre distintas comisiones, para cada actividad (regalo, fiesta, teatro). Comida especial para los niños. Se junta todo y se realiza la fiesta. (Explica las actividades de carnaval, en las que las madres se disfrazaron igual que los niños y de fin de curso, donde hacen birrete y todo). Esa es la parte nuestra, la educadora, pues enseñarle sus cuentos, sus bailes, canciones, actividades. Practicar la plástica, audiovisuales, los bailes... Yo estoy contenta⁹

El compañerismo y el trabajo en equipo no tardan en aparecer en este espacio feminizado. Una directora coordina las tres Casas de Niños, mientras el profesorado de los tres centros se reúne una vez por semana.

Los profesores de las otras casas de niños trabajan en equipo?

Sí, nos coordinamos, una tarde a la semana nos reunimos.

¿Los objetivos son los mismos entonces?

Sí, los objetivos generales son los mismos. Trabajar con los niños por la mañana, con las mismas edades.

Las variaciones?

Depende de las necesidades específicas de las familias, de los niños.

⁸ Entrevista a la madre de una Casa de Niños.

⁹ Ibidem

Varían mucho las necesidades de las familias?

En Fortuna, por ejemplo, que hay otra Casa de Niños, la población es un poco más.. o menos, con menor capacidad adquisitiva, socio-estructuralmente un poco más baja, hay bastantes más inmigrantes allí. Aquí hay también inmigrantes, algunos..., pero mientras aquí tenemos por clase 1 o 2, allí tienen 4.¹⁰

Como característica propia de esta parcela feminizada encontramos la ausencia de jerarquías y el trabajo en equipo, que se observa igualmente en la metodología que utilizan estos centros, incluida la Escuela Infantil. Las maestras van introduciendo innovaciones en las clases y se nutren de ideas, errores y aciertos. Cuando sus ideas dan buenos resultados, comunican sus aciertos a las otras maestras. De esta manera, al trabajar en equipo, unas aprenden de otras por el método del ensayo/error. Es decir, que se aprende por contagio y la experiencia es la principal fuente de aprendizaje.

Ellos educan, no guardan, dicen. Se preocupan por el niño, no por la compatibilidad de horarios con los padres, ni por dejarlos bien peinados cuando vayan a recogerlos. Se trabaja mucho la psicomotricidad fina (trabajar con cosas pequeñas), y gruesa (movimiento, pasar por toboganes). En este sentido, su defensa la escuela pública es unánime en profesores y padres.

Feminización

Se echamos un vistazo al recorrido histórico de esta carrera¹¹, incluido el ámbito internacional, podemos observar que desde sus inicios ha sufrido un desprestigio que ha revertido en: salarios bajos, falta de autoridad y disciplina como atributos de las maestras, pérdida de experiencia acumulada que ocurre cuando estas se casan y dejan la docencia, o la propia mentalidad de los inspectores que exigía de ellas cualidades más bien maternas –como paciencia, dulzura y amor por la infancia– que profesionales.

“Es importante agregar que la política educativa propuesta por las agencias internacionales de financiamiento en la última década parece optar por una vertiente que devalúa los conocimientos prácticos y pedagógicos, que hiere profundamente a estas profesionales de la educación, y que desvirtúa su competencia laboral. Dichas agencias

¹⁰ Entrevista realizada a una maestra

¹¹ Véanse: San Román Gago, Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España, Barcelona, Ed. Ariel, 1998, y la situación de este fenómeno en Latino América, Europa, Estados Unidos y Canadá, en Cortina, Regina, y San Román, S. (eds), *Woman and Teaching. Global Perspectives on the Feminization of a Profession*, Nueva York: RoutledgeFalmer Palgrave MacMillan, 2006.

consideran que el trabajo profesional en el aula de preescolar es del mismo nivel que el cuidado que una vecina puede proporcionar a las niñas y niños mientras sus madres y padres trabajan. Las nuevas reformas educativas mantienen esta política de sumisión y docilidad, y utilizan nuevos medios para continuar el proceso de desprofesionalización del trabajo femenino en la educación al proponer que una vecina o un joven con cursos rápidos de formación pedagógica bien podrían hacerse cargo del cuidado de los niños y niñas más pequeños o más pobres”¹².

