

MAPA DE LA FEMINIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN BÉLGICA

Marc Depaeye, Hilde Lauwers, Frank Simon,
Bart Hellinckx y Lies Van Rompaey

RESUMEN

Durante la primera década del siglo XXI, la feminización del personal docente en Bélgica es más fuerte que nunca. Como primer paso hacia una mejor comprensión de este importante proceso en curso, se intenta trazar el mapa de la feminización del cuerpo docente en la enseñanza primaria en los siglos XIX y XX. Después de describir los antecedentes y las limitaciones metodológicas de este estudio, se presentan algunas consideraciones preliminares sobre las mujeres y el mercado laboral. El núcleo del artículo consiste en un análisis detallado de los datos estadísticos relativos a los profesores masculinos y femeninos. Con un enfoque orientado hacia una interpretación estrictamente histórica, se trata la posición de las profesoras en el conjunto del cuerpo docente. Asimismo, se abordan cuestiones relativas a las desigualdades en las remuneraciones, así como aspectos referentes a la profesionalización, tales como la formación complementaria, la participación en los sindicatos, la producción cultural, etc. Fenómenos recientes como son la masculinización de los puestos de liderazgo y la feminización del trabajo a tiempo parcial se tratan también, aunque de forma breve. Se concluye que el proceso complejo e internacional de la feminización de la profesión docente no puede estudiarse sin tener en cuenta la profesionalización creciente del sector educativo en la sociedad.

PALABRAS CLAVE: Bélgica, siglos XIX y XX, historia de la educación, datos estadísticos, profesoras, composición del personal docente, feminización, laicización, profesionalización, masculinización, género, enseñanza primaria.

ABSTRACT

«Mapping the Feminization of Primary Teaching in Belgium». In the first decade of the Twenty-first century the feminization of the teaching staff in Belgium is stronger than ever. As a first step towards a better understanding of this major and ongoing process, an effort is made to map the feminization of the primary teaching force in the Nineteenth and Twentieth centuries. After outlining the antecedents and the methodological restrictions of the study, some preliminary considerations about women and the labour market are presented. The core of the article consists of a detailed study of the statistical data on male and female teachers. With a view towards a strictly historical interpretation, the position of the woman teacher in the entire teaching corps is discussed. Attention is paid to unequal salaries and aspects of professionalization such as supplementary training, participation in



unions, cultural production, etc. Recent phenomena like the masculinization of leadership positions and the feminization of part-time work are briefly touched upon as well. It is concluded that the complex and international process of the feminization of the teaching profession cannot be studied without taking into account the growing professionalization of the educational sector in society.

KEY WORDS: Belgium, 19th and 20th centuries, history of education, statistical data, women teachers, composition of teaching staff, feminization, laicization, professionalization, masculinization, gender, primary education.

INTRODUCCIÓN

El grado de feminización del cuerpo docente en Bélgica es, en estos momentos, más fuerte que nunca en el pasado. Tanto en el norte del país, de habla neerlandesa (la Comunidad Flamenca), como en el sur, de habla francesa (la Comunidad Francófona), en más de cuatro de cada cinco casos, encontramos a una mujer al frente de la clase, en la enseñanza primaria. En la enseñanza secundaria, casi tres de cada cinco profesores son mujeres. En las escuelas superiores de la Comunidad Francófona, el número de docentes femeninos es más o menos el mismo, mientras que en las escuelas superiores de Flandes, los profesores masculinos, por poco, aún siguen estando en mayoría (un 51,5% frente a un 48,5%). Por lo que se refiere a la feminización del personal docente, la situación en las universidades es bien distinta: menos de uno de cada cinco miembros del personal académico es mujer¹. Desde el principio del siglo XXI, la feminización del cuerpo docente en los distintos niveles de enseñanza sigue aumentando.

En este artículo examinamos la feminización del cuerpo docente de la enseñanza primaria en los siglos XIX y XX. Junto con observaciones de carácter historiográfico y metodológico y de algunas consideraciones preliminares con referencia a la mujer en el mercado laboral, aportamos sobre todo datos estadísticos de las profesoras y los profesores (profesión y formación). Luego, desde una perspectiva histórica, hemos examinado la posición de las profesoras dentro del cuerpo docente en su conjunto. Tratamos brevemente las desigualdades en las remuneraciones, la profesionalización (reciclaje profesional, participación en los sindicatos, producción cultural, etc.) así como algunos fenómenos recientes (la masculinización de los cargos directivos y la feminización del trabajo a tiempo parcial). A modo de conclusión, proponemos una hipótesis de trabajo para explicar este proceso casi universal.

¹ www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken (datos del curso escolar 2006-2007 y para la enseñanza universitaria del año académico 2005-2006); www.statistiques.cfwb.be (datos del curso escolar 2005-2006).

OBSERVACIONES HISTORIOGRÁFICAS Y METODOLÓGICAS

En el prólogo del libro de John L. Rury, *Education and Women's Work. Female Schooling and the Division of Labor in Urban America, 1870-1930*, publicado en 1991, Barbara Finkelstein escribía: «The history of education is not rich in studies that combine an effusion of quantitative data, with equal portions of narrative elegance, biographical perspective, and attention to intellectual and spiritual as well as material dimensions. *Education and Women's Work* is such a book»². Se trata de una afirmación un tanto frustrante para la investigación belga en la materia.

Más o menos en el mismo momento, escribíamos en un libro sobre la posición social de los maestros y maestras belgas en el siglo xx³ que la investigación sobre la feminización en nuestro país aún estaba en sus inicios, que el concepto «feminización» en sí no significaba tan solo que el elemento femenino se había vuelto dominante en la población docente desde un punto cuantitativo (por lo demás una observación ahistórica) y que las fluctuaciones en la proporción de hombres y mujeres dentro de una profesión nunca deben ser consideradas independientemente de las circunstancias que determinan el desarrollo social, tales como las condiciones económicas y el mercado laboral, características y orígenes sociales, religión, normas y valores culturales, modelos sociales dominantes, desigualdades entre sexos, profesionalización, escolarización, urbanización, situación demográfica, guerras, legislación, etc.

Diez años más tarde, en 2001, pudimos afirmar que, en el marco de la historiografía sobre la proporción cambiante hombre / mujer en Bélgica, se ha prestado alguna atención a la educación y la enseñanza del mismo modo que recibía algún interés la diferenciación por género en el campo de la historiografía pedagógica, pero lamentablemente apenas han fructificado esos dos campos y en vano busca uno en la investigación que representa fundamentalmente el desarrollo de la enseñanza desde una tematización genérica⁴. Por lo que concluimos que, de mo-

² Entre los estudios sobre la historia de la educación no abundan los que combinan datos cuantitativos con una proporción igual de elegancia narrativa, perspectiva biográfica, y atención a los aspectos intelectual, espiritual y material. *Education and Women's Work* es un libro que sí lo hace. FINKELSTEIN, B., FOREWORD, in: RURY, J.L., *Education and Women's Work. Female Schooling and the Division of Labor in Urban America, 1870-1930* (Albany: State of New York Press, 1991), p. xv.

³ DEPAEPE, M., DE VROEDE, M. & SIMON, F. (eds.), *Geen trede meer om op te staan. De maatschappelijke positie van onderwijzers en onderwijzeressen tijdens de voorbije eeuw* (Kapellen: Uitgeverij Pelckmans, 1993).

⁴ A la misma carencia de estudios se refiere GUBIN, E., «Libéralisme, féminisme et enseignement des filles en Belgique aux 19e-début 20e siècles», en: MAERTEN, F., NANDRIN, J.P., VAN YPERSELE, L., *Politique, imaginaire et éducation. Mélanges en l'honneur du professeur Jacques Lory*, Centre des Recherches en Histoire du Droit et des Institutions, Cahiers 13-14, Facultés Universitaires Saint-Louis (Bruxelles, 2000) pp. 151-174. El más reciente estudio de investigación sobre género en la enseñanza en Bélgica fue publicado el año pasado: HERMANS, A., «Twee vleugels. Een verkenning van de thematisering van sekse in het historisch onderzoek over opvoeding en onderwijs», en: VAN ESSEN,



mento, no es posible elaborar un panorama general de la feminización del cuerpo docente en Bélgica. Carecemos de estudios que nos permitan formarnos una imagen razonablemente completa. No hemos avanzado mucho desde hace diez años.

Es entonces cuando llega el «Primer Congreso Internacional sobre los Procesos de Feminización del Magisterio» (San Luis Potosí, México, 21-23 febrero 2001), en un momento muy oportuno en el contexto belga, y también en el contexto internacional. Nosotros esperamos poder desarrollar en el futuro, en colaboración con la red establecida allí, modelos de interpretación y elaborar una historiografía comparativa que se fundamente en una metodología más consistente. Hasta ahora, debemos, después de todo, considerarnos satisfechos con datos muy limitados. Lo único de lo que verdaderamente disponemos son series de estadísticas relativamente homogéneas que se publican sobre la enseñanza preescolar, primaria y, en menor grado, secundaria en Bélgica, desde 1830⁵. Éstas constituyen el núcleo de nuestro artículo que, por consiguiente, tiene un carácter meramente descriptivo y, en contra de nuestra voluntad, pero como primer paso hacia una investigación más detallada, nosotros manejamos principalmente esta definición restringida de la feminización: la feminización de la enseñanza medida por el incremento del porcentaje de mujeres en la población de maestros y maestras. Demasiadas veces, tenemos que precisar —en San Luis Potosí no fue distinto— que gran parte de la investigación sobre la feminización se elabora en el vacío, es decir, sin la necesaria evidencia empírica.

Sin embargo, para evocar la mentalidad en la que las evoluciones cuantitativas descritas se han hecho pasar por procesos históricos, comenzamos con algunas declaraciones elocuentes sobre la presencia o, en su caso, ausencia de las maestras en la enseñanza belga. Para las dos primeras citas, hemos utilizado nuestra fuente de «life interviews» a personas de la época. Damos la palabra a dos antiguos maestros de enseñanza primaria⁶. La tercera cita expresa la opinión de una feminista belga.

M. et al. (eds.), *Genderconcepties en pedagogische praktijken (Jaarboek van de Belgisch Nederlandse Vereniging voor Opvoeding en Onderwijs)* (Assen, 2000) 41-88. Para una visión general de los estudios femeninos en Bélgica, en el que también se habla de la enseñanza: DE METSENAERE, M., HUYSSEUNE, M. & SCHEYS, M., «Gewapend met het gewicht van het verleden: enige resultaten van vrouwengeschiedenis in België», en: DUBY, G. & PERROT, M., *Geschiedenis van de vrouw. De twintigste eeuw* (Amsterdam, 1993) pp. 523-556.

