

El fenómeno de la feminización una lectura desde el magisterio

María Soledad Martínez Miranda

RESUMEN

El propósito de este ensayo es inquirir acerca del fenómeno de la feminización. Los conceptos inclusión y exclusión en relación con los modos de representación se integran para entender y explicar los niveles de participación de las mujeres en los escenarios sociales. En el contexto de la expansión de la educación formal, se examinan los discursos de la vocación y lo profesional en relación con la profesionalización en áreas con igual participación de mujeres y en áreas profesionales denominadas no-tradicionales. El ensayo aborda las siguientes preguntas: ¿cómo asumen las mujeres el espacio laboral y profesional del magisterio? y ¿qué elementos significan el discurso de la feminización en profesiones como el magisterio?

Descriptores: feminización, historia del magisterio, magisterio, profesionalismo, profesionalización, vocación

ABSTRACT

The purpose of this essay is to inquire about the phenomenon of the feminization. The concepts of inclusion and exclusion in relation to modes of representation contribute to understand and explain the levels of participation of women in social and labor scenarios. In the context of the expansion of formal education, it examines the discourses of vocation and professionalism related to the professionalization of areas with equal participation of women and professional areas known as non-traditional. The essay addresses the following questions: how do women assume the working and professional scenarios of education?, and what elements signify the discourse of feminization in professional areas such as education?

Keywords: feminization, history of teaching, professionalism, professionalization, teaching, vocation

La feminización se adjudica, en principio, al aumento en la participación de las mujeres en diferentes contextos sociales. Esta relación, que significó una transformación social en momentos de la modernidad y la industrialización, no es el único proceso que explica dicho fenómeno. En este ensayo, se examina el denominado fenómeno de la feminización desde una mirada que entrelaza sus diversas expresiones y matices. El análisis del tema se enfoca sobre la experiencia del magisterio en el escenario laboral de las escuelas. A manera de introducción, se presentan los elementos que contribuyen a la lectura conectada de este fenómeno. En este particular, se examinan los conceptos de inclusión y exclusión en términos de los modos de representación para explicar y entender los niveles de participación de las mujeres, entre otros grupos, en los escenarios sociales. Un ejemplo de ello se explica en la segunda parte del ensayo. En el contexto de la expansión de la educación formal, se argumenta cómo la entrada “natural” de las mujeres en el magisterio a partir de los roles asociados con el referente familiar contribuye al imaginario de este campo. En una tercera parte, se explora el discurso de la profesionalización en áreas con igual participación de mujeres. La denominada “profesionalización” se analiza a partir de la regulación laboral en relación con la inclusión o exclusión. Esta exposición se compara con las prácticas en profesiones denominadas no-tradicionales en una cuarta parte del ensayo. Además, se hace referencia a aquellas donde los niveles de participación de las mujeres no reclaman una feminización. Las palabras finales de este ensayo investigativo están dirigidas a abordar las siguientes interrogantes: ¿cómo asumen las mujeres el espacio laboral y profesional del magisterio?, y ¿qué elementos significan el discurso de la feminización en profesiones como el magisterio? Estas permiten hilar unas reflexiones para entender la complejidad del fenómeno.

Abordajes al fenómeno de la feminización: expresiones y matices

La metáfora “profesiones con cara de mujer” sugiere examinar las connotaciones de ‘lo femenino’, es decir, las construcciones sociales y culturales del binomio “ser hombre - ser mujer” y las significaciones que se derivan de lo biológico-sexual en la categoría género. Scott

(1986), estudiosa de los feminismos, argumenta acerca de la relación sexo y género al señalar que las diferencias sexuales en función del conocimiento del cuerpo no se pueden aislar de contextos discursivos amplios. Se refiere a las maneras en que las experiencias sociales están mediadas por significaciones, subjetividades y niveles de conciencia, como son los roles sociales.

La inclusión/exclusión en relación con los modos de representación permite explicar y entender las formas de participación. Como tales, dichos conceptos, según definidos por Popkewitz y Lindbald (2000), se integran a la discusión del tema de la feminización. En su estudio acerca de la gobernanza en escenarios educativos, los autores examinan la composición de políticas educativas para explicar la inclusión/exclusión de actores sociales en cuanto a modos de representación. Relacionamos este análisis con los temas de feminización y profesionalización de este ensayo.

Popkewitz y Lindbald (2000) exploran dos problemáticas en su estudio: la equidad en cuanto a la representación y acceso, y el conocimiento en torno a los sistemas de razón que privilegian unas políticas educativas. Sostienen que “mientras la problemática de equidad ubica las políticas de gobernanza en los procesos que incluyen o excluyen ciertos grupos en cuanto a su participación, la problemática de conocimiento se enfoca en la producción de imágenes y narrativas como principios de clasificación, cuyas funciones son cualificar y des-cualificar individuos y grupos en cuanto a participación” (traducción libre, 2000, p. 7). Este argumento sustenta que las formas de representación implícitas en los niveles de participación comprenden la creación y recreación de significados en el contexto donde ocurren dichas relaciones sociales. Los escenarios sociales, y así los laborales, se consideran espacios complejos donde se disputan roles y se articulan identidades. Desde esta perspectiva, los discursos de la feminización apuntan a unas relaciones sociales y políticas complejas que median la participación y representación de grupos en los escenarios sociales y laborales. La postura de Stuart Hall (1996b) respecto al concepto de representación es valiosa cuando señala que:

[M]i opinión es que los eventos, las relaciones, las estructuras tienen las condiciones de su propia existencia y efectos reales fuera de la esfera de lo discursivo; pero es solo dentro de lo discursivo y sujeto a sus condiciones específicas, límites y modalidades, que tienen o pueden construirse en cuerpos de

significados [...] cómo están representadas las cosas y los regímenes de representación... desempeñan un rol constitutivo (p. 443, traducción libre).