Algunas interpretaciones respecto a la feminización docente

Parsons apoya firmemente la feminización de la docencia¹³. En su opinión, y atendiendo a los criterios que voy a tratar de seguir en mi argumentación, son y deben ser mujeres las que atiendan las aulas de infantil y primaria. ¿Por qué? En ellas encuentra el niño y la niña una prolongación de la figura materna que, en su opinión, le permitirá asimilar un tipo de aspiraciones muy óptimas para su posterior rendimiento. La maestra se presenta no solo como el complemento femenino de la madre en el aula, es, además, el agente encargado de socializar a la infancia para conseguir que los niños tengan una mayor identificación y se produzca, en consecuencia, un alto grado de rendimiento. Parsons asocia así el proceso de identificación con la idea de rendimiento, una de las principales funciones de la escuela.

Acaba de tocar un punto muy importante, que en consecuencia con su talante ideológico deja en el aire, tan solo lo formula. Los niños y las niñas rinden más cuando la identificación que se produce con sus maestras es buena. Evidentemente, hasta aquí, y dejando el tema de género a un lado, tiene toda la razón. Estudios como los de Michel Apple, Mariano Fernández Enguita, etc., entre otros, han abordado esta temática desde una perspectiva marxista, tratando de explicar el rechazo escolar por parte de un sector de la población que no se identifica con la clase social que porta el profesor, en término neutro.

¹² Introducción escrita por Cortina, R. y San Román, S., en Cortina, R. y San Román, S. (eds), *Woman and Teaching. Global Perspectives on the Feminization of a Profession*, Opus cit.

¹³ Parsons, T., "The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society", *Harvard Educational Review*, 29, pp. 181-195. (Traducción española: "El aula como sistema social. Algunas de sus funciones en la sociedad americana", *Revista de Educación*, 1976, número 242 y reproducido 1990 en la revista *Educación y Sociedad*, nº 6.)

La infancia aprende imitando; pero lo que imita, lo que interioriza, lo que asimila, son valores e identidades de género, que podrían resultar determinantes a la hora de elegir una profesión. Este punto es muy importante, pues para Parsons el niño y la niña se juegan “sus aspiraciones“ en el aula de infantil y primaria, algo determinante en la elección de sus posteriores estudios, y, consecuentemente, profesiones y distribución de mano de obra en el mercado.

Pero sigamos con el argumento de Parsons. Una y otra vez insiste en la relación entre rendimiento e identificación del niño y la niña con la figura de la maestra, pero, como vemos, también resalta la importancia que tiene la identificación de género en esta edad, a la que asocia con un objetivo: alcanzar un mayor nivel de rendimiento académico.

“A través de esta estrecha conexión con los individuos del propia sexo para la realización en común de actividades privativas del sexo a que pertenece, el chico refuerza su conciencia de pertenencia al mismo, al mismo tiempo que agudiza el contraste con los miembros del sexo opuesto”¹⁴.

Si ligamos un factor a otro, sin añadir nada de la propia cosecha, y siguiendo la línea de argumentación de Parsons, llegamos a la conclusión de que si rinden más es porque se identifican más con sus profesores en infantil y primaria, que en la mayoría de los países, son maestras¹⁵.