⁵ MINTEN, Luc et al., *Les statistiques de l'enseignement en Belgique, L'enseignement primaire* aparece en cuatro volúmenes entre 1991 y 1996 y trata el periodo 1830-1992, que en sí era un resultado del análisis cuantitativo que ya habíamos emprendido a finales de los años setenta y del que surgió el interés por el estudio de la feminización como fenómeno cuantitativo: véase DEPAEPE, M., «Kwantitatieve analyse van de Belgische lagere school (1830-1911)», *Belgisch tijdschrift voor nieuwste geschiedenis*, 10, 2 (1979): 21-81; DEPAEPE, M. con la colaboración de SERVAES, A., «Evolutie van het aandeel onderwijzeressen in het Belgische lager onderwijs sedert 1830», *Christene School. Pedagogische Periodiek*, 95 (1988): 204-210; DEPAEPE, M., «The Feminization of Primary School Teaching in Belgium», en: SEPO, S. (ed.), *The Social Role and Evolution of the Teaching Profession in Historical Context*. Vol. v: *Male and Female Teachers in the History of Education, The Process of Feminization of the Teaching Profession* (Joensuu: University of Joensuu, 1988), pp. 96-105.

⁶ Las entrevistas se realizaron en el marco de un proyecto anterior. Véase para el análisis de las entrevistas DE GRAEVE, B., et al., «Het onderwijzersberoep en intergenerationaliteit. Een vier-

En el primer caso, Julien Van Overbeke, nacido en 1899 y director de colegio entre 1950 y 1960 en una escuela municipal, recuerda la presencia de las maestras en su escuela como una amenaza para los hombres:

Tenía buenas relaciones con ellas, pero a distancia. Porque las mujeres son peligrosas. En nuestra escuela, había veinte maestros, de los que doce eran mujeres. Y sabe cómo son las mujeres, jóvenes mujeres. Y tampoco era no viejo. Querían «comprometerle a uno» para no tener que hacer nada. ¡Sí! ¡Sí! Es la eterna Eva. Me mantenía a distancia, porque era peligroso.

La segunda cita es de Rogier Carmen, nacido en 1911. Ejerció la docencia entre 1932 y 1961 y era secretario provincial del sindicato cristiano de maestros y maestras. Pensaba que las mujeres —hablaba de jóvenes— no debían impartir clases a los muchachos:

Encuentro lamentable que hoy haya también mujeres en las escuelas para chicos. Pienso que algunas jóvenes lo tienen realmente difícil con los muchachos. Porque a algunos mocosos hay que llevarles con mano dura. Son chicos que con doce o trece años quieren hacerse los interesantes, que ponen la clase patas arriba. Enfrentándose a la señorita, diciendo algún improperio. Y esto es terrible para quien se encuentra al frente de la clase.

La tercera cita procede de una reciente publicación de Renée van Mechelen, quien durante el último cuarto del siglo XX defendió la emancipación de las mujeres:

Un bastión masculino, así es como se puede calificar a todo el sector de la enseñanza. Por mucho que se haya feminizado: en la cima están los hombres. Al seguir en el telediario la cobertura informativa sobre los problemas pendientes en nuestro sistema educativo, me resultó llamativo ver cómo en las manifestaciones se ven a muchas mujeres y en las mesas de negociación prácticamente a ninguna. Ahora, en el marco de la ampliación se producirán luchas por los puestos de dirección, pero ya podemos estar seguros de que estos puestos van a recaer en hombres. A la larga nos opondríamos a que una escuela de niñas y una escuela de niños buscaran una relación de colaboración, porque la probabilidad es grande de que el director de la escuela de niños lo consiga⁷.

Con estas citas queremos subrayar lo inseguro que era en el pasado la posición de las mujeres en la enseñanza. Se le juzgaba, en primer lugar, por su condición de mujer, antes que por su condición de docente. Este sexismo, aunque no abierta-

generatie-onderzoek in Vlaanderen en Nederland op basis van oral history», *Tijdschrift voor sociale geschiedenis*, 11 (1985): 324-348; y también se hizo uso de ellas en DEPAEPE, M. & SIMON, F., Social Characteristics of Belgian Primary Teachers in the Twentieth Century, *Cambridge Journal of Education*, 27, 3, (1997): 391-404.

⁷ VAN MECHELEN, R., *De meerderheid een minderheid. De vrouwenbeweging in Vlaanderen: feiten, herinneringen en bedenkingen omtrent de tweede golf* (Leuven: Van Halewyck, 1996), p. 120.



mente, ha marcado sin duda alguna y durante mucho tiempo la posición de las maestras. La medida en la que esta discriminación sigue ejerciendo una influencia hoy en día ha sido mostrada por algunos estudios, y luego matizada por otros. En cada caso, nuevos estudios biográficos⁸ arrojan luz sobre las elecciones deliberadas de las mujeres. Sin embargo, estos estudios son todavía tan limitados en número que resulta imposible extraer conclusiones generales, por lo menos para Bélgica.

¿CÓMO DEBEMOS INTERPRETAR ESTOS DATOS?

De la investigación internacional se desprende que la feminización progresiva de la enseñanza, medida por el incremento del porcentaje de mujeres en la población docente, es un fenómeno que se remonta hasta bien entrados en el siglo XIX. El sentido de las tendencias podría apuntar más bien a una estabilidad y una uniformidad. Esto no elimina, sin embargo, el hecho de que las fluctuaciones en la proporción de hombres y mujeres en un grupo profesional no se puede considerar nunca de manera aislada dentro de su contexto histórico. No existen explicaciones inequívocas. Nos parece esencial la desigualdad de género en el mercado laboral⁹. Las maestras, por ejemplo, recibieron durante mucho tiempo un sueldo más bajo, lo que las hacía más atractivas para los patrones. Los hombres, en cambio, se beneficiaban de un mayor espectro de alternativas cuando se trataba de elegir una profesión, lo que puede haber provocado que se interesaran en menor medida por la profesión de docente. ¿Pero es esto suficiente para explicar las grandes diferencias existentes entre el grado de feminización en distintos países?

El contexto histórico ha sufrido tal cambio en los últimos cien años que la influencia relativa de diversos factores sobre este periodo probablemente tampoco haya permanecido idéntica. En la investigación internacional, también se ha descrito el proceso de feminización como un fenómeno extremadamente complejo. El cuerpo docente está fuertemente feminizado tanto en Europa como en EEUU; James Albisetti demostraba en un estudio comparativo que esta uniformidad escondía, sin embargo, grandes diferencias. Rusia e Italia también tenían, hacia finales del siglo

⁸ Ver entre otros WEILER, K., «Reflections on Writing a History of Women Teachers», *Harvard Educational Review*, 67, 4 (Winter 1997), pp. 635-657; WEILER, K. & MIDDLETON, S. (eds.), *Telling Women's Lives: Narrative Inquiries in the History of Women's Education* (Buckingham: Open University Press, 1999); COPELMAN, D.M., *London's Women Teachers. Gender, Class and Feminism 1870-1930* (London-New York: Routledge, 1996). Para un panorama reciente de distintos enfoques anglosajones sobre la historiografía de género y enseñanza, nos referimos a varios artículos en el número temático de *History of Education*, 29 (2000), 5: THEOBALD, M., «Women, Leadership and Gender Politics in the Interwar Years: the Case of Julia Flynn», 63-77, GOODMAN, J. & MARTIN, J., «Breaking Boundaries: Gender, Politics, and the Experience of Education», 383-388, EDWARDS, E., «Women principals, 1900-1960: Gender and Power», 405-414.

⁹ DEPAEPE, M. *et al.*, *Geen trede*, pp. 43-44; VAN ESSEN, M., «Strategies of women teachers 1860-1920: feminization in Dutch elementary and secondary schools from a comparative perspective», *History of Education*, 28, 4 (1999): 414.

XIX, aproximadamente el mismo porcentaje de mujeres en la enseñanza primaria que los Estados Unidos e Inglaterra: un 70%. Alemania, en rápido proceso de industrialización, Dinamarca y Holanda, contaban con un porcentaje significativamente más bajo: alrededor de un 30%. Mientras tanto, países como Francia y Bélgica estaban en un 50%. Albisetti llegó a la conclusión de que para distintos países con diferencias importantes en nivel y contexto general de feminización se encontraban explicaciones similares. Las circunstancias económicas, la legislación, la religión, el destierro matrimonial, las tradiciones culturales, las ideologías de género, la urbanización y la guerra fueron todas ellas citadas como explicación posible¹⁰. La única pregunta es si con esto Albisetti trata la esencia del proceso internacional de feminización. A nuestro parecer, la interacción entre los factores cuantitativos y cualitativos en la feminización está, en gran medida, relacionada con la dinámica interna de la actividad pedagógica de la propia enseñanza, como veremos más adelante.

LA MUJER EN EL MERCADO LABORAL

Tal como se ha dicho, las diferencias en las oportunidades de empleo para hombres y mujeres en puestos de enseñanza no pueden ser comprendidas sin echar un vistazo a la evolución del mercado laboral en su conjunto¹¹. Después de todo, las posibilidades para las mujeres en el mercado laboral pueden variar considerablemente de un periodo a otro. Por qué se deciden las mujeres en un determinado momento por la enseñanza y, en directa contrapartida, por qué optan los hombres, o así lo parece, en menor medida por hacer carrera en la enseñanza.

Cuando Bélgica se hizo independiente en 1830, se instauró una constitución liberal, en la que prevalecían la independencia del poder judicial, y la libertad de religión, asociación, prensa y enseñanza. No obstante, para la posición de la mujer, el progresismo de entonces no valía para nada. El espíritu del «*Code Napoléon*», que asimilaba la mujer al menor de edad y la declaraba irresponsable, se incorpora a la legislación belga. Además, en todo tipo de escritos que se remontan a estos primeros años, aparecen consideraciones bastante reaccionarias sobre la mujer, consideraciones emitidas no en pequeña medida por las mismas mujeres¹². Y a pesar de que la mitad femenina de la población haya desempeñado un papel significativo en

¹⁰ DEPAEPE, M. & SIMON, F., «Social Characteristics», 392; Depaepe *et al.*, *Geen trede*, 46-47 en 54; ALBISETTI, J., «The Feminization of Teaching in the Nineteenth Century: a Comparative Perspective», *History of Education*, 22, 3 (1993): 253-263; VAN ESSEN, *Strategies*, 413-433.

¹¹ BENSCHOP, Y., BROUNS, M. & DE BRUIJN, J., «De kikker op het witte paard. Ontwikkelingen in het denken over sekse en gender in arbeid en organisaties», *Tijdschrift voor genderstudies*, 1, 2 (1998): 18.; VANDERHOEVEN, J.L., «Masculinisering van beleidsfuncties in het Vlaamse onderwijs? Een verkenning», *Tijdschrift voor onderwijswetenschappen*, 21 (1990): 76.

¹² DE WEEERDT, D., *En de vrouwen? Vrouw, vrouwenbewegingen en feminisme in België, 1830-1930* (Gent: Masereelfonds, 1980) p. 18; PEEMANS-POULET, H., *Femmes en Belgique, XIXe-XXe siècle* (Bruxelles: University des femmes, 1991) p. 27.