En el planteamiento de Popkewitz y Lindblad (2000), así como previamente expusiera Hall, el concepto de representación se maneja en el terreno de lo discursivo en prácticas de inclusión/exclusión.

Una reciente lectura al fenómeno la expone Nicolescu (2002), en su libro *Manifiesto de la Transdisciplinariedad*. En este aborda el tema desde “la feminización de la sociedad” en su análisis de los sistemas de razón privilegiados por la modernidad. El autor reclama la decadencia del paradigma cientificista y el surgimiento de la “pluralidad compleja”, o paradigma de la complejidad. Señala que:

[...] de un lado, todos los niveles de la realidad y nuestro conocimiento de esos niveles designa lo que llamamos la masculinidad de nuestro mundo; de otro lado, todos los niveles de percepción y nuestro conocimiento de esos niveles designa lo que llamamos la feminidad de este mundo (p. 85).

Clarifica que estos dos mundos, o esferas, no están relacionados con el ‘ser sexual’, por lo que explica que “un hombre puede fácilmente encontrarse en la esfera femenina o una mujer en la esfera masculina” (p. 85). Estas esferas se relacionan con los niveles de efectividad y afectividad, ciencia y conciencia, objeto y sujeto. El autor concluye al decir que “la consecuencia inevitable de la lógica del mercado conlleva la marginalización de las mujeres [por lo que] todo proyecto futuro de civilización debe necesariamente pasar por un proceso de feminización social” (p. 85). Este proceso, fundamentado en la transdisciplinariedad, no implica una homogeneización social, política, cultural, filosófica o religiosa. Por el contrario, sostiene la diversidad en la representación de estilos y maneras de inclusión de ‘lo femenino’ en los escenarios sociales, más allá de las significaciones que se asignan a lo biológico-sexual para definir la categoría género. La lectura de Nicolescu (2002), si bien reconoce que el discurso de la feminización se sostiene en el paradigma propio de la modernidad, establece la existencia de otras lecturas que conllevan el indagar al interior de las prácticas de participación y de representación. Desde esta perspectiva, la inclusión/exclusión comprende una amalgama de interpretaciones, significados y ejercicios de poder que se conjugan en este fenómeno social.

Las reflexiones que se incluyen en este ensayo están dirigidas a entender las vertientes de la feminización. Es mi interés examinar la

complejidad del proceso para el magisterio. Una mirada actual a los sistemas educativos de diferentes países permite constatar que, al igual que ocurre en Puerto Rico, en países de América Latina, así como en países de Europa, se demuestra que la fuerza magisterial está representada mayoritariamente por mujeres. Esta alcanza un 89 por ciento en Argentina, 70 por ciento en Chile, 72 por ciento en Costa Rica y Perú, 66 por ciento en Ecuador, 69 por ciento en México y 96 por ciento en Uruguay. En los países de Europa, las estadísticas coinciden. El número de mujeres con grado en educación es 77 por ciento en Alemania; 74 por ciento en Bélgica, Dinamarca e Inglaterra; 82 por ciento en España, 78 por ciento en Francia, y 92 por ciento en Italia. En Puerto Rico, el magisterio se ha mantenido también en manos de las mujeres desde la expansión de la educación a principios del siglo XX, y en la actualidad representa un 75 por ciento (Lobato & Feliciano, 2006). No obstante, los niveles de participación de las mujeres en el magisterio reclaman una feminización, el incremento de mujeres en otros escenarios laborales no se articula desde esta concepción. El ensayo aborda el concepto de la representación inclusión/exclusión para entender otra dimensión de este fenómeno social.

Pinceladas de un movimiento social “natural” o los albores de la feminización del magisterio

El cambio en la composición de la fuerza magisterial por género se evidenció en Puerto Rico desde los primeros años de la ocupación estadounidense, como resultado de la política de expansión de la educación formal. Esta política significó no solo un claro aumento en la fuerza magisterial, sino la entrada de las mujeres a la fuerza laboral a través de la educación y un impacto evidente en la composición del magisterio. Dávila Vincenty (1996) documenta que “[para] el año 1899 el 30% de los maestros eran mujeres, [y] en 1930 la proporción había aumentado a un 74.5%” (p. 127). El reclamo de la feminización del magisterio a partir de esta participación requiere entender los procesos de significación en los imaginarios que emergen sobre esta profesión.

En un principio, la participación de las mujeres en el magisterio se justifica por su relación con roles sociales propios de la institución familiar. Las relaciones con la crianza y el cuidado de los niños se extienden al escenario escolar, en lo que se entiende como un movimiento “natural” que entrelaza lo personal y lo social. Las expectativas de cuidado, crianza y cualidades relacionadas con lo emotivo y lo afectivo van conformando los espacios permitidos a las mujeres en el terreno

laboral. Esta correspondencia conduce a la socióloga argentina Sylvia Yannoulas (1992) a denunciar que “la construcción de la identidad femenina en el contexto laboral constituye la base para la legitimación de su propia discriminación” (p. 513). La autora sugiere que la inclusión de las mujeres al magisterio a partir de la transferencia de roles de la institución de la familia a la escolar figura en la construcción de un imaginario en torno al magisterio y en las consecuentes exclusiones del entendido de lo laboral. Se refiere al discurso gerencial que privilegian las prácticas de la industrialización emergente. En este panorama es que Yannoulas (1992) sostiene que la ‘identidad femenina’ mediada por la institucionalización de roles revela una relación de inclusión / exclusión en la representación de las maestras. Esta denuncia se fundamenta en el contexto de una sociedad que, como señala Nicolescu (2002), se define a partir de la lógica racionalista. De igual manera, concurre con lo expuesto por Popkewitz y Lindbald (2000) acerca de los niveles de participación de actores y las implicaciones de inclusión /exclusión que se derivan de las formas de su representación en los escenarios sociales. Al igual que Yannoulas (1992), estos aseguran que las formas de representación de diversos grupos sociales en aras de una sociedad inclusiva son evidencias de sus propias exclusiones.