Ahora pasemos a interpretar esta relación. Los estudios de Gimeno Sacristán¹⁶ han mostrado que el rendimiento de las niñas es más alto, en todas las materias, hasta los 12 años, momento en que se produce el paso de la primaria a la secundaria, y las niñas comienzan a tener maestros en materias como matemáticas o ciencias naturales. En ese tránsito, ¡en tan solo un año!, se observa que las calificaciones de las niñas comienzan a ser más bajas que las de los niños en esas materias impartidas por maestros. En mi opinión, es más que probable que en las niñas, en quienes se observa un nivel de rendimiento más alto en la etapa de primaria, la variable género tenga mucho que ver. Es posible que las identidades de género, que se podrían reforzar en las

¹⁴ Ibídem, pp. 181-195.

¹⁵ Galván, L. E, López, O. y San Román, S., (Orgz.), Primer Congreso internacional sobre los procesos de feminización docente, México, Colegio San Luis Potosí, 2000.

¹⁶ Gimeno Sacristán, José, *La transición a la escuela secundaria*, Madrid: Morata, 1996, p. 111.

niñas al imitar a sus maestras, produzca como resultado rendimientos más altos en ellas, mientras en el caso de los niños el efecto sería el contrario. Evidentemente estamos hablando de algo que no está investigado, pero de ser así, la feminización ya no sería tan defendible¹⁷.

Relaciones entre feminización y profesionalización

La relación entre feminización y profesionalización¹⁸ es una variable a tener en cuenta a la hora de tratar la situación de las Escuelas de infantil, en este caso de la Comunidad de Madrid. Más allá de las interpretaciones que se han venido barajando a este respecto, entiendo que es importante conocer cómo se vive esta relación desde la propia escuela. A este respecto, la mentalidad a favor de la mujer para ejercer la profesión de maestra, así como las compatibilidades que supone tal ejercicio con sus roles tradicionales en el hogar, muy particularmente la maternidad, apuntan nuevamente hacia ella, como portadora de cualidades muy óptimas para ejercer el oficio de maestra. Me gustaría reproducir a este respecto algunos de los resultados del estudio etnográfico:

En un principio, las personas entrevistadas comienzan por describir la situación a la que están acostumbrados

Hay muchas maestras?

Madre: Aquí, sí. En la clase de 3 a 6 años todas

Padre: Todas menos el Jefe de Estudios, lo demás son todo mujeres. Incluso las chicas de prácticas.

Y eso por qué es?

Padre: Bueno, en el sector..., sólo trabajan las mujeres. Parece que los hombres no se dedican a este...

¹⁷ San Román, S., “El proceso de feminización docente en España: siglos XIX y XX”, Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias. Colegio Profesional de la Educación, Mayo, 125, 2001, pp. 18-20., y Fernández Enguita, M. y San Román, S., “Los efectos imprevistos de la feminización del magisterio: sugerencias para una investigación”, en Cuadernos de Educação, Pelotas, Universidad Federal de Pelotas, 17, 2001, pp. 9-33.

¹⁸ Fúlvia Rosemberg, “Ambiguities in Compensatory Policies. A Case Study from Brazil”, en: Regina Cortina y Nelly P. Stromquist (eds.), *Distant Alliances. Promoting Education for Girls and Women in Latin America*, Nueva York: RoutledgeFalmer, 2000, pp. 261-293. Otra política de las agencias internacionales promueve la incorporación de jóvenes adultos con educación media, tanto en el nivel de preescolar como en el de primaria y post-primaria. Véase Rosa María Torres y Emilio Tenti, *Políticas educativas y equidad en México. La experiencia de la educación comunitaria, la telesecundaria y los programas compensatorios*, México: SEP, 2000.

¹⁸ San Román, S., “Professional Identities of Teachers during the Social Transformation Toward Democracy in Spain”, en Cortina, R. Y San Román, S. (eds.), *Woman and Teaching. Global Perspectives on the Feminization of a Profession*, opus cit.

Madre: No, yo es que recuerdo de la clase, cuando yo estudiaba, que éramos 50 a 60 personas, 50 eran chicas y había 2 o 3 chicos.