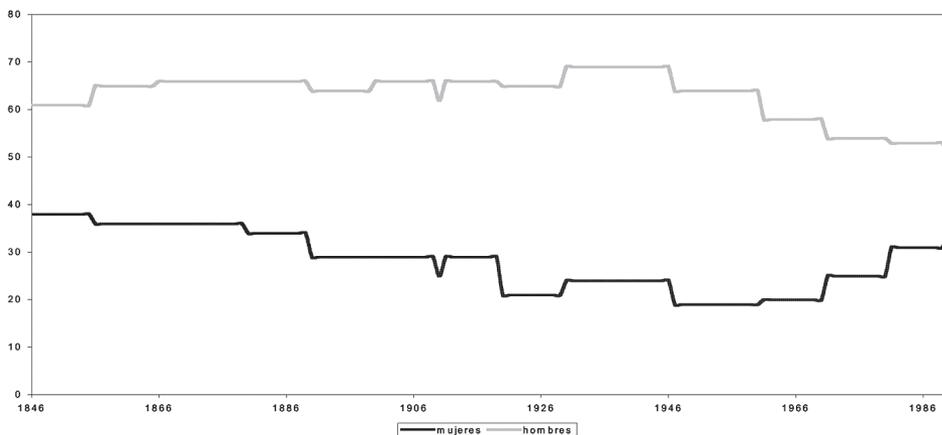


Gráfico 1. Participación de hombres y mujeres en el mercado laboral en Bélgica como porcentaje de la población total masculina y femenina (1846-1990).

el éxito de la Revolución Industrial Belga, apenas encontramos datos y estudios sobre la posición de la mujer en el mercado laboral¹³.

Las numerosas inexactitudes y lagunas en las estadísticas del siglo XIX ponen al investigador ante tantas dificultades de interpretación que resulta imposible, por lo menos de momento, trazar una imagen detallada del trabajo femenino¹⁴. Una parte importante del trabajo femenino no fue tomado en consideración, porque las personas que elaboraban las estadísticas solamente se fijaban en el trabajo productivo orientado al mercado¹⁵. Desde una perspectiva histórica, la mayor parte del trabajo tenía lugar fuera de lo que hoy llamamos los mercados laborales 'oficiales'¹⁶. Este dato, no obstante, no impide que las mujeres ocuparan un lugar en esta definición restringida del trabajo. Hasta finales del siglo XIX, las mujeres constituyen, al

¹³ HILDEN, P.P., *Women, work and politics: Belgium 1830-1914* (Oxford: Clarendon, 1993), pp. 3-7.

¹⁴ KEYMOLEN, D., *Beroepsarbeid voor vrouwen van betere stand in België omstreeks 1860. Een bijdrage tot de mentaliteits- en onderwijsgeschiedenis* (Gent, 1981) 5.; MINTEN, L., et al., *Les statistiques de l'enseignement en Belgique. Vol. I: L'enseignement primaire 1830-1842* (Bruxelles: Archives générales du Royaume, 1991) pp. 2-5.

¹⁵ BRACKE, N., «De vrouwenarbeid in de industrie in België omstreeks 1900. Een 'vrouwelijke' analyse van de industrietelling van 1896 en de industrie- en handelstelling van 1910», *Belgisch tijdschrift voor nieuwste geschiedenis*, 26, 1-2 (1996): 166-167.

¹⁶ VANHAUTE, E., Modellen, structuren en de historische tijd. Op zoek naar een Belgisch kostwinnersmodel, *Brood en rozen. Tijdschrift voor de geschiedenis van sociale bewegingen*, 6, 1 (2001): 33-35.

igual que los hombres, la mayor parte de la fuerza laboral en el sector primario¹⁷. La participación de las mujeres en el mercado laboral no fue una simple línea ascendente que iba al compás de la emancipación general de la mujer. Las cifras que se detallan a continuación ofrecen una aproximación de la participación de las mujeres en el mercado laboral¹⁸.

Encontramos los porcentajes más bajos después de la Primera Guerra Mundial, y esta participación alcanza su punto más bajo entre los años veinte y los años sesenta. La participación creciente de las mujeres en el mercado laboral desde mediados de los años sesenta era paralela a la disminución de la llamada ofensiva cultural con respecto a las clases medias, en las que la ideología de la mujer en el hogar constituía un elemento importante¹⁹.

De la investigación se desprende más adelante que las mujeres no están representadas de una manera igualitaria en el mercado laboral, ni en el siglo XIX, ni en el siglo XX. Una situación que, por lo demás, también sigue vigente hasta el día de hoy. El mercado laboral en su conjunto estaba atravesado por una segregación de género vertical y horizontal. Las mujeres no estaban representadas proporcionalmente a través de los sectores, y tampoco estaban representadas proporcionalmente en las distintas funciones en las empresas. En el siglo XIX, por lo que se refiere a la industria fabril y en la que se desarrollaba a domicilio, encontramos a las mujeres sobre todo en la industria del textil, vestido y encaje. En el sector comercial, encontramos a las mujeres sobre todo en los productos de alimentación y el sector de la restauración. Se podría decir que la posición de las mujeres en el hogar se repite en el mercado laboral²⁰.

Antes de la segunda mitad del siglo XX, seguimos encontrando una gran proporción de mujeres en un número limitado de profesiones. Los hombres parecen tener una posibilidad de elección de profesión casi ilimitada, mientras que las posibilidades de elección que tienen las mujeres son mucho más restringidas: más del 90% de las mujeres trabajadoras están ocupadas en ocho profesiones. Las profesiones típicas de las mujeres están concentradas en el sector asistencial (y dentro de las profesiones asistenciales, en el sector sanitario y en el de la enseñanza) y en las

¹⁷ MITCHELL, B.R., *International Historical Statistics, Europe 1750-1993*, (London/New York: Macmillan, 1998) p. 136.

¹⁸ POTT-BUTER, Hettie A., *Facts and Fairy Tales about female labor, family and fertility. A seven-country comparison, 1850-1990* (Amsterdam, 1993), p. 21. Otras estadísticas reflejan una tendencia similar: VANHAUTE, E., «Modellen, structuren en de historische tijd», 38; MATTHIJS, K., *De mateloze negentiende eeuw. Bevolking, huwelijk, gezin en sociale verandering* (Leuven: Universitaire Pers, 2001), p. 67; LAMBRECHTS, E. *Vrouwenarbeid in België. Het tewerkstellingsbeleid inzake vrouwelijke arbeidskrachten: 1930-1972* (Brussel: Centrum voor Bevolkings en Gezinsstudien, 1979).

¹⁹ DEPAEPE, M. & STEVERLYNCK, C., «Op zoek naar de wortels van de vervrouwelijking in het onderwijs». Aantekeningen bij het tiende congres van de ISCHE te Joensuu (Finland) van 25 tot 28 juli, *Pedagogisch Tijdschrift*, 14 (1989), 3, 207-210.; DEPAEPE, Marc, *De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar* (Leuven: Acco, 1998), pp. 236-242.

²⁰ BRACKE, «De vrouwenarbeid», 174-200.



profesiones relacionadas con las labores domésticas, personal para las labores domésticas y personal de cocina). Estas profesiones se siguen encontrando en la continuación de las calificaciones que debe poseer una mujer que trabaja en casa²¹.

Y, al igual que en el siglo XIX, seguimos encontrando una fuerte segregación vertical. Las mujeres siguen representadas en exceso en los niveles de puestos más bajos y están escasamente representadas en los niveles de puestos superiores.

Aparentemente la mentalidad del siglo o siglos pasados persiste con fuerza. Maria Schouwenaars, destacada feminista católica e inspectora en la enseñanza, publicaba en 1943 el libro 'Wat zal ons meisje worden?' ('¿Qué van a ser nuestras chicas?'), resumiendo aquí con toda claridad la mentalidad general. Su respuesta principal a la pregunta del título dice así: «ante todo una enérgica ama de casa!». La mejor forma de educación seguía siendo para ella la enseñanza técnica que no solamente preparaba para una profesión femenina, sino que también contribuía a la felicidad y la alegría de vivir de la chica por las oportunidades de formar su «psique femenina»²².

DATOS ESTADÍSTICOS EN CUANTO A LAS MAESTRAS Y LOS MAESTROS

Cuando queremos hablar de la feminización de los docentes, es conveniente fijarnos primero en las cifras. Para la enseñanza secundaria y superior apenas disponemos de datos muy fragmentarios, tanto por lo que se refiere al siglo XIX como al siglo XX. Las distintas estadísticas de la enseñanza básica y de la enseñanza normal se publicaron en los años pasados. Y afortunadamente para esta investigación, la división por género es uno de los pocos datos que puede precarse de una continuidad segura a través de las estadísticas publicadas anualmente.

A partir de la mitad del siglo XIX observamos un incremento paulatino del número de maestras. La corta ruptura de esta tendencia en los años ochenta estuvo motivada por la llamada Guerra de la Enseñanza, no tanto en lo que se refiere a lo que ocurrió efectivamente en la realidad, sino más bien al nivel técnico de los datos estadísticos que, de acuerdo con los motivos de la política de la enseñanza, ya no se recogían por completo.

Durante esta primera Guerra de la Enseñanza (1879-1884), la administración, bajo un gobierno liberal, ya no publicó datos sobre el conjunto de las escuelas católicas. Y lo mismo ocurrió para el periodo 1884-1894 (gobierno católico liberal), de modo que los datos disponibles deben ser interpretados con cautela. ¡Después de todo, los porcentajes mencionados aquí (cifras relativas) no se refieren siempre a la población total de docentes (cifras absolutas)! Sin embargo, el análisis de tendencia que se hace aquí es representativo de todo el grupo en su conjunto.

²¹ WYNS, M. & VAN MEENSEL, R., *De beroepsegregatie in België (1970-1988)* (Leuven: HIVA, 1990) pp. 32 y 102.

²² SCHOUWENAARS, M., *Wat zal ons meisje worden?* (Antwerpen: t'Groeit, 1934).

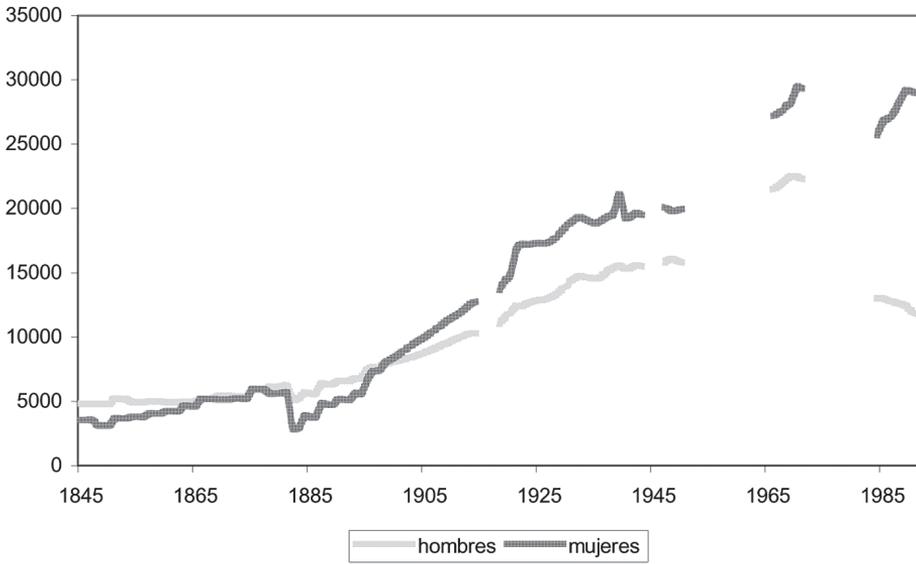


Gráfico 2. Número de docentes en la enseñanza primaria, diferenciados por sexo (1845-1985).