Es evidente que la entrada de las mujeres en los escenarios educativos viene timbrada por unos roles sociales asignados y asumidos en la familia. Según Yannoulas (1992), estos explican la entrada masiva de las mujeres en el magisterio como un “movimiento natural”. En su mayoría, presume unas acciones, “unas maneras de hacer” que, objetivadas, van conformando roles. Como representaciones, incluyen comportamientos institucionalmente objetivados que, al internalizarlos, cobran una realidad subjetiva para quienes los subscriben (Berger & Luckmann, 1995, p. 98). En virtud de los roles sociales, las mujeres entran a los escenarios educativos con un conocimiento de normas, valores, emociones y comportamientos propios de la realidad social en la que participan. La representación del magisterio a partir de los roles de cuidado, afecto y crianza se instituyen en la educación formal de manera significativa en las primeras etapas de la expansión.

Este momento de transición para la educación formal está, a la par, mediado por unos discursos globales inscritos en la modernidad. Se trata de la explosión del pensamiento propio de la política liberal, la lógica racionalista y la universalidad del conocimiento. Las huellas discursivas del modernismo van calando así en los espacios educativos y en sus actores. La educación formal a nivel mundial se movía entre dos

corrientes educativas principales: la visión humanista-liberal, propia de las corrientes del pragmatismo, y la visión gerencial, propia de la visión positivista social. La coexistencia de estos enfoques, aunque en pugna entre sí, condujo al fortalecimiento de una economía de producción enmarcada en los principios de una sociedad democrática. La educación formal se articuló entre ambas posturas. Por un lado, la visión de la escuela conforme la estructura de eficiencia, estandarización y efectividad para responder a los reclamos de la naciente “era industrial”, por otro lado, la visión de la escuela como microsociedad para el desarrollo de los valores democráticos alrededor de conceptos como los “derechos del ciudadano”, el “bien común” y la “ciudadanía”, en aras del desarrollo social, el progreso y la democracia. Ambas corrientes manejan el discurso de lo profesional, así como el de la vocación.

La expansión del magisterio puertorriqueño se enmarca entre ambos discursos, según lo confirma la investigación realizada por Dávila Vincenty (1996). La autora plantea que el magisterio como vocación se sostiene en la responsabilidad social y comunitaria, y en la entrega abnegada por una causa y un compromiso social. El valor a lo cotidiano, a la conciencia y lo afectivo imprime, así, un carácter de “vocación” al magisterio. Dicho sentido, que, desde la subjetividad, reclama un “espacio femenino” en el escenario laboral, trasciende el discurso que caracterizó la entrada inicial de las mujeres al magisterio. Este discurso es interpretado y asumido desde el escenario de la escuela para la representación social. El imaginario que se conjuga desde la vocación conforma un magisterio activo, contestatario y comprometido.

El relato de las maestras a favor de los derechos al sufragio femenino entre los años 1900 y 1940 es parte de las historias de vida que documenta Dávila Vincenty (1996). La participación de las maestras y las trabajadoras sociales en las luchas a favor del sufragio femenino fijó pautas importantes para el trabajo organizado por mujeres. Mediadas por los movimientos sociales de la época, estas libraron batallas importantes contra la desigualdad desde diferentes foros, incluyendo las condiciones de trabajo de los espacios laborales. El imaginario en torno al magisterio se construye, así, de maneras contradictorias y enmarcadas en luchas significativas por la igualdad para las mujeres (Martínez Miranda, 2003).

A la par con la visión del magisterio como vocación, se gesta el discurso de ‘lo profesional’ mediante leyes y regulaciones que definen los estatutos de la profesión. En su libro *Historia de la Educación en Puerto Rico*, Osuna (1949) documenta que la primera ley escolar para Puerto

Rico se firmó el 1 de mayo de 1899, para organizar “la instrucción pública desde la escuela elemental a la universidad y [establecer] los requisitos para maestros en el sistema de instrucción pública” (p. 152, traducción libre). A partir de dicho estatuto, se reglamenta la admisión de candidatos al magisterio mediante “certificados por exámenes o por títulos conferidos por educación normal, institutos o universidades reconocidas” (p. 153, traducción libre). La primera sesión de la Escuela Normal comenzó en 1901 y consistía en dos años de cursos hacia la licencia de maestro. Dicha escuela continuó su trabajo, y el 12 de marzo de 1903 se funda la Universidad de Puerto Rico. De esta manera, la expansión de la educación formal conduce a la implantación de programas de preparación (formación) de maestros y al desarrollo de un sistema de educación pública.

Esta política da inicio a un nuevo imaginario del magisterio. Según documenta Osuna (1949), en la década de 1920, los maestros y las maestras comienzan a reclamar mayores oportunidades de crecimiento en planes de estudio, métodos de enseñanza y eficacia del sistema escolar (p. 295, traducción libre). La necesidad de educadores y educadoras preparados en las metodologías didácticas, certificados y con dominio del inglés inaugura, también, la clasificación y regulación de las escuelas. Se formularon estándares para el adiestramiento de maestras y se revisaron los requisitos para entrar a la profesión magisterial (Osuna, 1949, p. 296, traducción libre).

Con la expansión de la educación y la apertura de la Universidad de Puerto Rico, el Estado asume un papel decisivo en torno a la educación formal. Los discursos de la vocación y de lo profesional contribuyen a articular una visión alrededor del magisterio. En primera instancia, se relaciona el discurso de la vocación con los procesos de significación en virtud de una realidad subjetiva que lleva, en este caso, a las maestras a interpretar y a asumir un rol social desde el magisterio. Por otro lado, las primeras etapas de la expansión de la educación formal no quedan al margen de las prácticas profesionales de las cuales se apropia también el magisterio, en momentos en que lo profesional se articula desde la acción del Estado.