En la medida en que comienzan a interpretar esa situación aparece la mentalidad de inclusión-mujer/exclusión-hombre en esta profesión, detrás de esas representaciones sociales se encuentra el registro del desprestigio social que sufre la profesión y, como consecuencia, la demanda de mujeres para poner al frente de estos trabajos. El padre apoya firmemente la feminización y considera que deben de ser mujeres, que no sería igual si fueran hombres. Añade que la mujer está más capacitada y tiene más paciencia. Sin embargo, la madre cree que podrían ser hombres, y de hecho su marido participa en las tareas domésticas. Esta participación no se da en el caso del padre entrevistado, que dice trabajar hasta muy tarde y llegar a casa cuando los niños están bañados. En los dos casos es la mujer la que ha dejado su profesión para dedicarse en exclusiva a cuidar a sus hijos.

¿Cómo verían que aquí hubiera maestros en vez de maestras?

Madre: Ambos lo pueden hacer por igual.

¿Creéis que sería bueno?

Padre: Yo, personalmente no. Yo lo veo un poco raro, porque estás acostumbrado, realmente. Es que en todas las escuelas la mayoría son mujeres.

Madre: Yo desde que le gusten los niños, y la educación.

Padre: Yo lo vería raro porque no estás acostumbrado, pero no es por otra cosa. Pero vamos, de capacidad será igual. Yo creo que esa es una cosa cultural. La gente... No sé... Está como mal visto.

Y a que se debería eso?

Padre: No sé. Porque luego profesores de matemáticas si que hay muchos.

Madre: Si, pero mira, en el García Lorca, yo creo que también ocurre muy poco. Está el profesor por ejemplo de música, ese tipo de cosas, si..., pero, yo creo que hay una gran mayoría, también, mujeres.

A este respecto, y siguiendo con las posturas sobre la feminización, en las entrevistas realizadas al jefe de estudios de “Las Nieves” -en enero de 2004, y en 2005, momento en que había ascendido a Director-, éste se llegó a cuestionar las posibles carencias que los niños y las niñas pudieran llegar a tener al crecer sin la imagen masculina dentro de la escuela.

En el colectivo de educadores el grupo de mujeres es mayor, setecientas mujeres. Los hombres serán el 25%. Es fundamental que haya más hombres. Desde el punto de vista educativo, es imprescindible, sería mucho mejor para los padres.

¿Hay efectos negativos o carencias a causa de la feminización?

*Yo no hablaría de efectos negativos, cierto tipo de carencias, puede que sí. Es como si se trasladara el papel que vive en casa*¹⁹

Pronto aparece la idea de la maternidad como extensión a los roles que las mujeres desempeñan en el hogar, y comienza a barajarse la compatibilidad de la profesión con la maternidad²⁰. Inmediatamente la madre, que trabaja en una escuela privada, comienza a relatar las ventajas que de cara a la maternidad conlleva el trabajo como maestra en centros públicos: vacaciones, horario compatible, situación fija, etc., ventajas que se extiende al funcionariado que trabaja media jornada.

De esta manera, la estratificación del hombre y la mujer estaría marcada y condicionada por la maternidad, que, en el caso de las mujeres, llegan a asumir como un asunto social, una decisión propia ante el valor que para ellas supone la familia frente a cualquier otra cosa. El padre está de acuerdo: la maternidad condiciona la elección de la carrera de maestra.

Madre: la familia es mucho más importante que la promoción laboral de la mujer. Yo no sé, ya te digo, esas son cuestiones personales. Una mujer que trabaja de 8 a 3, si se puede realizar en el trabajo y a parte tener un hijo. Entonces se puede ser maestra y ser madre?
Madre: Sí, perfectamente.

Pero, al mismo tiempo, la maternidad aparece en las representaciones sociales de los entrevistados como un límite para la promoción laboral de la mujer. En efecto, la mujer enfoca sus ambiciones profesionales en función de los límites que supone la propia maternidad, y busca por ello espacios laborales que le permiten compatibilizar su trabajo con su rol maternal. En este sentido, parece que la privada, que condensa sin embargo un número mayor de mujeres que la pública, no interesa.

