



Igualdad de género en las enseñanzas no universitarias en España: Un estudio descriptivo (1999-2013)

Irene Campos-García¹

Recibido: enero 2016 / Evaluado: marzo 2016 / Aceptado: abril 2016

Resumen. Desde mediados del siglo XIX, la enseñanza ha sido el sector que la mujer ha utilizado para entrar en el mercado de trabajo, produciéndose, a partir de entonces, una feminización de la profesión docente en España. Numerosos procesos políticos, socioeconómicos y culturales han permitido el acceso masivo de la mujer a la enseñanza superior y una paulatina expansión de profesoras desde la enseñanza primaria a todos los niveles del profesorado. Sin embargo, pese a los altos índices de feminización de la profesión, aún existen diferencias de género que se evidencian en la disminución de su presencia a medida que aumenta el nivel educativo y en los cargos de poder de las instituciones educativas, entre otras. Este trabajo pone el énfasis en el análisis descriptivo de la composición del profesorado según el género y su relación con los niveles y enseñanzas impartidas, la titularidad del centro, los equipos directivos, la edad, la dedicación horaria y otras variables referidas al desempeño de la profesión como la motivación o la satisfacción laboral. Se concluye que, para las Enseñanzas de Régimen General No Universitarias en el periodo 1999-2013 para el que existen datos disponibles, se encuentran diferencias por sexo significativas que permiten concretar algunas iniciativas para reducir las desigualdades de género, incrementar el número de varones en la profesión y avanzar hacia la equiparación de oportunidades en la participación femenina en los puestos de dirección. Por último, este estudio se propone como punto de partida para un trabajo empírico posterior acerca del efecto de la composición del profesorado atendiendo al género sobre los resultados académicos del alumnado.

Palabras clave: Igualdad; género; profesorado; feminización.

[en] Gender equality in non-university education in Spain: A descriptive study (1999-2013)

Abstract. Since the mid-19th century, education has been the sector that women have been using to access to the job market, resulting, since then, in a feminization of the educational profession in Spain. Large political, cultural, social and economic processes has allowed women to access to higher education in a massive way and a gradual expansion of teachers (women) from primary education to all levels of teaching. However, in spite of the high rates of feminization in that profession, there still are gender differences as those seen in the reduction of women as the educational level increases and those seen in the lack of women in positions of power, inter alia. This work puts an emphasis on the descriptive analysis of the composition of the faculty according to gender and its relation with the levels and teaching delivered, the ownership of the centre, the staff, age, the allotted time and other variables referred to the performance of the profession as the motivation or the job satisfaction. The conclusion is that, referred to the Non-University Common Education during the 1999-2013 period (there are only data available for that period), we found significative gender differences which allow us to define some initiatives to reduce the gender inequalities, increase the number of men in the profession and progress

¹ Universidad Rey Juan Carlos (España)
E-mail: irene.campos@urjc.es

to equal opportunities for women in direction positions. Finally, this study tries to be the starting point for further empirical studies about how the composition of the teaching staff by gender affects the academic results of the students.

Keywords: Equality; gender; teacher; feminization.

Sumario. 1. Introducción. 2. Género y profesión docente: origen y evolución de la feminización. 3. Evolución y distribución del profesorado por género y otras variables significativas. 4. Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Campos-García, I. (2017). La Escuela Intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de Educación*, 28 (4), 1009-1025.

1. Introducción

Tras numerosos procesos históricos, sociales, políticos, religiosos y culturales que han permitido la progresiva incorporación de las mujeres a las universidades, hoy día asistimos a una feminización de la profesión docente cuyo origen se encuentra en la segunda mitad del siglo XIX. No resulta discutible que las mujeres han sido una pieza clave en el cambio social y educativo a través de su labor profesional. Pero, aun sumando éstas aproximadamente dos tercios del total de profesores en las Enseñanzas Generales No Universitarias, todavía existen diferencias entre hombres y mujeres que también se trasladan a esta profesión y se manifiestan en la disminución de su presencia a medida que aumenta el nivel educativo y en los puestos de poder de las organizaciones educativas. La persistencia de desigualdades no se explica únicamente por diferencias en cualificaciones, experiencia, educación o situación del mercado laboral, pues aún existe una parte sin explicar que refleja la discriminación de género (Kabeer, 2008). Y es que, curiosamente, la escuela y el profesorado (además de la familia) pueden desempeñar un papel crucial a la hora de transmitir los estereotipos que permitan avanzar hacia la igualdad y erradicar los roles de género tradicionales.

Dichas diferencias de género en la profesión docente han de ser analizadas, además, teniendo en cuenta, por una parte, la evolución del sistema educativo español según la legislación vigente en cada momento y, por otra, el contexto demográfico, socioeducativo y socioeconómico cambiante. Desde las últimas décadas del siglo XX, la evolución demográfica, el aumento del nivel de estudios de la población adulta, la ampliación de la edad de escolarización obligatoria y el incremento del alumnado han propiciado cambios significativos en cuanto a la financiación, organización y funcionamiento de los centros educativos, modificándose también la cifra y la composición del cuerpo docente según el género.