Bordeando la feminización desde el magisterio: de lo profesional a la profesionalización

La visión gerencial de la educación atiende la necesidad de profesionales del magisterio a partir de nuevos reglamentos y certificaciones que regulan la formación de maestros. El énfasis en credenciales, certifi-

caciones y destrezas alinean las expectativas del buen maestro con los estándares que guiarían su desarrollo profesional. Estas políticas, propias de la racionalidad técnica, articulan el discurso de la vocación y lo profesional con las demandas de progreso económico y social de una sociedad industrial emergente. El discurso de 'la vocación' y 'lo profesional' fundamenta la visión de 'servidores públicos' y de 'buen maestro' que describe el magisterio. Este fenómeno, que se manifiesta en países en vías de la industrialización, también se documenta en Puerto Rico. Leathwood (2005), profesora en la Universidad Metropolitana de Londres, sostiene que las maestras se visualizaban "como servidores públicos profesionales que [laboraban] con una autonomía autorizada y enmarcada en su gestión de 'buen maestro'" (p. 389, traducción libre). El concepto de autonomía tiene particular importancia en cuanto implica la facultad sobre la propia gestión magisterial. Desde otro ángulo, conlleva, también, mecanismos de control que legitiman lo profesional mediante certificaciones y credenciales.

El discurso de 'lo profesional' significa un imaginario del magisterio hacia la tecnicalización y profesionalización. Las prácticas administrativas en las escuelas privilegiaban el modelo de las industrias; las prácticas educativas enmarcadas en la racionalidad técnica favorecían la educación a base de objetivos según el currículo tecnológico, y el maestro o la maestra respondían, cada vez más, a prácticas que regulaban la gestión magisterial.

En su estudio sobre el magisterio, el ideólogo y educador estadounidense Michael Apple (1997) examina la profesionalización del magisterio. Este hace referencia al "lenguaje de la producción, la racionalización y la estandarización [...] que mueve la maquinaria de la mecanización al campo de la educación" (p. 35). La creciente intensificación, descualificación y control técnico del trabajo magisterial es resultado de estos discursos y movimientos educativos. La intensificación se refiere a las prácticas institucionales que minan las oportunidades de intercambio, interacción y control de los trabajadores de la educación sobre el manejo de su tiempo, mientras que la descualificación supone la distancia que se crea entre la concepción y la ejecución de la labor magisterial mediado por las nuevas prácticas de control técnico de la gestión magisterial (Apple, 1994, p. 158). Según el autor, la quiebra de habilidades y destrezas de las maestras está articulado con la recualificación en tareas tecnológicas y administrativas propias del paradigma racionalista de la educación. El nivel de autonomía y control sobre el trabajo magisterial se transforma en prácticas de ren-

dición de cuentas para atender los sistemas de productividad, de calidad y efectividad que promueve el nuevo paradigma gerencial de la educación.

En épocas recientes, estos discursos al servicio de sectores tanto neoconservadores, como neoliberales, constituyen posturas de aparente contradicción. Apple (2001) denomina “Alianzas de Restauración Conservadora” a los grupos neoliberales y neoconservadores cuyos discursos, más allá de contradicciones intrínsecas, logran legitimar prácticas educativas propias del manejo y administración de la fuerza magisterial. La eficiencia, la especialización y la estandarización se insertan en los escenarios educativos como prácticas de gobernanza o “sistemas de razón que participan en los procesos de inclusión /exclusión de ciertos grupos para la participación institucional” (Popkewitz y Lindbald, 2000, p. 7, traducción libre).

El fenómeno de la feminización del magisterio queda enmarcado en discursos de aparente contradicción entre la vocación, lo profesional y la profesionalización. Las gobernanzas en las prácticas de regulación educativa tienen implicaciones claras para la fuerza magisterial, y el discurso de lo profesional abre paso a la profesionalización del magisterio. La intensificación y la descualificación-recualificación del trabajo magisterial inciden en los espacios de autonomía de la docencia, mientras la estandarización, el credencialismo y la rendición de cuentas se convierten en prácticas reguladoras del magisterio. Los estudiantes, la *razón de ser* de la educación, son instrumentales en evidenciar la calidad, la eficiencia y la efectividad. En este proceso, la “identidad profesional del magisterio” se va definiendo a partir del trabajo riguroso, competitivo y documentado. La evolución del imaginario del magisterio desde la vocación, lo profesional y la profesionalización demuestra una gesta compleja para el magisterio y, en particular, para las maestras.

La relación entre el nivel de participación de las mujeres y la transición de los espacios laborales no es, sin embargo, un fenómeno propio de la educación. Áreas profesionales como el trabajo social, el trabajo de oficinista y la enfermería muestran una trayectoria similar a la del magisterio. Tal ejemplo lo expone Báñez Tello (2005) en un estudio sobre la feminización del trabajo social en Aragón, España, al igual que lo hacen England y Boyer (2009) en un estudio sobre la feminización del trabajo de oficina¹, en Estados Unidos y Canadá.

Báñez Tello (2005) fundamenta su estudio en los planteamientos teóricos de la antropología social, que consideran la categoría ‘género’

como una construcción social, y a las mujeres, en una posición de subordinación (p. 82). En su estudio, la autora argumenta que:

Las actividades profesionales del trabajo social son equivalentes a las actividades de cuidado que han ejercido tradicionalmente las mujeres en la familia; segundo, que el trabajo social es una profesión feminizada, puesto que se proyecta en ésta las cualidades y habilidades que se atribuyen a las mujeres en relación a las tareas de cuidado y protección; tercero, que los cambios en el contexto histórico y en el papel del Estado como provisor de servicios sociales tiene incidencia en el desarrollo de la profesión, en los contenidos de género de la misma, así como en las formas que adopta la división social y sexual del trabajo; cuarto, que la división sexual del trabajo y, en concreto, las actividades que realizan las mujeres, presentan variaciones entre clases sociales, que se manifiestan en la participación de las mujeres en el trabajo social; y quinto, que la incorporación de los hombres al trabajo social se produce con la profesionalización de la actividad y, por tanto, con su regulación laboral y salarial (p. 83).