Tú has dejado tu trabajo?
Pero yo trabajaba en la privada. Es que no tiene nada que ver. De hecho yo ahora estoy intentando volver, pero a la pública. La privada no, porque las escuelas privadas, las guarderías, que vemos suelen ser de las 9 hasta las 6 de la tarde. Entonces ahí yo ya no podría poder estar bien con mis hijos. Pero, por ejemplo, en una escuela de éstas, la mayoría sale a las 15, 15:30. Es que tienen horarios muy buenos. Llegan las vacaciones, tú que haces en verano con tus hijos? En la privada tienes un mes de vacaciones. Pero aquí, la mayoría, tienen

¹⁹ Entrevista realizada al Jefe de Estudios de la Escuela Infantil “La nieve”

²⁰ Lortie, D., *Schoolteacher: A Sociological Study* (Chicago 1975), y “Observation on Teaching as Work”, en Travers, R. M. W., (ed.), *Second Handbook of Research on Teaching* (Chicago 1973), pp. 474-497.

las vacaciones con los niños. Semana Santa, Navidades... Yo que hacía con mis hijos? Para mi es un trabajo de los que más se puede compatibilizar con la maternidad. Es que es perfecto, vamos.

Un motivo de tensión?

Madre: Sí, sí, seguro.

Padre: Sí, si no se pide una excedencia, reducción de jornada, seguro. Es muy complicado.

Entonces la maternidad limitaría la vida profesional de la mujer?

Estamos de acuerdo.

Y sería determinante para elegir determinado tipo de carreras?

Padre: Hombre, de hecho, si te fijas, la mayoría son funcionarias, porque es la más común, que tienen horarios..., y la seguridad social, INEM, Hacienda..., La mayoría son mujeres.

Por qué?

Porque son trabajos de administración, que tienen de 8 a 2, por ejemplo, un horario muy cómodo. Así quieras que no..

Madre: Y ahí si se ponen malos los niños, es más fácil, faltar al trabajo. Que en la privada, lo puedes hacer un día, pero..., Yo me acuerdo, y que además me horrorizaba, en mi escuela, que me venían las mamás, muy apuradas, y me decían, toma al niño, con fiebre, que además eso no te lo permiten. Y por favor en media hora me llamas al trabajo. Se me quedaba tan grabada la angustia que tenían las mamás. Y dije, el día que tenga un hijo, por lo menos intentaré que eso no ocurra. Pero yo entiendo que son decisiones personales y depende también lo que dejen. No todos los trabajos son iguales. Una mujer que trabaja de 8 a 3, si se puede realizar en el trabajo y a parte tener un hijo.

Entonces se puede ser maestra y ser madre?

Madre: Sí, perfectamente.

En su discurso aparecen una y otra vez imágenes sociales que asocian a madres y maestras.

¿Cambiaría mucho para los niños que fueran educados por hombres en vez de por mujeres?

Madre: "Hombre, yo pienso que sería lo mismo, vamos. No sé. Es que creo que esas son cuestiones más personales, es como pensar que una mamá es mejor que un papá." No bueno, no vamos a ponernos ahora a una mamá con un profesor, no?..

Padre: Tampoco me he puesto a pensar, que pasaría si viniera un maestro.

No, si imagínate que hubiera una maestra y todos los demás maestros, no?

Habría un..., digamos en los niños, una... no se, una diferencia o..?Pones así una cara un poco...

Padre: Sí, yo creo que si la habría. Los niños las identifican más como, no sé, como una madre..., o..., no como una madre, no sé, la misma relación. Yo por ejemplo no me vería tratando con..., es que tengo muy poca paciencia.

Madre: Pero yo creo que depende también un poco de cómo los crían en casa...