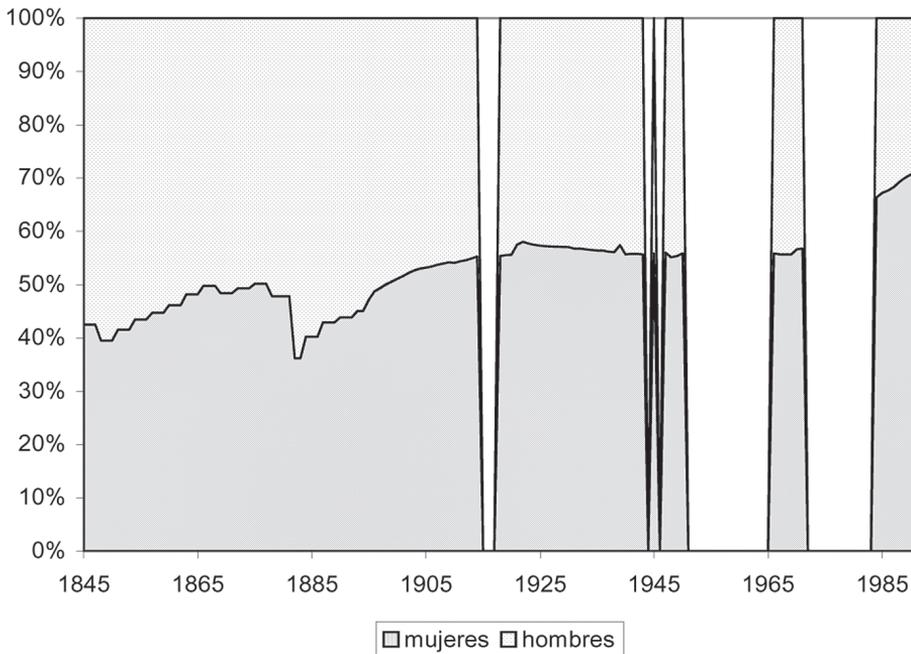


Gráfico 3. Representación porcentual de las maestras (1845-1985).

El punto de inflexión, en el que, por primera vez, se registran más mujeres docentes, se sitúa muy cerca del cambio de siglo, en concreto en 1898. Sin embargo, el incremento relativamente más fuerte del número de maestras no fue un fenómeno continuo en la primera mitad del siglo xx. Después de 1923 se experimenta una estabilización de la feminización, mientras que el número absoluto de maestras sigue subiendo. ¿Fue causado el incremento del número de maestras inmediatamente después de la Primera Guerra Mundial por una falta de docentes masculinos? Probablemente no. Es que, en tiempo de paz, los maestros eran eximidos del servicio militar y durante la guerra fueron colocados en la retaguardia²³. Por lo tanto, el número de maestros caídos en batalla debió ser bastante limitado. ¿O este incremento se debió sobre todo a la implantación de la escolaridad obligatoria en 1914, y por lo tanto a un incremento del número de aulas? No disponemos de cifras por lo que se refiere al número de aulas. El número de escuelas, y más específicamente el número de escuelas para chicas, en cualquier caso no aumentó de forma espectacular después de la Primera Guerra Mundial.

La estabilización bastante repentina del número de maestras después de 1923 puede explicarse por el hecho de que, en este mismo año, los obispos belgas dieron a conocer que querían seguir exigiendo el celibato para las maestras en la enseñanza católica. ¿Se asustaron muchas mujeres al tener que hacer tan drástica elección en una edad temprana? Además, en los años veinte, se reaviva la resistencia a contratar a maestras en las escuelas masculinas²⁴. Asimismo, la encíclica papal *Casti Connubii* de 1930, que enfatizaba nuevamente la bendición de la procreación, la fidelidad conyugal y la separación de los papeles de hombres y mujeres, habrá tenido su influencia no tanto en la población católica, como en las autoridades católicas²⁵. En los años veinte, aumenta la participación global de las mujeres en el mercado laboral. ¿Tal vez tenían las mujeres ante sí mejores alternativas que un empleo en la enseñanza? Una vez más carecemos de cifras al respecto. Entre 1920 y 1930 aumentó el número de mujeres que encontraron trabajo en la industria y en el comercio en más de 80.000 unidades en cada caso²⁶. Sobre el fuerte crecimiento en la parte porcentual de maestras después de 1970, no existen estudios que establez-

²³ Aproximadamente dos mil profesores fueron llamados a filas. Véase DE CLERCK, K., DE GRAEVE, B. & SIMON, F., *Dag Meester, goedemorgen zuster, goedemiddag juffrouw. Facetten van het volksonderwijs in Vlaanderen (1830-1940)*, (Tielt : Lannoo, 1984) p. 115; BONET, V., *Loi sur la milice et sur la rémunération en matière de milice. Commentées et annotées* (Gand Meyer-Van Loo, 1903) pp. 122-123 (art. 28 de la ley del 21 de marzo 1902).

²⁴ DEPAEPE, et al., *Geen trede*, p. 54.

²⁵ ALBISETTI, J.C., «Catholics and Coeducation: Rhetoric and Reality in Europe before Divini Illius Magistri», *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, 35, 3 (1999): 667-696; DEPAEPE, M., *De pedagogisering achterna*, 236.

²⁶ MITCHELL, *International Historical Statistics*, 136; CHRISTENS, R., «Verkend verleden. Een kritisch overzicht van de vrouwengeschiedenis 19de-20ste eeuw in België», *Belgisch tijdschrift voor nieuwste geschiedenis*, 27, 1-2 (1997): 17; PEEMANS, F., «La femme belge. Employée de l'état. Fin du XIXe siècle-1950. Espace du travail et espace sociologique», *Belgisch Tijdschrift voor Filologie en Geschiedenis*, 58 (1980): 864-893.

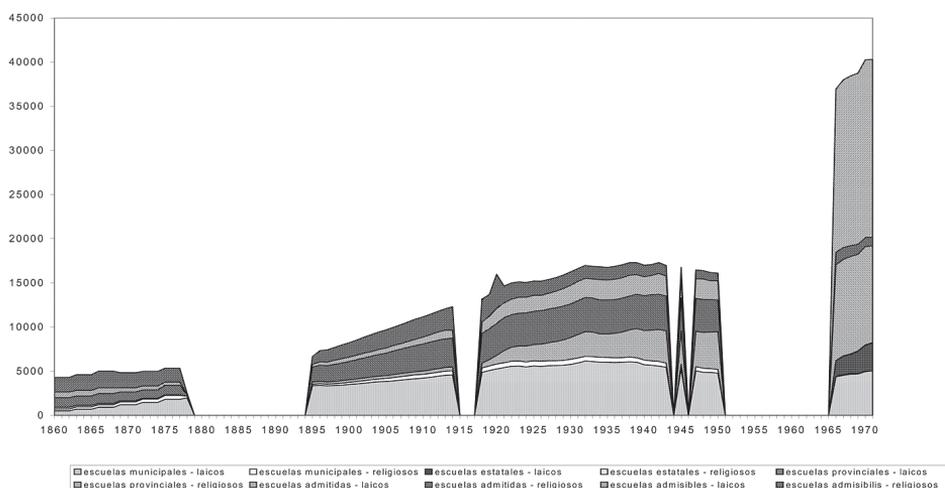


Gráfico 4. Número de maestras según la «red escolar» y diferenciando laicas y religiosas.

can una relación con el mercado laboral en su conjunto, con los cambios en la educación de hombres y mujeres, o con cambios sociales. ¿Tal vez sea entonces la feminización de la enseñanza un fenómeno reciente? En todo caso, este fenómeno ha sido detectado y problematizado hace poco en el entorno de la educación.

Sin embargo, un esbozo global de la evolución cuantitativa de la participación femenina en el profesorado de la enseñanza primaria no basta para conseguir una visión clara del fenómeno. Se requiere una aproximación más diversificada. Y ésta no nos exime de ninguna manera de un análisis tedioso. Por lo que se refiere a Bélgica, la enseñanza está fuertemente estructurada alrededor de las líneas de fractura ideológica. Esta disposición puede ponerse en relación con las características de la feminización en Bélgica.

Primero, desde el inicio del siglo XX, encontramos a la mayoría de las mujeres en la enseñanza católica (la enseñanza católica se indica en el gráfico con barras rayadas). En parte, esto tiene su explicación en el número de religiosas y de ello nos ocuparemos después. Las escuelas católicas recurrieron con mucha facilidad a las religiosas, mientras las maestras laicas tenían acceso, como mucho, a puestos subordinados²⁷. Pero también después de los años sesenta, cuando el número de religiosas disminuyó hasta una minoría sin importancia, este sector seguía atrayendo a mu-

²⁷ CHRISTENS, R., *Onderzoek naar de ontwikkeling van de plaats en betekenis van meisjes en vrouwen in het onderwijs. 2. Onderwijzers worden. Vrouwen tussen opleiding en beroep in de tussenoorlogse periode* (Leuven: KUL-Departement pedagogische wetenschappen. Afdeling historische pedagogiek, 1990).





Gráfico 5. Número absoluto de religiosas en la enseñanza primaria (1860-1970).

chas mujeres. Este proceso de laicización (la disminución del número de religiosas en la población docente) apenas se ha estudiado. No existe una literatura internacional sobre este tema, comparable a la que existe sobre la feminización.

A partir del material estadístico recopilado, se puede trazar la siguiente evolución:

Cuando tomamos como punto de partida la proporción de religiosas, observamos que ésta era la más importante en 1920. Más de una de cada dos maestras era monja, lo que representa una proporción extremadamente alta. Asimismo, las cifras absolutas revelan un fuerte aumento alrededor del cambio de siglo del número de religiosas en la enseñanza primaria. En parte, este crecimiento puede ser atribuido a la inmigración de religiosas francesas a las que, en virtud de la ley francesa de 1904 promulgada por el ministro Emile Combes, se les prohibió seguir trabajando en la enseñanza, en su país nativo²⁸. En varias caricaturas de la época, la llegada de las religiosas desde Francia se representó como una «invasión negra»²⁹.

²⁸ CAPERAN, L., *L'invasion laïque: de l'avènement de Combes au vote de la séparation* (Paris: Desclée de Brouwer, 1935); WYNANTS, P., *Religieuses 1801-1975*. Vol. I: *Belgique-Luxembourg-Maastricht-Vaals*, Namur, 1981 (Répertoires Meuse-Moselle, IV).