Al igual que en el magisterio, el trabajo social se visualiza como una profesión cuyas actividades se vinculan a cualidades y habilidades propias de los roles asignados a las mujeres. Las denominadas “habilidades blandas” (Bolton & Munzio, 2005) incluyen prácticas de cuidado y servicio, orientadas por “los estilos de mujer” —lo personal y lo afectivo. De igual manera, el trabajo social experimenta cambios significativos a partir del papel que asume el Estado como provisor de servicios sociales con claras implicaciones para la regulación laboral y salarial.

La expansión de la profesión de trabajo social tiene, también, implicaciones en la distribución del trabajo por concepto de género. Al igual que ocurrió en el magisterio, Báñez Tello (2005) documenta una movilidad de los hombres a asumir posiciones administrativas, con responsabilidades y roles diferenciados al interior de la profesión. Los puestos de naturaleza administrativa ocupadas principalmente por los hombres incluyeron disparidades en la escala salarial. Semejantemente, se evidencia, en la educación, una movilidad mayormente por hombres hacia posiciones administrativas —director o superintendente de escuelas—, con una remuneración superior a la del magisterio, ocupada, generalmente, por mujeres. Más aún, la distribución de trabajo por género también se advierte en áreas de especialización y niveles educativos. Por ejemplo, el nivel preescolar está primordialmente compuesto por mujeres, en comparación con los niveles secundario y

universitario. Del mismo modo, se documenta un mayor número de mujeres en las disciplinas de literatura e historia, en comparación con las ciencias y las matemáticas.

En la discusión sobre los roles, Berger y Luckmann (1995) hacen referencia a la segmentación institucional relacionada con la especialización. Establecen, los autores, que “la segmentación de orden institucional [conlleva] una distribución social, en la que el conocimiento de ‘roles’ específicos queda reservado para ciertos tipos” (p. 108). Dicha división tiene como consecuencia la posibilidad de que existan “subuniversos de significados socialmente segregados en relación con el incremento de la especialización de roles” (p. 111). Las experiencias que se relatan en el trabajo social guardan correspondencia con el magisterio en cuanto a prácticas de segmentación al interior de estas profesiones, cuyos roles denotan niveles de especialización. Báñez Tello (2005) sostiene que el nivel de complejidad del fenómeno de la feminización se evidencia en las experiencias entre profesiones, así como al interior de estas.

El trabajo de oficinista, hoy conocido como administración de sistemas de oficinas, se define por una composición esencialmente de mujeres. El estudio de England y Boyer (2009) examina los significados de este sector laboral bajo distintas condiciones sociales y económicas, y que refleja cambios al interior de la profesión por condiciones de raza y clase social. Las autoras afirman que la feminización de este campo no es un proceso lineal. En cambio, identifican varias etapas. En una primera, fue la opción digna, previo al matrimonio, para mujeres de clase media y de cuello blanco. Luego, en la década de los treinta, se convierte en la alternativa de empleo de las mujeres en necesidad de un salario. Más adelante, en las décadas de 1960 y 1970, el trabajo de oficinista asalariado va cambiando su significado en la sociedad, a una fuerza laboral amplia como la que constituían las mujeres. Finalmente, la cultura de las tecnologías, las corporaciones y la globalización desencadena otros significados para los trabajos administrativos (p. 331). Las investigadoras concluyen que, en el escenario del trabajo de oficina, el fenómeno de la feminización evoluciona acorde con las demandas de la fuerza laboral. Asimismo, sostienen que los cambios a través del tiempo comprenden significados acerca de la naturaleza y evolución de la fuerza laboral y, particularmente, con quienes fueron excluidos. Al respecto, argumentan que el resurgimiento de los análisis de clase ofrece una oportunidad para examinar cómo esta ocupación participó en la formación de clase, tanto en lo cultural, como en lo

económico. Tanto este estudio como el de Báñez Tello (2005) exaltan la complejidad de la denominada feminización y denuncian que, en este fenómeno, coexiste una diversidad de acercamientos y ángulos que atraviesan asuntos de clase, raza y etnia.

Como reseñan los estudios, el fenómeno de la feminización del magisterio, el trabajo social y el de oficina, entre otros, se articula desde dos ángulos: el aumento en la participación de las mujeres en estos escenarios laborales y las formas de representación en tanto prácticas de inclusión / exclusión por razón de género, raza y clase. No obstante, las prácticas de profesionalismo enmarcadas en el discurso de la profesionalización encierran unos procesos de segmentación y estratificación al interior de estas profesiones, lo que aporta otras lecturas al fenómeno.

Borderando la feminización desde otras experiencias y escenarios

Un paso adelante en la historia nos lleva a indagar sobre la feminización respecto a profesiones no tradicionales. Al igual que se documenta un incremento en la participación de mujeres en profesiones no tradicionales, también se observa un aumento por género en la población de estudiantes que se preparan en carreras no tradicionales. Esta realidad conduce a Martínez Ramos y Alvarado (2007) a examinar los niveles de participación y representación por concepto de género en universidades en Puerto Rico. El estudio confirma “la tendencia estadística de un aumento proporcionalmente mayor y sostenido en la participación numérica de mujeres sobre los hombres en las Instituciones de Educación Superior” (p. 130). Sin embargo, el alza en la participación de mujeres en carreras tradicionales y no tradicionales no parece ser indicativo de mayor ganancia para estas. Las autoras afirman que el número de mujeres con grados universitarios constituye “un juego de pérdidas y ganancias. . . ya que la mayor cantidad de grados obtenidos no se refleja en ingresos” (Martínez Ramos y Alvarado, 2007, p. 132).