Tu no te verías porque tu crees que tu mujer tiene más paciencia que tú?

O que la maestra tiene más.. O sea, o que las mujeres tienen más paciencia?

Padre: La mía, por ejemplo, mucho más.

La maternidad estaría condicionando un poco, digamos, a lo mejor, el elegir la carrera de maestra, por ejemplo.

Padre: Yo creo que sí. Por lo menos en estos ciclos pequeños. Porque luego para los mayores, ya..., es otra historia. A lo mejor para dar clases en un

Instituto o en un colegio, a las oposiciones, ya..., te puedes presentar si eres licenciado en matemáticas. Que ya serían profesionales que se meten a lo mejor porque no tienen otro remedio.

Pero entonces estaríamos hablando de instinto maternal en las maestras?

Padre: Yo creo que sí. Es mi opinión eh? El instinto y mucha paciencia, para estar todo el día con 16 críos. Que las pasarán buenas y también malas, que yo las admiro... Porque aguantar... Bueno, aguantar... Estar con ellos todos los días, y eso... Cuando están buenos..., pero cuando están de malas algunos, pues...

Y eso tú crees que los hombres no lo aguantarían?

Padre: Bueno, hay hombres que sí.

Pero en general, no?

Padre: Yo digo que no. Yo por mi experiencia. Hay unos más niños, unos menos... Depende... La edad, también influye.

Madre: Yo pienso que sí, el primer año hay una relación mucho más especial con la madre. Pero luego a partir de ahí, si un hombre tiene tiempo, le gusta... no sé.

Es así como la maternidad termina por ser asumida como función social por las propias mujeres, en este caso de clase social media baja, que abandonan sus trabajos para dedicarse al cuidado de sus hijos atendiendo a razones de índole económico ante las desventajas que se derivan al realizar un trabajo que les obliga a dejar a sus hijos al cargo de otras personas a quien, de hecho, pagarían lo que ganan.

Con lo cual, yo era, tener un hijo, los tres primeros meses, yo no tenía a nadie, llevarle a un centro, que posiblemente además no me hubiese gustado, con tres meses, para irme a estar con otros niños, no? Me daba la sensación que no tenía nada sentido. Y si no, era meter a una persona, que poco más, iba a darle mi sueldo. Me iba a quedar, nada²¹.

No trabajas?

No, estoy en el paro, por decisión propia. Para tener el niño hasta los tres años en casa, disfrutarlo, (así como lo hizo con el mayor. Su jefe le permitió irse dos años y puede volver. Trabajaba en una empresa de servicios de limpieza. En el otro trabajo era comercio y le pasó lo mismo). Por eso yo no conozco ninguna guardería. No me compensaba lo que yo ganaba para pagarles una guardería, porque son privadas²²

La mayoría de las madres no trabajan. No es rentable para ellas, que prefieren cuidar de sus hijos durante los primeros años. No son profesionales, y la ruptura no supone más que una incorporación algo más tardía en el campo de los servicios. Son el complemento femenino del trabajo de las educadoras. Aprenden las cualificadas de las otras, y viceversa²³.

Control social, desprestigio y abandono.

²¹ Entrevista a padres en la Escuela Infantil “La nieve”

²² Entrevista a una madre de la Casa de Niños “Los Duendes”

²³ Ibídem

Olvidados por la Administración, los profesores se encuentran ante la necesidad de realizar tareas subordinadas, que exceden a sus obligaciones como docentes. No cuentan con personal suficiente, ni de apoyo, ni en comedores... Se ven obligados a realizar tareas subordinadas al no contar con el personal necesario para poder afrontar el reto de la escolarización y todas las necesidades apremiantes que surgen en estos primeros años. Viven en un constante castigo, olvidados por las administraciones públicas en lo que a contratación de personal de apoyo se refiere: “hace 8 0 9 años que la Comunidad no crea escuelas con personal de la administración”.