²⁹ TYSENS, J., *Om de schone ziel van 't kind. Het onderwijsconflict als een breuklijn in de Belgische politiek* (Gent: Provincie Oost-Vlaanderen, 1998) p. 103.

Este incremento espectacular del número de monjas en la enseñanza ha sido criticado más de una vez. Lo que se les reprochaba a las monjas, de las cuales, alrededor de 1905, un 35% en la enseñanza libre no tenían título para ejercer como maestras (frente al 2% de las docentes laicas), era que arrebataban con demasiada facilidad los puestos de trabajo a los docentes laicas. Y así era probablemente el caso en la enseñanza preescolar o infantil, que estaba totalmente feminizada y donde una gran cantidad de monjas sin título copaba el mercado³⁰. El aumento del número de religiosas alrededor del cambio de siglo no era perceptible solamente en la enseñanza. El número de vocaciones creció de manera general. En total, había en Bélgica, en 1866, casi 14.000 monjas. Alrededor del cambio de siglo, su número se había duplicado sobradamente y, en 1910, Bélgica contaba ya con más de 47.000 mujeres religiosas³¹. Normalmente, en los estudios sobre la mujer del siglo XIX, se recalca la atención creciente por la vida en el hogar y la maternidad, mientras que la popularidad en aumento de la vida religiosa permanece fuera del centro de atención³². Acerca de la situación australiana desde los años 1930 hasta los 1950 Josephine May indicó recientemente que la feminidad poderosa de las profesoras consistía en gran parte en la imagen de la monja «secular»³³. De cualquier modo, este dato del siglo XX de más del cincuenta por ciento, ya no fue igualado después de 1921. Justo antes de la Segunda Guerra Mundial, la proporción de religiosas entre la población docente ya era tan sólo de un tercio del total. En cifras absolutas su número se mantiene por encima de los 5.000. Este comprobado descenso en los porcentajes de la participación de monjas debe ser atribuido casi exclusivamente al hecho de que éstos ya no podían seguir el ritmo de crecimiento de las docentes laicas, y no a una disminución espectacular del número de religiosas.

No es hasta más o menos después de la Segunda Guerra Mundial cuando ya se habla de una verdadera regresión. Entre 1943 y 1954 disminuyó la población de religiosas en la enseñanza primaria en casi un 15%. Por lo que se refiere a la evolución después de 1954, ya no existen compendios completos. Sin embargo, de la investigación se desprende que la proporción de religiosas a partir de los años sesenta cae de forma exponencial, lo que coincide evidentemente con el descenso drástico del número de vocaciones y el número creciente de renunciadas.

De estos datos se desprende que la presencia masiva de monjas en la enseñanza primaria ha tenido inicialmente una influencia favorable en el grado de feminización. Dado que el descenso espectacular del número de monjas en los años

³⁰ DEPAEPE, M., DE VROEDE, M., MINTEN, L. & SIMON, F., «L'enseignement maternel», in: GROOTAERS, D. (ed.), *Histoire de l'enseignement en Belgique* (Bruxelles : CRISP, 1998) pp. 190-217.

³¹ TIHON, A., Les religieuses en Belgique du 18e au 20e siècle. Approche statistique, *Revue belge d'histoire contemporaine*, 7, 1/2 (1976) : 1-55.

³² ROGERS, R., Retrograde or modern? Unveiling the teaching nun in nineteenth-century France, *Social History*, 23, 2 (1998): 147.

³³ MAY, J., «Des 'religieuses dans le siècle' et des hommes de ce monde. Les élèves australiens de deux établissements d'enseignement secondaire non mixtes se souviennent de leurs professeurs (1930-1950)», *Histoire de l'éducation*, 98 (May 2003): 161-185.



sesenta y setenta no ha llevado a un grado de feminización descendente, debemos admitir que el llamado mecanismo de ‘synthetic turnover’ —el personal laico femenino ocupa el sitio de las monjas— también se ha producido en Bélgica. El material estadístico disponible no está, sin embargo, suficientemente refinado para demostrarlo matemáticamente en detalle.

LA FEMINIZACIÓN DE LAS INSTITUCIONES DE FORMACIÓN DEL MAGISTERIO PREVIA A LA FEMINIZACIÓN DE LA CARRERA DOCENTE

La feminización de la formación en magisterio siguió un proceso muy claro que posiblemente tenga algo que ver con su duración más corta y, por lo tanto, con la mayor sensibilidad a las tendencias de la moda de esta población. La participación creciente de normalistas puede ser interpretada, en primer lugar, como consecuencia del número de escuelas de magisterio. Cuando en 1842 entra en vigor la primera ley sobre la enseñanza primaria, no se habla de una formación de maestras. Hacia finales de los años cuarenta, la necesidad de maestras diplomadas se hace sentir, en el marco de la enseñanza de chicas en pleno crecimiento. En el siglo XIX se llevaba una política orientada a la creación de escuelas separadas para niños y para niñas. Las mujeres, por consiguiente, eran contratadas preferentemente en las escuelas para niñas.

En 1860, ya más de la mitad del total de instituciones de enseñanza está destinada a las niñas, y a mitad de los años setenta la proporción ya es de seis escuelas para niñas frente a cuatro para niños. La feminización, que llega mediante el aumento de las instituciones de formación de maestras, se consolida aún más durante el periodo de entreguerras. La feminización de la educación sobre el total de alumnos fue incluso espectacular. En 1849 aún había, en las escuelas de magisterio, apenas un 11% de chicas, pero en los años siguientes las proporciones iban a sufrir un cambio drástico. En apenas 25 años, el retraso se recuperó de tal forma que desde 1874 más de la mitad del número total de estudiantes de magisterio se encontraban en las escuelas de magisterio para chicas. Y asimismo en los diez siguientes años el número de alumnas en estas escuelas siguió creciendo. Entre 1885 y 1900 la proporción ya se encuentra entre el 55% y el 60%. El hecho de que la proporción de alumnas de magisterio creciera en tan gran medida, sin que aumentaran las perspectivas de trabajo, indica que la participación en la enseñanza de la educación no significaba automáticamente que una iba a dar el paso al ejercicio de la profesión. Y ambos hechos tenían que ver con que, en aquellos tiempos, la escuela de magisterio era para las chicas la única salida para no tener que esperar bordando al príncipe azul. Seguir estudiando y la escuela de magisterio se identificaban como si fueran una misma cosa³⁴.

³⁴ La primera estudiante femenina en entrar en una universidad belga (Université Libre de Bruxelles) fue admitida en 1880. En 1920 la Universidad Católica de Lovaina también abrió sus

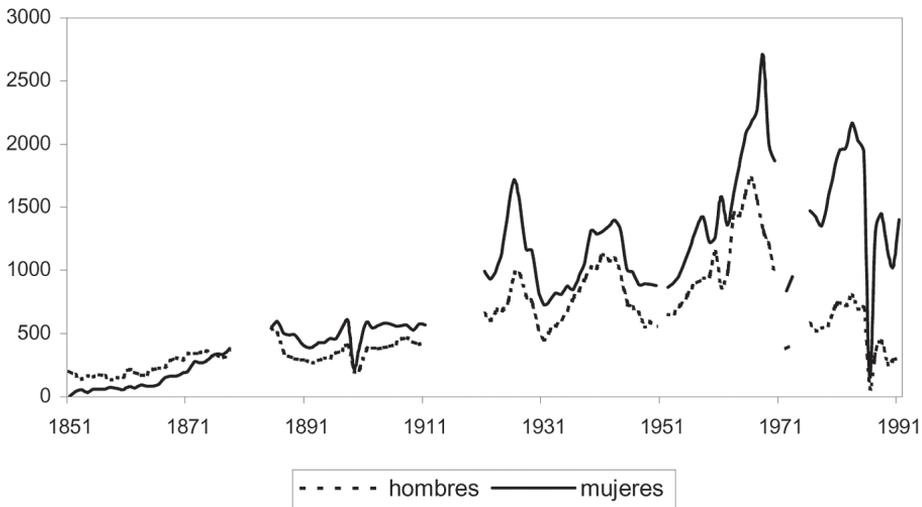


Gráfico 6. Total de diplomados de las escuelas de magisterio, diferenciados según sexo (1851-1992).

De la tabla arriba expuesta queda claro que a partir de finales del siglo XIX el número de mujeres que se diplomaban en las escuelas de magisterio era superior al número de hombres. Entre 1911 y 1921, llegó a duplicarse el número de matrículas en las escuelas de magisterio para chicas. Un cambio en el origen social de los estudiantes puede ofrecernos una explicación de este fenómeno. Después de la Primera Guerra Mundial, los estudios de magisterio atraían también a chicas procedentes de clases menos acomodadas. Asimismo, la falta de candidatos para el matrimonio después de la Primera Guerra Mundial posiblemente haya obligado a las chicas a garantizar sus propios ingresos. Una carrera en la enseñanza aseguraba su futuro. Pero cuando, en 1923 y 1926, una serie de modificaciones en la enseñanza dan como resultado una educación más costosa y más larga, disminuye la afluencia de chicas. Y son las chicas procedentes de las clases más bajas las que primero se ven expulsadas de estos estudios más caros. A partir de 1936 la enseñanza de la educación para chicas está nuevamente en alza.

Las curvas correspondientes a los diplomados masculinos y femeninos se siguen de cerca hasta finales de los años sesenta del siglo XX. A principios de los años

puertas a las estudiantes. DESPY-MEYER, A., «Les femmes dans le monde universitaire», in: MENDES DA COSTA, Y. & MORELLI, A. (eds), *Femmes, libertés, laïcité* (Bruxelles: id. De l'université de Bruxelles, 1989), pp. 47-58; COURTOIS, A., «Vers l'admission des étudiantes à Louvain (octobre 1920): jalons pour une histoire des mentalités catholiques en matière de condition féminine», *Revue d'histoire ecclésiastique*, 86, 3/4 (1991): 324-346.

setenta, se observa una fuerte disminución del número de diplomados, tanto en los hombres como en las mujeres. En 1970, la educación pasa a ser una carrera de dos años posterior a la enseñanza secundaria. Con esto se confirma de manera oficial una evolución que ya había empezado antes. Se desconoce en qué medida esto ha podido tener alguna influencia en el número de inscripciones en las escuelas de magisterio. El número de diplomadas femeninas se restablece, sin embargo, al cabo de unos años; pero el número de diplomados masculinos permanece desde entonces muy bajo, lo que tiene como consecuencia que en 1998 más de 8 de cada 10 diplomados sea una mujer³⁵.