El debate de la feminización de profesiones no tradicionales, como derecho, administración de empresas, medicina e ingeniería, aporta, a la discusión, ángulos importantes para el análisis del fenómeno. Los estudios de Bolton y Munzio (2005) en Inglaterra, y posteriormente de Lincoln (2010) en Estados Unidos examinan la feminización en áreas no tradicionales. Bolton y Munzio (2005) postulan que:

[...] la entrada masiva de las mujeres no representa un avance hacia la igualdad o un proceso de profesionalización, pero que claramente se puede conectar a procesos de polarización intra-profesional y puede ser responsable de la reclasificación o proletarización de áreas completas de actividad profesional (p. 6).

Es decir, que el ingreso masivo de las mujeres en profesiones no tradicionales parece connotar unas diferencias al interior de las profesiones. Esta tendencia puede explicar lo que los autores denominan como “la estratificación interna” de las profesiones. Como ejemplo, describen los cambios en derecho y administración de empresas, en maneras que crean “niveles de especialización”.

Bolton y Munzio (2005) concluyen que:

[...] la estatificación y la segmentación interna a la profesión (en referencia al derecho) a partir de rangos y acceso a niveles de progreso sugiere [que] a pesar que la profesión no podría sobrevivir sin las aportaciones de un creciente número de mujeres, la profesión de derecho está lejos de feminizarse (p. 9).

De ahí que ésta y otras profesiones, como la medicina, reclaman una distancia de la feminización por la diferenciación en niveles de especialización con claros mecanismos de reconocimiento, prestigio y progreso. Según explicamos, Berger y Luckmann (1995) relacionan las prácticas de segmentación con el incremento de la especialización en roles, o “subuniversos de significados”, lo que puede alcanzar distintos niveles de autonomía (p. 113). La inclusión/exclusión implícita en estas prácticas evidencia otra lectura del fenómeno de la feminización.

En una línea similar, el trabajo de Lincoln (2010) revela que, entre 1970 y 2000, la medicina y la veterinaria doblaron en población de mujeres, conforme al censo del año 2000 en Estados Unidos: la población de mujeres que estudian veterinaria creció de 8 a 39 por ciento, mientras que en medicina el aumento fue de 7 a 26 por ciento (p. 1982). Esto demuestra que, a pesar de que la veterinaria y algunas especialidades de la medicina no se definen como profesiones feminizadas, el incremento en la participación de mujeres coincide con una merma en salarios competitivos. Este es el caso de la medicina veterinaria, la farmacia y otras áreas tales como la dermatología, la obstetricia/ginecología y la pediatría. La feminización está implícita en la relación entre el alza en la participación de las mujeres y la disminución salarial.

Desde otro ángulo, Bolton y Munzio (2005) examinan la feminización a partir de las concepciones culturales por concepto de género respecto al discurso de la profesionalización. Argumentan que:

[...] el predominio numérico de las mujeres en el lugar de trabajo y un renovado interés en las 'habilidades blandas' asociados con lo femenino ha dado lugar a una predicción relativamente incuestionable que las mujeres y 'los estilos de mujer' será una de las mayores influencias sobre el trabajo en el siglo XXI, con un impacto concreto sobre las profesiones y las áreas de trabajo que por lo general excluyen a las mujeres, especialmente en los niveles superiores (p. 2).

Las autoras establecen que la tendencia a preferir habilidades y estilos que se vinculan con lo femenino trasciende la asignación de labores a las mujeres y se manifiesta al interior de las profesiones, aunque estén ocupadas por hombres. Estas demarcaciones de 'lo femenino' y 'lo masculino' no necesariamente sostienen las experiencias propias de los escenarios laborales donde las fronteras por concepto de género parecen mantenerse. Sin embargo, autores como Nicolescu (2002) enfatizan en "la feminización de la sociedad" al reconocer los niveles de percepción en comparación con "los niveles de la realidad" a los que atribuyen el pensamiento cientificista. El aporte de las habilidades, estilos y maneras cualificadas como "blandas" a los escenarios laborales puede representar un sesgo en las discusiones sobre inclusión / exclusión.

Los resultados de los estudios de Bolton y Munzio (2005) y Lincoln (2010) explican, de maneras diferentes, la participación de las mujeres en los escenarios laborales. Los elementos propios de la profesionalización distinguen las carreras tradicionales de las no tradicionales: las oportunidades de progreso, promoción y salarios competitivos, el prestigio, así como la seguridad en el empleo. Estos sostienen que hay una relación entre el aumento de la participación de las mujeres en unas profesiones con un efecto en la escala salarial, que puede explicar la aparente disminución en la participación de los hombres en dichas funciones. El grado de complejidad para entender la participación y representación, inclusión /exclusión, que, por concepto de género, se evidencia en diferentes campos parece trascender una lectura entre profesiones y reconocer unos matices al interior de una misma profesión. Este fenómeno no es particular de profesiones no tradicionales.

La concepción de ‘profesionalismo’ relacionada con las prácticas vinculadas con el discurso de la profesionalización aporta otro renglón importante al análisis. La visión del profesionalismo a partir de los niveles de autonomía incluye, también, las conductas y los lineamientos éticos propios de una profesión. El trabajo de Bellis (2000, según reseñado en Lowther & McMillan, 2006) definía tres componentes del modelo de profesionalización: primero, los aspectos de cognición o cuerpos de conocimientos, competencias y destreza claramente definidos; segundo, los aspectos normativos, que abarcan las pautas y códigos de ética que describen las maneras en que los conocimientos del campo profesional son manejados, y tercero, los aspectos organizacionales que aseguran un desarrollo adecuado de conocimientos y normas de la profesión (Lowther & McMillan, 2006, p. 5). Posteriormente, Evetts (2005) distingue dos niveles de profesionalismo, el organizacional y el ocupacional, con claras diferencias en los patrones de autonomía. Enmarca, el primero, en un discurso de control por los gerentes o administradores, con claras formas de autoridad legalista, que aborda las estructuras de responsabilidad y la toma de decisiones. Este tipo de profesionalismo organizacional comprende un aumento en la estandarización en los procesos de trabajo y formas externas de regulación y rendición de cuentas. El profesionalismo ocupacional, por otro lado, se apoya en una autoridad de tipo colegial, basada en la autonomía, el juicio discrecional y el “assessment” de quienes participan; este, depende de niveles de preparación (educación) y adiestramiento sólidos, el desarrollo de identidades ocupacionales y de una cultura profesional fuerte. Los controles son definidos por los códigos de ética y asociaciones profesionales.