“Hay mucho trabajo para entregar a la Comunidad de Madrid y a la Dirección de Área Territorial, y entonces el trabajo se duplica, ninguno es un profesional de la Gestión. En esta escuela no tienen unidades administrativas. Hay 62 o 64 escuelas y hay muchas que si. “Son cosas de la Comunidad que nadie entiende”

“... hemos tenido cuatro años de sequía...se encuentran ahora un poco ocupados” (Crítica a la despreocupación por parte del PP)”.²⁴

El control se observa en los cambios y modificaciones que se han efectuado para elegir al director. En este sentido, los centros han perdido peso a favor de los criterios establecidos por las Administraciones Públicas. La elección de director ya no sigue la línea marcada por la LOGSE.

¿Cómo se contempla la elección de dirección ahora? ¿Qué cambio ha supuesto?

Antes era elegido por el Consejo Escolar. Se presentaba y el CE escogía. Ahora existe una comisión formada por 6 personas, un padre del Consejo, un profesor del Consejo, tres miembros de la administración: Un Jefe de Inspección, de la administración; (y cree que alguien del ayuntamiento, pero no está muy seguro). A la hora de elegir una dirección, yo creo que ahora está descompensado, porque antes era el Claustro, los representantes del Claustro y de los padres, quien elegía. Ahora ha quedado reducido a un profesor y a un padre. O sea que es ahora la administración la que, tú te presentas con un proyecto (...), ellos con unos baremos y unos criterios, que también vienen marcados por la propia Ley de Elección de Dirección, eligen. Pero sí que está un poco descompensada entre lo que es la Comunidad Educativa que son dos personas, con la administración”.

El ambiente familiar en la escuela

Resulta curioso como definen lo que llaman un ambiente familiar. Se conoce todo el mundo. Es como una extensión del hogar que da más seguridad a los niños, que

²⁴ Entrevista realizada al Director de “La Nieve”.

respetar su proceso natural, un buen proceso de socialización, un aprendizaje para la vida, pues al enseñar la norma a los niños, estos aprenden conocimientos.

“Es un aprendizaje para la vida. Un proceso de socialización muy bueno. Se aprenden normas. p. e. la siesta, hacen turnos por las mañanas para salir a por galletas para los demás niños. A la vez que les enseñan normas, les meten los colores, los números. Aprenden jugando. Es un proceso de pre-aprendizaje”

“La participación de los padres, también yo creo que aquí es una de las cosas que más... en un diario, por ejemplo, en una semana tienen que van a aprender el color rojo, no? Y hay un día en la semana que tienes que traerle todo de rojo”. Son cosas que a la vez que les están enseñando lo que es relacionarse, las normas; les están metiendo pues los colores, los números..., en una forma más...

En la entrevista que se realizó a los padres se pudo corroborar el buen clima que había entre ellos y el centro. Se consideran afortunados, tanto por haber podido escolarizar a sus hijos, como por tenerlos en un centro que consideran modelo. Son totalmente partidarios de las Escuelas Infantiles, que consideran crean un clima de familia imprescindible en los primeros años. En este sentido denuncian la entrada de los niños en colegios a partir de los tres años, que consideran incluso perjudicial por las metodologías que emplean para enseñar a leer lo antes posible.

El funcionamiento del APA en la Escuela Infantil es sorprendente. Los representantes de los padres tienen un papel fundamental, y, de hecho, hay una APA de antiguos alumnos.

La participación de los padres?

Esta escuela tiene una buena participación y un APA que funciona muy bien. De hecho es una escuela que tiene dos APAs, un APA de los padres y madres de alumnos, y un APA de antiguos padres y madres de alumnos. Los que se han ido siguen asociados y vinculados al centro. Hay mucha participación. Ahora mismo hay padres por el centro. La participación es muy buena. Padres de alumnos o de ex alumnos?