La feminización de la formación para docente empieza por lo tanto antes que la feminización de la profesión, pero desde hace unos veinte años se ha acentuado claramente. Esta evolución es paralela a la expansión de la enseñanza desde los años sesenta, lo que llevó a un mayor grado de escolarización para todos los jóvenes. Mientras que en los años sesenta el grado de escolarización de las chicas aún quedaba muy por detrás del de los chicos, en el transcurso de los años setenta, las muchachas ya recuperaron por completo su retraso en el nivel de la enseñanza secundaria³⁶. Que, a comienzos de los años setenta, las chicas se dejaran llevar para elegir sus estudios por el rol clásico femenino, se podría desprender de una encuesta realizada en aquellos años. Los padres de muchachas no tenían en principio nada en contra de que sus hijas siguieran estudiando. Sin embargo, consideraban que su responsabilidad principal residía en su futura familia³⁷. La profesión de maestra puede, por lo tanto, haber sido una solución intermedia, puesto que hacía que fueran compatibles trabajo y familia, tanto desde el punto de vista relacionado con el contenido, como desde el práctico.

Otra explicación posible para la feminización anterior y más temprana de la enseñanza reside en el hecho de que la duración media de la formación para maestro oscila entre tres y cuatro años, mientras que el periodo de ejercicio de la profesión es casi diez veces más largo³⁸. No disponemos por el momento de datos exactos sobre la duración de una carrera profesional femenina, lo que no impide que se pueda realizar un estudio en combinación con la vida matrimonial o —en su caso— de soltera. Además, la mayoría de las maestras que ejercían en la enseñanza libre y predominantemente católica, hasta finales de los años cincuenta o principios de los años sesenta, según el obispado, eran despedidas una vez que se casaban. Para poder encontrar suficientes candidatas para sustituir a sus colegas casadas, la oferta de maestras ha tenido que ser más importante que la oferta de maestros.

³⁵ *Statistisch Jaarboek van het Vlaams onderwijs*, 1998-1999.

³⁶ Kabinet van de Secretaris van Maatschappelijke Emancipatie, *Vrouwen in de Belgische Samenleving* (Brussel: INBEL, 1991); VANDERSTRAETEN, R., «De evolutie inzake onderwijsdeelname: naoorlogse tendensen en prognoses», *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 7, 1 (1996-1997): 21-29.

³⁷ LEIRMAN, W., «Het project onderwijs voor meisjes: van opinie- naar actie- en evaluatieonderzoek 1968-1973», *Tijdschrift voor Opvoedkunde*, 17, 5 (1971-1972): 276-304.

³⁸ DEPAEPE *et al.*, *Geen trede*, 43.

Pero al igual que hemos hecho para el mercado laboral, tenemos ahora que hacer una comparación con la población estudiantil femenina total, y con las posibilidades de elección de trabajo de las mujeres. En un artículo publicado recientemente sobre la feminización de la educación en Alemania³⁹, Peter Lundgreen llega a la conclusión de que en 1931 el 24% de todos los estudiantes varones optaban por el magisterio, frente al 53% de todas las estudiantes. Treinta y cinco años más tarde, estas cifras son respectivamente del 20% y del 55%. Y otros treinta años más tarde, las preferencias por estos estudios caen respectivamente al 4% y al 14%. Así pues, en el momento en que el número de estudiantes mujeres sobrepasa al número de estudiantes varones, la preferencia por esta profesión se encuentra en un punto históricamente más bajo. Aparentemente, la mayoría de las mujeres en Alemania optaban, a finales del siglo xx, por otra profesión. Visto desde esta perspectiva de la población estudiantil femenina total, la profesión de docente ya no es con toda seguridad una profesión femenina.

Para Bélgica aún no disponemos de un estudio comparativo. Las cifras más recientes, sin embargo, permiten determinar que, por lo menos en el caso de Flandes, la situación es distinta. En 1999, casi el 20% de las chicas elegían las escuelas superiores para cursar estudios que les lleven a una profesión en la enseñanza, mientras que en los chicos este porcentaje apenas llegaba al 9%. En la universidad, un 19% de las estudiantes mujeres siguen una formación que les da acceso a una carrera en la enseñanza secundaria o superior frente al 9% de los estudiantes varones⁴⁰. Pero en el grupo de la población belga de entre 22 y 30 años, solamente el 2% opta por una carrera en la enseñanza⁴¹.

POSICIÓN DE LA MAESTRA DENTRO DEL CUERPO DOCENTE

La situación de la «señorita» o de «sor» podía aparentar ser positiva en términos absolutos, pero en el seno del cuerpo docente no tenían la posición más ventajosa. Después de todo, la remuneración de las maestras está, durante el siglo xix y gran parte del siglo xx, por debajo de la remuneración que obtienen sus colegas varones. En 1895, el sueldo base máximo de una maestra era casi un 7% inferior al sueldo máximo de un maestro. En 1914, esta diferencia llega incluso al 20%, para bajar nuevamente a un 2% en 1935⁴².

³⁹ LUNDGREEN, P., «Die Feminisierung des Lehrerberufs: Segregierung der Geschlechter oder weibliche Präferenz. Kritische Auseinandersetzung mit einer These von Dagmar Hänsel», *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 1 (1999): 121-135.

⁴⁰ *Statistisch Jaarboek van het Vlaams Onderwijs*, 1998-1999.

⁴¹ VANDENBROEKE, C., «Het Lerarenambt als knelpuntberoep», *Vacature* (10 de febrero 2001): 3.

⁴² DEPAEPE *et al.*, *Geen trede*, pp. 191-216.



Por lo demás, el trabajo docente no constituye ninguna excepción. El trabajo de las mujeres también está menos remunerado en otras profesiones. Aparte del ahorro lógico en costos que lleva consigo el pago de un sueldo más bajo, el sueldo de las mujeres también desempeñaba, a los ojos de sus coetáneos, un papel distinto al del sueldo de los hombres. Se veía sobre todo como un complemento de los ingresos familiares⁴³.

De estudios sobre el trabajo en las fábricas, en el siglo XIX, se desprende que el trabajo de los hombres se consideraba más rápidamente trabajo cualificado, incluso cuando en la realidad no lo era. Las cualidades que debían tener los trabajadores eran calificadas como «conocimientos especializados», de tal forma que estaba justificado que ganaran más que las mujeres, que no poseían dichos conocimientos. Las cualidades con las que contaban las trabajadoras en los «oficios de mujeres» no eran adquiridas, sino innatas. Se encontraban en la prolongación de las cualidades que las mujeres ponían en práctica en el hogar y por las que no recibían remuneración. Volvemos a encontrar en la enseñanza una línea de pensamiento similar. Al lado de una gran diversidad de compensaciones para los docentes de acuerdo con, entre otras cosas, la región (ciudad-campo), la fuerza en el poder, el estado civil y la función o puesto de trabajo, también se hacía una distinción según el sexo.

Antes de 1914, el sueldo de los maestros y maestras era tan poco considerado que aproximadamente el 40% de los maestros impartía clases nocturnas a adultos, frente a un 16% de las maestras. En las ciudades, existían más posibilidades para completar los ingresos, no sólo con las clases nocturnas y clases particulares. No se sabe en qué medida completaban las maestras sus ingresos de esta forma⁴⁴.

Ya en 1920 se igualó por ley la remuneración de los docentes varones y mujeres en la enseñanza básica. ¡Las maestras son las primeras trabajadoras en Bélgica que, por un trabajo idéntico, reciben una remuneración idéntica!⁴⁵. Aunque siguen con una remuneración inferior los religiosos que viven en comunidad y los solteros. Esto naturalmente afecta sobre todo a las mujeres, dado que la mayoría de los docentes religiosos son mujeres, y que las maestras en la enseñanza católica deben permanecer solteras. Con la crisis de los años treinta y las subsiguientes medidas de ahorro adoptadas por la administración, las maestras pierden de nuevo su derecho a un salario igual. Éstas no son las únicas mujeres que sufren los recortes de la administración: en 1934 se proclama una congelación de la contratación de mujeres en la función pública, y las funcionarias cuyo cónyuge también está al servicio del

⁴³ BRACKE, «De vrouwenarbeid», 199; KEYMOLEN, D., *Vrouwenarbeid in België van ca. 1860 tot 1914* (Leuven: ACCO, 1977), p. 17; CREIGHTON, C., «The Rise of the Male Breadwinner Family: a reappraisal», *Comparative Studies in Society and History*, 38, 3 (1996): 310-337.

⁴⁴ DEPAEPE *et al.*, *Geen trede*, pp. 200, 207.

⁴⁵ En Gran Bretaña también fueron los profesores quienes tomaron la iniciativa en la lucha por un salario igualitario. Véase PASTURE, P., «Feminine intrusions in a culture of masculinity», en: PASTURE, P., VERBERCKMOES, J. & DE WITTE, H., *The Lost Perspective? Trade Unions between Ideology and Social Action in the New Europe*. Vol. II: *Significance of Ideology in European Trade Unionism* (Aldershot: Avebury, 1996), p. 223.



Estado deben renunciar preferentemente al 25% de su sueldo. Después de la Segunda Guerra Mundial, las diferencias del periodo de preguerra se eliminan, salvo por lo que se refiere a las religiosas, que siguen ganando la mitad del sueldo. Aparte del sueldo oficial, las autoridades municipales conceden una remuneración adicional⁴⁶.

La feminización de la profesión docente es evocada regularmente para explicar el bajo estatuto de la profesión. No obstante, la contribución de las mujeres a la profesionalización del oficio de maestro, tanto en la producción de conocimientos y valores como en la definición de actitudes profesionales, no puede seguir ignorada. A fin y al cabo, la profesión docente fue una de las primeras actividades laborales profesionalizadas que engrosaba sus filas (por lo menos, desde el cambio de siglo) con población femenina. Estudios, tanto nacionales como internacionales, sobre las tendencias de profesionalización en el siglo XIX normalmente no toman en consideración el factor femenino, a no ser, tal como se ha dicho anteriormente, que deba explicarse su estatuto de rango inferior⁴⁷.

«Profesionalización» es un término que ha sido empleado por distintos agentes en la enseñanza. Así utilizan este término los sindicatos y otras organizaciones de docentes con el fin de reclamar una mejor valoración de su profesión y, por consiguiente, una remuneración más alta. Pero la administración también ha utilizado varias veces este término para disfrazar su control de los docentes, subrayando la autonomía del profesor⁴⁸. Recientemente se ha abogado, en la investigación alemana, por el uso del término «*Verberuflichung*» (derivado de oficio) dado que «*Professionalisierung*» (derivado de profesión) parecería demasiado ahistórico⁴⁹. Sin embargo, el término profesionalización se sigue utilizando con frecuencia en la investigación histórica. Y aunque el contenido de este término pueda cambiar según el contexto social⁵⁰ y, tal como hemos dicho antes, también según quienes lo utilizan, el término «profesionalización» acompaña a la profesión de docente desde la mitad del siglo XIX. La mayor parte del tiempo, lo que se quiere decir es que el docente adquiere una determinada medida de control sobre el ejercicio de su profesión⁵¹. Los factores que contribuyen a ello son el nivel de educación y de reciclaje profesional, las asociaciones de profesores, la redacción de libros escolares, etc. Es una pena que la imagen de la situación en Bélgica que trazamos aquí es incompleta y se basa en datos muy fragmentarios.

⁴⁶ DEPAEPE *et al.*, *Geen trede*, pp. 213, 221-235.