Observamos que los componentes del modelo de Bellis guardan tangencia con el profesionalismo ocupacional definido posteriormente por Evetts (2005). Por otra parte, si bien Lowther y McMillan (2006) argumentan que la concepción de la racionalidad técnica no es adecuada para los desarrollos profesionales actuales, el profesionalismo organizacional, según definido por Evetts (2005), no se desvincula de estos principios.

Las concepciones del profesionalismo enmarcadas en el discurso de la profesionalización establecen diferentes formas de regulación y control sobre la gestión profesional, así como niveles de autonomía, prestigio y reconocimiento. Estas prácticas se evidencian de maneras conflictivas en el escenario del magisterio. Por un lado, se afirma la necesidad de un profesionalismo orientado al apoderamiento de este

campo, con el propósito de una mayor autonomía e interacción con la comunidad educativa. En esta dirección, Lowther y McMillan (2006) reseñan, entre otros ejemplos, el modelo del maestro reflexivo de Schön, que asigna unos niveles de participación activa a las maestras en la toma de decisiones desde el escenario educativo. De otro lado, está el profesionalismo cuyas prácticas y lenguajes pueden representar un mecanismo de marginación y control. Desde este ángulo, el trabajo magisterial queda delimitado por prácticas y procesos regulados por un sistema de evaluación y rendición de cuentas que parece trascender los lindes locales de los sistemas educativos, en tanto la educación considera los márgenes de competitividad global.

La feminización es un fenómeno social complejo. Al abordar otras experiencias y escenarios profesionales se confirma la diversidad de matices y expresiones que encierra. Las profesiones con clara evidencia de la participación de las mujeres, así como las denominadas no tradicionales muestran niveles de estratificación y segmentación delimitados por roles sociales y formas de especialización. Las concepciones de 'lo femenino' matizan los debates que sobre lo social median del discurso de la feminización en los escenarios profesionales. La segmentación y estratificación al interior de las profesiones legitima niveles de autonomía y regulación que explican las formas en que el fenómeno de la feminización se articula.

Repensando la feminización del magisterio

El propósito de este ensayo ha sido indagar sobre los elementos que significan el discurso de la feminización y que pueden explicar este fenómeno social. El énfasis del estudio está en el escenario educativo, en tanto se afirma, sin reservas, la feminización del magisterio. Esta manifestación, que se evidencia mundialmente, inquiriere sobre las maneras en que las mujeres asumen este espacio laboral.

El abordaje al fenómeno desde los procesos de participación y representación de las mujeres en los escenarios laborales sugiere, como muestra la literatura, la construcción de identidades desde las profesiones. Las prácticas de inclusión /exclusión en torno a las políticas de gobernanza educativas, según definidas por Popkewitz y Lindbald (2000), contribuyeron a extender la discusión del tema en cuanto a los procesos de representación de las mujeres en los escenarios educativos. Tales políticas, como formas institucionales de representación, encierran debates y discursos diversos sobre las prácticas de feminización implícitas al interior de las profesiones. Una mirada a los procesos

de representación de las mujeres en los entornos laborales sostiene que la construcción de la feminización se da en la frontera entre las inclusiones y las exclusiones.

Al repasar los eventos enumerados en el texto de este ensayo, se observa que la entrada masiva de las mujeres al campo de la educación coincide con la política de expansión de la educación formal por parte del Estado. Si se examina las maneras en que las mujeres asumen el magisterio, se documenta que este evoluciona entre dos fuerzas: el discurso de la vocación y el de lo profesional. El imaginario en torno al magisterio se articula desde la sala de clases a partir de estas visiones y en el contexto de una política de expansión de la educación e las primeras décadas del siglo XX. La escalada hacia la profesionalización del magisterio, que alcanza su momento a partir de la década de los años 1960 reclama una gestión para la excelencia y la eficiencia educativas. En la actualidad, dicho imaginario está mediado por el discurso neoliberal, que se orienta hacia la competitividad global, propio de la denominada sociedad del conocimiento.

La definición del imaginario de la educación desde la profesionalización del magisterio se legitima a través de las prácticas educativas, los currículos, los procesos de evaluación y de acreditación. La denuncia que realizan teóricos de la educación sobre la intensificación del trabajo magisterial mediados por la rendición de cuentas y la estandarización da lugar a la extrema regulación de la gestión magisterial. Los adelantos de la profesionalización del magisterio atribuyen, también, implicaciones complejas para la autonomía, la autogestión y la creación. El fenómeno de la feminización revela, entonces, una diversidad de matices.

La feminización desde la frontera de la inclusión/exclusión, confronta lecturas alternativas. Un ángulo interesante en la discusión sostenida, lo aporta Nicolescu (2002), cuando reclama “la feminización de la sociedad,” en tanto que las cualidades y habilidades asociadas con las maneras de la mujer entran a ocupar un espacio social. Desde dónde serán interpretadas las “maneras de la mujer” y cómo quedarán incluidas en el discurso social son interrogantes que inician una lectura alternativa al fenómeno.