No, de alumnos. Padres de ex alumnos están asociados, no están muy en contacto con el centro, hacen actividades ellos, se van un par de veces por año a un albergue (...). Intentar que esto no se pierda. La participación de los padres es fundamental en la vida de un centro. Siempre se ha fomentado mucho. ¿Cómo fomentáis esto? Con los padres con los que más confianza tienes, animándoles a que participen y se muevan. Que estén un poco más interesados. La participación sería exactamente de talleres... La participación es en toda la vida de la escuela, por ejemplo ahora, en esta época durante unos meses los niños van a la piscina, entonces ahí participan también los padres..., vienen con nosotros, porque en la piscina necesitamos a mucha gente porque

hay que llegar allí, desvestir a los niños, vestirlos... Entonces se han ido 10 o 12 padres”²⁵.

La escuela y el aprendizaje de normas

Uno de los objetivos de Las Casas de Niños, es aceptar las normas de convivencia de la misma como ámbito afectivo de relaciones, tal como figura en el Proyecto Educativo del Centro. El tiempo que pasa el niño y la niña en el aula de infantil será decisivo. Allí es donde aprende a aceptar los valores de la sociedad, forma sus inclinaciones y es educado para tomar una actitud favorable en el desempeño de la función social.

“... el aula puede considerarse, desde un punto de vista funcional, como un órgano de socialización (...), un órgano que educa técnica y anímicamente a los individuos para el desempeño de sus responsabilidades en la vida adulta”²⁶.

La primera toma de contacto con el aprendizaje de normas la realizan los niños en la escuela. Allí aprenden la importancia de los límites y normas.

“El sistema de normas lo establecemos siempre a partir de nuestras experiencias generalmente contrastadas. Desde ahí se establece el sistema de valores de cada familia. El sistema de normas influye determinantemente en el desarrollo personal de los hii@s, influye de forma determinante el margen de libertad del que disfruten”²⁷

Madre: Cómo comen aquí, por ejemplo, con la comida..., el sueño. Siguen un poco la línea de no despegarse así de la familia. Poco a poco, se abren un poco más, se relacionan con otros niños, les educan con la comida.

Padre: Una rutina también, por ejemplo a la hora de comer.

Un aprendizaje para la vida, sería más o menos enseñar?

Padre: Sí.

Un proceso de socialización muy bueno, no?

Padre: Si. La norma de la siesta, por ejemplo. Luego por ejemplo a media mañana salen dos a por unas galleticas para los compañeros, haciendo turnos. Llevan unas pautas

²⁵ Entrevista realizada al director de “La nieve”.

²⁶ *Ibidem*, p. 174.

²⁷ Casa de niños Proyecto Educativo

“Luego todo lo que piden que trabajemos con ellos es lo que deciden ellos. Les hacemos una oferta y muchas veces puesto el tema, que bien o nosotros detectamos la necesidad o bien ellos nos la plantean”. Cuáles son? Uno que no suele fallar nunca es el tema del control de esfínteres. Límites y normas. A los padres les preocupa como su bebé van a ganar autonomía”²⁸

A modo de conclusión

Queda mucho por investigar en lo que a la etapa de la educación infantil se refiere. De momento entiendo que sería conveniente seguir comparando la organización escolar en guarderías públicas y privadas, así como en los colegios que preparan en la etapa 3-6.

Son varias las líneas de investigación en que me encuentro interesada, y espero poder llevarlas a cabo en los próximos años. De momento, la perspectiva histórico y social durante el siglo XIX y XX, que permite comprender las transformaciones sociales que ha tenido la profesión de maestra, así como comparar las generaciones de maestras durante el siglo XX, ya están abordadas. Ahora mi interés se centra en investigar en profundidad los problemas de las maestras en el final del milenio, así como las posibles identidades de género que se transmiten vía escuela, y sus efectos.

²⁸ Entrevista a una madre que forma parte del Consejo Escolar de una Casa de Niños