⁴⁷ HÄNSEL, D., Wer ist der Professionelle? Analyse der Professionalisierungsproblematik im Geschlechterzusammenhang, *Zeitschrift für Pädagogik*, 38, 6 (1992): 877.

⁴⁸ OZGA, J. & LAWN, M., *Teachers, Professionalism and Class: a Study of Organized Teachers* (London: Falmer, 1981) VII; LAWN, M., *Modern times? Work, Professionalism and Citizenship in Teaching* (London/Washington: DC Falmer, 1996), p. 11.

⁴⁹ KEMNITZ, H., *Lehrerverein und Lehrerberuf im 19. Jahrhundert. Eine Studie zum Verberuflichungsprozess der Lehrertätigkeit am Beispiel der Berlinischen Schullehrergesellschaft (1813-1892)* (Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1999), p. 15.

⁵⁰ LAWN, *Modern times*, p. 62.

⁵¹ OZGA & LAWN, *Teachers, Professionalism and Class*, p. 35.

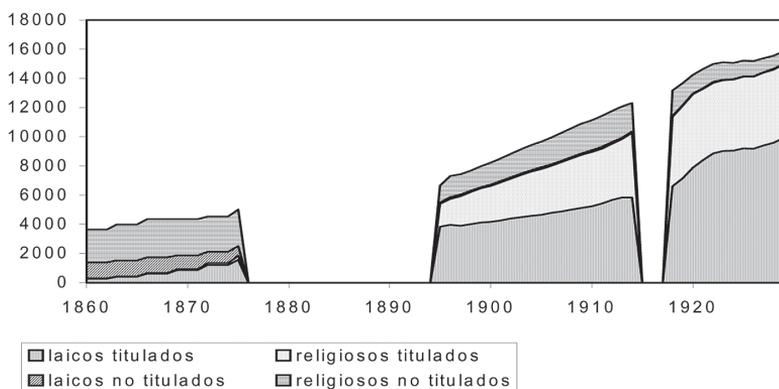


Gráfico 7. Total de maestras tituladas (laicas-religiosas) (1860-1929).

En cualquier caso, la profesionalización se vio impulsada por la instauración del título. Con esto además se creó un marco legal en lo que se refiere al acceso, las condiciones y los procedimientos, como son las pruebas y los exámenes para el acceso al puesto de maestro⁵². El Estado desempeñó aquí un papel fundamental, entre otros, el de empleador de estos titulados y el de supervisor y orientador de los desarrollos que se producían en la profesión⁵³. El número de titulados que están efectivamente en la enseñanza entre 1860 y 1929 deja ver una diferencia manifiesta entre profesores y profesoras.

El total de maestras no diplomadas en la enseñanza es, entre 1860 y 1929, mucho más grande que en el caso de los maestros. Y son sobre todo las religiosas las que están al frente de una clase sin tener título, y esto mientras el número de estudiantes de magisterio aumentaba fuertemente. Aparentemente, la mayor parte de las escuelas católicas para chicas elegían preferentemente a una maestra no diplomada, una «hermana», que resultaba mucho más barata, antes que a una maestra laica diplomada. Al fin y al cabo, era económicamente más rentable e ideológicamente más fiable⁵⁴.

Volvemos a encontrar tendencias homogéneas también en otros aspectos de la profesionalización. Además de los seminarios pedagógicos oficiales que organizaba cada trimestre la administración central desde 1842, y en los que todos los docentes tenían que participar obligatoriamente, hasta después de la Primera Guerra

⁵² NÓVOA, A., «The Teaching Orofession in Europe: Historical en Sociological Analysis», en SEING, E.S., SCHRIEWER, J. & ORIVEL, F. (eds.), *Problems and Prospects in European Education*, (Westport, CT: Praeger, 2000), p. 47.

⁵³ HÄNSEL, «¿Wer is der Professionelle?», p. 878.

⁵⁴ Del estudio de Rebecca Rogers también se desprende que la novicia ideal tenía que tener un carácter dócil: «¿Rogers, Retrograde or modern?», p. 152.

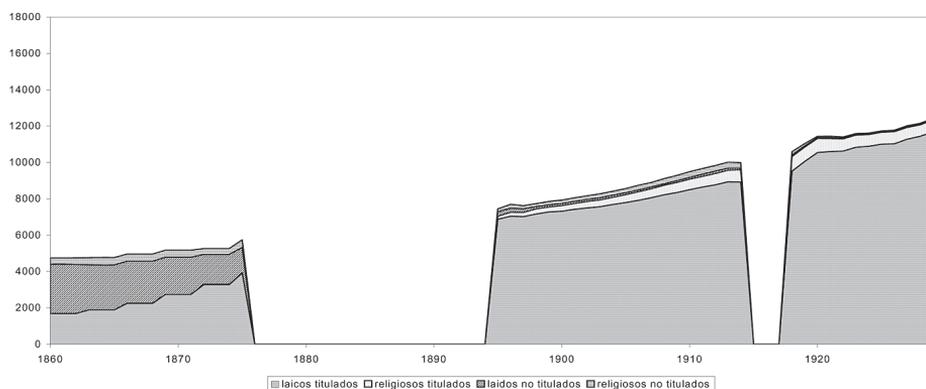


Gráfico 8. Total de maestros titulados (laicos-religiosos) (1860-1920).

Mundial se les asignaba a los docentes un aprendizaje individual. Para esto, disponían, entre otras cosas, de innumerables revistas profesionales. Es sobre todo en la época de entreguerras cuando surgieron, de distintos lados, más oportunidades para el reciclaje o el perfeccionamiento. La creación de los Institutos Superiores de Ciencias Pedagógicas (y en su mayor parte católicos) tuvo una gran importancia. Estas instituciones, que impartían una formación teórica pedagógica en tres años, han formado una verdadera elite, principalmente de maestros⁵⁵. La idea de que las mujeres tienen poco interés por este reciclaje o perfeccionamiento, o de que no tienen tiempo libre debido a las obligaciones hacia su familia, debe relativizarse un poco. En 1938 se matriculan en la provincia de Limburgo 120 maestros para un curso en el Instituto Superior de Ciencias Pedagógicas. Sin embargo, el número de alumnos sobrepasa las expectativas y las posibilidades del instituto. Siguiendo el consejo del inspector, se rogó a las maestras que se fueran. Aún sobran 80 alumnos⁵⁶.

En cuanto al periodo de postguerra, se investigó, a partir de una encuesta llevada a cabo por docentes de enseñanza primaria, el número de diplomas y certificados complementarios. Aquí también se comprueba que las mujeres son titulares de menos diplomas adicionales, y que, además, siguen mayoritariamente perfeccionamientos muy específicos como, por ejemplo, un segundo idioma o la enseñanza especial. En cambio, uno de cada tres hombres obtenía, a lo largo de su carrera, un diploma en uno de los Institutos Superiores de Ciencias Pedagógicas⁵⁷.

⁵⁵ DEPAEPE *et al.*, *Geen trede*, pp. 120, 122.

⁵⁶ Entrevista con Julia Van Raetingen-Hendrickx (nacida en 1906). Impartió clases entre 1925 y 1958 en distintas escuelas católicas. En 1957, se casó, a la edad de 51 años.

⁵⁷ DEPAEPE *et al.*, *Geen trede*, p. 18.

En Bélgica, las maestras no se agrupan como ocurre por ejemplo en Holanda⁵⁸, en organizaciones profesionales independientes, sino que sus intereses son defendidos por sindicatos organizados conforme a una ideología. Se admite generalmente que el grado de sindicalización es inferior en el caso de las maestras⁵⁹. En todo caso, las afiliadas están, en gran medida, infrarrepresentadas en las funciones directivas. Los sindicatos, sin embargo, han apoyado fuertemente a sus afiliadas en su lucha por un sueldo igual y en la eliminación de la prohibición del matrimonio en las escuelas católicas⁶⁰.

Sobre la producción de libros escolares y la participación de las mujeres en revistas pedagógicas, nos encontramos otra vez con que no hay investigaciones disponibles al respecto en Bélgica. Existen datos fragmentarios que revelan que mujeres tanto en el siglo XIX como en el siglo XX publicaban, pero el número de mujeres que lo hicieron debe de haber sido bastante inferior al de sus homólogos masculinos⁶¹.

Aún está por verse hasta qué punto las mujeres en la enseñanza han sido creadoras de tendencias. Pero lo que sí es un hecho es que ellas no han marcado hitos directamente desde posiciones cruciales en la formación complementaria, en los sindicatos, como autoras de obras pedagógicas y de manuales de estudios. Pero sí, en comparación con otras profesiones, han desempeñado un papel de vanguardia. Después de todo, la apertura de las profesiones a las mujeres se ha conseguido en primer lugar en la profesión docente y, de manera más específica, en la profesión de maestra.

LA RECIENTE MASCULINIZACIÓN DE LOS PUESTOS DIRECTIVOS Y LA FEMINIZACIÓN DEL TRABAJO DE TIEMPO PARCIAL

La representación minoritaria de mujeres en los puestos de responsabilidad es un fenómeno generalmente extendido. Incluso en el sector no lucrativo, un sector marcadamente femenino, las mujeres apenas ocupaban, en 1995, uno de cada cuatro puestos en los comités de empresa⁶². En este asunto, la enseñanza no constituye ninguna excepción. Aunque el sector de la enseñanza experimenta en general una fuerte participación femenina, es desconcertante tener que comprobar aquí también que, casi a pesar de ello, rara vez ascienden a puestos directivos y/o ejecu-

⁵⁸ VAN ESSEN, *Strategies*, pp. 413-433.

⁵⁹ DEPAEPE *et al.*, *Geen trede*, p. 21.

⁶⁰ VAN ROMPAEY, Lies. *Strijd voor waardering. Het COV van 1893 tot 1983* (Antwerpen/Apeldoorn: Garant, 2003).

⁶¹ SURY, C., *Bibliographie féminine belge. Essai de catalogue des ouvrages publiés par les femmes belges de 1830 à 1897* (Bruxelles, 1898), citado en DE WEEERDT, *En de vrouwen?*, pp. 28, 34; DEPAEPE *et al.*, *Geen trede*, pp. 25-26.

⁶² D'HOKER, N., *et al.*, *Vrouwen in de Belgische Samenleving. Statistische gegevens, 1970-1998*, p. 159.

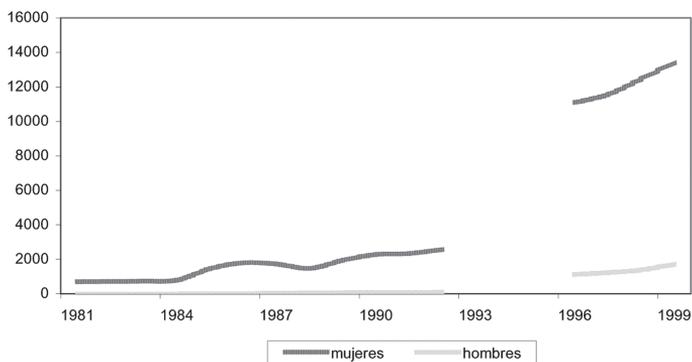


Gráfico 9. Total de maestros y maestras que trabajan a tiempo parcial en Flandes (1981-1999).

tivos⁶³. Es más, podemos hablar, por lo que concierne a los últimos años, de una masculinización de los puestos directivos⁶⁴. Resulta llamativo comprobar cómo la masculinización de los puestos directivos coincide con el cambio de cometidos en esta profesión. En tiempos pasados, los directores se involucraban principalmente en cuestiones pedagógicas, mientras que hoy en día son responsables casi exclusivamente de tareas administrativas⁶⁵.