El enfoque de Nicolescu (2002) sobre la feminización de la sociedad anuncia una lectura reivindicadora a la feminización mediada por las relaciones de poder existentes en los escenarios laborales. No obstante, esta lectura merece un análisis mesurado. El autor enmarca su postura en un cambio de paradigma, de uno científicista al para-

digma que denomina “la pluralidad compleja”. Asigna, al primero, las características de la racionalidad lógica —objetividad, verticalidad, competencia y efectividad, que media la masculinidad— y representa el segundo paradigma por la racionalidad compleja —subjetividad, horizontalidad, conciencia y afectividad, que media “la feminidad del mundo”. Las representaciones de ‘lo femenino’ a partir del paradigma de la complejidad suponen una apertura a espacios propios de identidades que, desde lo femenino, van articulando otras significaciones e interpretaciones de lo personal y lo social. Desde este abordaje la feminización parece tocar las fibras reivindicadoras de las luchas de poder de las mujeres y otros grupos en los escenarios sociales, particularmente los escenarios laborales.

Las identidades que, por concepto de género, se producen en los escenarios educativos se entretajan con las experiencias sociales que se van articulando. La construcción de identidades culturales es, entonces, un proceso continuo donde convergen la experiencia social y las interpretaciones o lecturas individuales que realizamos sobre lo social y que se objetivan a través de las diversas formas de significación simbólica. En cuanto a este particular, Stuart Hall (1996a) nos alerta al decir que:

...si no atendemos a cómo identidades de género son formadas y transformadas y cómo se distribuyen políticamente, simplemente no tenemos un lenguaje de suficiente poder explicativo a nuestro alcance para comprender la institucionalización del poder en nuestra sociedad y las fuentes secretas de nuestras resistencias al cambio (p. 236, traducción libre).

En las prácticas cotidianas —en el terreno de lo ordinario y de lo natural— es donde los intereses y agendas de grupos particulares luchan frente a los discursos de otros grupos por adquirir unos espacios privilegiados en la definición de los imaginarios culturales. Las escuelas, entre otras instituciones sociales, se convierten en espacios de debate y de negociación. Visto de este modo, sigue sobre el tapete el cuestionamiento de si el fenómeno de la feminización es un espacio de marginación o de reivindicación de las mujeres.

REFERENCIAS

- Apple, M. (1994). *Educación y poder* (2da. edición). Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Apple, M. (1997). *Maestros y textos: Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Apple, M. (2001). *Educar 'como Dios manda'*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Báñez Tello, T. (2005). Del trabajo del apostolado a la profesionalización: Análisis de la profesión de trabajo social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 79-98.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad* (13ra reimpresión). Buenos Aires, Argentina: Amorrourtu editores.
- Bolton, S. & Munzio, D. (2005). The paradoxical processes of feminization in the professions: The case of established, aspiring and semi-professions. *Working paper, No. 48*. Lancaster, UK: Lancaster University Management School. Recuperado de <http://www.lums.lancs.ac.uk/publications/>
- Dávila Vincenty, M. (1996). *Una reconstrucción histórica del magisterio puertorriqueño en las voces de sus maestros: 1900-1940*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Interamericana de Puerto Rico.
- England, K. & Boyer, K. (2009). Women's work: The feminization and shifting meanings of clerical work. *Journal of Social History*, 43(2), 307-340.
- Evetts, J. (2005). The management of professionalism: A contemporary paradox (trabajo inédito). Kings College, London.
- Hall, S. (1996a). The meaning of New Times. En: D. Morley & K. B. Hsing Chen (Eds.) *Stuart Hall: Critical dialogues in cultural studies*. London: Routledge.
- Hall, S. (1996b). New ethnicities. En D. Morley & Kuan B. Hsing Chen (Eds.), *Stuart Hall: Critical dialogues in cultural studies*. London: Routledge.
- Leathwood, C. (2005, October). "Treat me as a human being—don't look at me as a woman": Femininities and professional identities in further education. *Gender and Education*, 17(4), 387–409.
- Lincoln, A. (2010, julio). The shifting supply of men and women to occupations: Feminization in Veterinary education. *Social Forces*, 88(5).
- Lobato, M. & Feliciano, N. (2006) *Mujeres trabajando*. Proyecto auspiciado por el Centro de Estudios de Género, Facultad de Estudios Generales. Recuperado de http://tendenciaspr.com/Publicaciones/Mujeres/Informe_final_mujeres.pdf
- Lowther, M. & McMillan, W. (2006). Securing the future: from professionalism to professionalization. Recuperado de <http://www.ica2006.com/Papiers/333/333.pdf>
- Martínez Miranda, M. S. (2003). La feminización del magisterio. En L. Martínez Ramos & M. Tamargo, *Género, sociedad y cultura*. Colombia: Publicaciones Gaviota.

- Martínez Ramos, L. & Alvarado, A. D. (2007). *Proyecto de participación y representación por género en Educación Superior*. San Juan, PR: Consejo de Educación Superior de Puerto Rico.
- Nicolescu, B. (2002). *Manifiesto of Transdisciplinarity*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Osuna, J. J. (1949). *A history of education in Puerto Rico*. Río Piedras, PR: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Popkewitz, T. y Lindbald, S. (2000). Educational governance and social inclusion and exclusion. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 21(1), 5-44.
- Scott, J. W. (1986) Gender: A useful category of historical analysis. *American Historical Review*, 91, 1053-1075.
- Yannoulas, S. (1992). Acerca de cómo las mujeres llegaron a ser maestras (América Latina 1870-1930). *Revista Brasileña de Estudios Pedagógicos*, 73(175), 497-521.

NOTA

- 1 En la actualidad la profesión relacionada con el trabajo de oficinista se denomina Administración de Sistemas de Oficina. Sin embargo, el estudio de England y Boyer (2009) define esta profesión como trabajo de oficinista por lo que al citar el estudio se mantendrá el concepto según definido por los autores.

Este artículo se recibió en la Redacción de *Pedagogía* en junio de 2011 y se aceptó para su publicación en julio del mismo año.