Hasta los años setenta —e incluso en el siglo XIX— las proporciones guardaban un mejor equilibrio: alrededor del 60% de los directores de colegios en la enseñanza primaria eran mujeres. En las últimas décadas, se ha producido de nuevo un descenso en el número de directoras en la enseñanza primaria, así como en los otros niveles de enseñanza se observa una tendencia similar⁶⁶.

En general, la tendencia hacia la masculinización se manifiesta con más claridad en la enseñanza católica en su conjunto. Originalmente, la red de enseñanza libre tenía más directoras, porque las escuelas para chicas eran dirigidas por mujeres, a menudo monjas. Pero el criterio común para la ocupación de las plazas de directores de colegio, que además se vieron reducidas por la racionalización parecía

⁶³ Para enfoques innovadores sobre las mujeres en los puestos de dirección en la enseñanza, hacemos referencia al número especial 'Re-examining feminist research in educational leadership' del *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13 (2000): 6

⁶⁴ VANDERHOEVEN, *Masculinising van beleidsfuncties*, p. 81.

⁶⁵ CHRISTENS, R., CUYVERS, L., GYPENS, V. & STEVERLYNCK, C., *Onderzoek naar de ontwikkeling van de plaats en betekenis van meisjes en vrouwen in het onderwijs. I. Roldoorbrekende tendensen in de leermiddelen en in de onderwijsleersituatie* (Leuven: KUL-Departement pedagogische wetenschappen. Afdeling historische pedagogiek, 1990) p. 19.

⁶⁶ DEPAEPE *et al.*, *Geen trede*, p. 53.



demasiado simple: un 'director' en las escuelas para chicos y en las escuelas mixtas, una 'directora' en las escuelas para chicas.

La representación desigual de las mujeres no se da únicamente al nivel de la dirección escolar. También se pueden comprobar diferencias en la inspección estatal y en los servicios de orientación⁶⁷. En los servicios de inspección y orientación para la enseñanza primaria, secundaria y superior, el número de mujeres ascendía en 1989 respectivamente a 21%, 6% y 2%. La tendencia general está clara: la enseñanza es considerada en Flandes como una profesión femenina, pero es más masculina conforme va subiendo el nivel de enseñanza, así como en las tareas y puestos orientados a la política.

Asimismo, la feminización del trabajo a tiempo parcial constituye un fenómeno reciente. Desde principios de los años ochenta, existe en la enseñanza básica la posibilidad de trabajar a tiempo parcial. Son sobre todo las maestras las que han hecho uso de esta posibilidad.

El trabajo a tiempo parcial no es solamente un fenómeno principalmente femenino en la enseñanza⁶⁸. En 1988, una de cada cinco mujeres trabajaba a tiempo parcial en Bélgica, comparado con uno de cada cincuenta hombres⁶⁹. Distintos estudios indican que el trabajo a tiempo parcial no solamente significa que el tiempo de trabajo sea más corto. Trabajar a tiempo parcial significa también el cumplimiento de funciones inferiores y ausencia de posibilidades de promoción, entre otras cosas. Por lo tanto, el trabajo a tiempo parcial lleva consigo la desigualdad y refuerza la segregación de sexos⁷⁰. En el ámbito de la enseñanza, el acceso a un puesto de dirección es más difícil si uno parte de un trabajo a tiempo parcial.

Pero por otro lado, se desprende de la investigación que las posibilidades de trabajo a tiempo parcial, los horarios de trabajo flexibles y las posibilidades de interrupción de carrera también animan a las mujeres a buscar trabajo, por ejemplo, en empresas de alta tecnología. Y así, en la universidad, parece que la incompatibilidad entre una carrera académica y una familia provoca el abandono de las mujeres.

¿Así que la docencia no es el trabajo más favorable cuando se trata de que el empleador responda con flexibilidad a las necesidades personales del empleado?⁷¹. Las maestras están muy presentes en la oferta de trabajo a tiempo parcial. Aparentemente, la organización de la enseñanza resulta muy atractiva para las mujeres, y ellas eligen muy conscientemente para poder compatibilizar los diversos compromisos y obligaciones de su vida. Esto podría explicar por qué la docencia atrae, sobre todo, a mujeres, a pesar de que proporcionalmente optan menos mujeres por estos estudios.

⁶⁷ VANDERHOEVEN, *Masculinising van beleidsfuncties*, p. 82.

⁶⁸ McRAE, S., *Le travail à temps partiel dans l'Union européenne: Les femmes et le travail à temps partiel* (Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes, 1996).

⁶⁹ WYNS & VAN MEENSEL, *De beroepensegregatie*, p. 44.

⁷⁰ Ibid.; HEWITT, P., *About time. The revolution in Work and Family Life* (London: IPPR, 1993).

⁷¹ LUNDGREEN, *Die Feminisierung des Lehrerberufs*, p. 133.

Del reciente estudio llevado a cabo por Catherine Hakim, basado en la *Preference Theory*, se desprende que las mujeres *grosso modo* eligen entre tres estilos de vida y trabajo diferentes: «*home-centered women*», «*work-centered women*» y «*adaptive women*» (compatibilizando familia y trabajo)⁷². Estos «estilos» existen en todos los niveles de la enseñanza y en todas las clases sociales. La *Preference Theory* predice que el predominio de hombres en el mercado laboral, en la política, etc., seguirá existiendo puesto que apenas una minoría de mujeres se centrará por completo en su trabajo. ¿Las mujeres, y la gente en general, viven efectivamente en un vacío donde sólo se puede elegir de forma racional? El panorama histórico presentado aquí nos lleva a otras conclusiones⁷³.

La feminización de la profesión docente y la masculinización de los puestos de responsabilidad en la enseñanza, expresados en términos cuantitativos, son procesos que, a nuestro parecer, están estrechamente relacionados con el fenómeno social de la modernización. Con referencia a una categoría monolítica como ésta, aún no hay sin embargo ninguna explicación matizada. Como mucho, la feminización (o, en su caso, la masculinización) articula, tal como se ha considerado aquí, una de las muchas dimensiones de una dinámica más profunda. Parece importante, por lo tanto, la constatación de que los factores cualitativos que hemos dejado de lado en nuestra investigación pueden apuntar en la dirección de una mejor explicación que, en el futuro, también tendrá que ser corroborada con material empírico.

Nuestra hipótesis es que no se puede estudiar la feminización de la profesión docente sin tener en cuenta la profesionalización creciente del sector de la educación en la sociedad. Tanto más cuando la competencia profesional en este sector parecía coincidir cada vez más con las características consideradas típicamente femeninas. Después de todo, lo pedagógicamente correcto siempre era más bien el sinónimo de un enfoque emocional suave, aunque firme⁷⁴. Las mujeres eran preparadas en una sensibilidad propicia a la visión pedagógica, o para expresarlo de otra forma: lo pedagógico constituye el núcleo de la supuesta femineidad de la mujer.

Tal vez tengamos aquí una interesante analogía con el factor «G» (general) que Spearman⁷⁵ creía poder identificar en la inteligencia. Como una hipótesis atractiva para un estudio más detallado, nos atreveríamos a afirmar que la feminización de la profesión docente está estrechamente relacionada con la presencia de un factor «F», que debería representar el proceso social de la «feminización de la mujer». Esta feminización general del género femenino se «enseña» a las muchachas durante la

⁷² HAKIM, C., *Work-Lifestyle Choices in the 21st Century: Preference Theory* (Oxford: Oxford University Press, 2000).

⁷³ Ver CROMPTON, R. and HARRIS, F., «Explaining Women's Employment Patterns: 'Orientations to Work' Revisited», *British Journal of Sociology* 49 (1998): 118-136.

⁷⁴ DEPAEPE, M. e.a., *Order in Progress. Everyday educational practice in Primary Schools. Belgium 1880-1970* (Leuven: University Press Leuven, 2000).

⁷⁵ SPEARMAN, C.E., *The Nature of «Intelligence» and the Principles of Cognition* (London, Macmillan, 1923), and *The Abilities of Man: Their Nature and Measurement* (London: Macmillan, 1927).





educación también porque desde varios puntos de vista parece «pedagógicamente» correcto. No solamente refleja y legitima una división de roles entre hombres y mujeres que es socialmente aceptable (sector *duro* contra sector *suave*), sino que además descubre la esencia de la supuesta naturaleza femenina en la profesionalidad «atencional» de las profesiones «suaves» (a las que la enseñanza pertenece indudablemente). Es por eso que a medida que crecía la influencia de la educación y la enseñanza —un proceso que puede ser definido como pedagogización y que es, al mismo tiempo, una manifestación del proceso más general de modernización—⁷⁶ también crecía la feminización de la profesión docente, así como la de la educación⁷⁷.

En nuestra opinión, se puede encontrar sentido a esta afirmación en el hecho de que el proceso de feminización, al igual que ocurre con el proceso de modernización y el proceso de pedagogización, es, por una parte, un fenómeno que se extiende por el mundo entero (un mundo que, como es bien sabido, se globaliza en función de la modernización) y, por otra parte, no se ha detenido gracias a los evidentes avances en la emancipación de la mujer.

Hoy en día las causas y los efectos de la feminización, aspectos primordiales en la investigación de los procesos de educación, apenas se han investigado en la literatura profesional sobre la historia de las profesoras⁷⁸. La obra de Juliane Jacobi constituye una excepción por la conceptualización de la feminización como parte del proceso de modernización⁷⁹. De cualquier forma es evidente que la investigación innovadora del dinamismo interno de la pedagogía cotidiana seguramente puede enfocar de manera distinta el complejo fenómeno social y sociológico de la feminización del cuerpo docente.

⁷⁶ DEPAEPE, *De pedagogisering achterna*, pp. 13-31.

⁷⁷ Una tendencia similar en la que el elemento femenino prevalece en la educación se ha descrito en: DELFOS, M.F., «De ontmanlijking van de man. Opvoeden met de biologische stroom méé in plaats van tegen de biologische stroom in», *Pedagogiek in Praktijk Magazine*, 7, 1 (2001): 8-13.

⁷⁸ VAN ESSEN, M. & ROGERS, R. (eds.), «Les enseignants XIXE-XXE siècles», *Histoire de l'éducation*, 98 (May 2003), special issue.

⁷⁹ JACOBI, J., «Modernisierung durch Feminisierung? Zur Geschichte des Lehrerinnenberufes», *Zeitschrift für Pädagogik*, 43 (1997): 929-946.