Dada la importancia que han cobrado las políticas institucionales de igualdad de género para impulsar el crecimiento económico y aumentar la riqueza y bienestar de las familias y del país, el propósito principal de este trabajo se concreta en estudiar la evolución del acceso de la mujer a la profesión docente para esclarecer los motivos de la feminización y los signos de desigualdad de género que aún persisten en dicha profesión. Ello se lleva a cabo analizando la composición del profesorado según el género en relación con otras variables que se consideran relevantes, tales como las enseñanzas impartidas, la titularidad del centro, la composición de los equipos di-

rectivos, la edad, la dedicación horaria y algunos factores que afectan al desempeño de la profesión. Y es que en el ámbito educativo pueden encontrarse otros trabajos descriptivos sobre feminización docente que profundizan en el estado del arte y sus efectos (Domingo, 2004; Enguita, 2000; García Gómez, 2006; Medina, 2003; San Román, 2011; Serón, 2007) pero, sin embargo, no manifiestan tal comparativa. Este análisis parte de la recopilación y el estudio de las bases de datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) y el Instituto Nacional de Estadística (INE), que proporcionan anualmente información sobre la actividad educativa de los centros docentes públicos y privados, sus recursos humanos, las características del alumnado y los resultados académicos en las distintas enseñanzas no universitarias. El periodo objeto del análisis es el comprendido entre los años 1999 y 2013 para el que existen datos disponibles. Se recopilieron los datos procedentes de las estadísticas de *Profesorado y otro personal* de las Enseñanzas de Régimen General, pudiendo profundizar en su estudio según el sexo, titularidad y tipo de centro, cuerpo y categoría, dedicación y comunidad autónoma.

La principal contribución de este estudio se refiere al análisis actual de la igualdad de género docente en relación con otras variables que pueden condicionar dicha igualdad para, en primer lugar, poder servir de orientación a algunas políticas que puedan tener importantes implicaciones en la corrección de las deficiencias igualitarias y, en segundo lugar, sentar las bases de un trabajo empírico posterior que, en una muestra de organizaciones educativas, relacione los índices de feminización de los claustros docentes, por ejemplo, con los resultados académicos del alumnado en distintas etapas, así como con la motivación, el grado de satisfacción laboral o el estilo de liderazgo.

El trabajo se estructura como sigue. En primer lugar, se aborda el origen y la evolución del proceso de feminización docente con el fin de razonar las cifras actuales. Seguidamente, se analiza la distribución del profesorado por género en relación con las variables anteriormente citadas. Por último, se plantean algunas propuestas que mejoren las cifras referidas a la participación femenina en los puestos de dirección con planteamientos relacionados con la formación, los incentivos y la conciliación laboral y familiar y el incremento de hombres en la profesión a través de incentivos y el reconocimiento del valor que aportan en estas enseñanzas.

2. Género y profesión docente: origen y evolución de la feminización

La presencia mayoritaria de mujeres en la profesión docente responde a causas históricas y socioculturales, cuyo origen se encuentra a mediados del siglo XIX. Hasta tal fecha, los procesos de instrucción pública habían dedicado una atención preferente a la educación masculina, pero la aprobación de la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 (Ley Moyano) supuso, por una parte, el reconocimiento del derecho de la mujer a una instrucción primaria y, por otra, la conveniencia de dar una formación pedagógica a las maestras partiendo de un concepto de la educación femenina en función de la tradicional división de trabajo entre los dos sexos. Como consecuencia de esta premisa, en la formación de las maestras primaban las tareas y materias domésticas a expensas de las intelectuales, exigiéndoles menos conocimientos formales que a los maestros y con una tercera parte de sueldo menos que el percibido por éstos (Scanlon, 1987). Esto último supuso el origen del trasvase de

la masculinización a la feminización de la profesión, que comenzó a ser abandonada por los hombres (por hacerse compatible el ejercicio del profesorado con otros empleos) y abrió la primera oportunidad de acceso a un mercado laboral cualificado para la mujer (aunque con un paso cerrado a los puestos mejor retribuidos y de mayor prestigio).

A principios del siglo XX, se propusieron varias medidas encaminadas a ampliar las oportunidades de la mujer dentro de la enseñanza secundaria, profesional y superior, lo que propició que la tasa de analfabetismo femenino, cifrada en un 86% en 1860, se redujera al 71,4% en 1900 y se situara en el 47,5% a finales de los años treinta, fecha en la que el 8,9% de la población estudiantil universitaria ya era femenina (Liébana, 2009). Sin embargo, seguía existiendo un gran desfase entre la instrucción masculina y femenina en todos los niveles menos el primario y la presencia de la mujer era minoritaria en el alumnado y casi inexistente en el profesorado de las enseñanzas secundarias, profesionales y universitarias (Scanlon, 1987).

La II República proclamó la escuela única, la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria, la libertad de cátedra y la laicidad de la enseñanza, reformándose también la formación inicial de los docentes (MECD, 2004). Sin embargo, tras el alzamiento militar y la guerra civil, el nuevo régimen político rechazó frontalmente la política educativa de la República en cuanto a escuela mixta, renovación de los métodos pedagógicos y mejora del nivel de la enseñanza (MECD, 2004), legitimando el papel subsidiario de la mujer en la sociedad al adjudicar a las maestras en exclusividad las materias domésticas y otorgando el papel intelectual exclusivamente a los hombres (Hontangas, 2009).

Fue en los años sesenta cuando la expansión económica, el proceso de industrialización y la demanda de mano de obra femenina, junto con la aparición de movimientos de mujeres, trajeron consigo cambios en las obligaciones y aspiraciones de las mujeres. Desde esta etapa, las maestras fueron, a pesar del contexto de desigualdad secular que vivieron como alumnas y profesionales, protagonistas activas en las transformaciones de mentalidades y contribuyeron al cambio social desde su escenario laboral y alejadas de los ámbitos de poder (San Román, 2010).

Con la reforma educativa iniciada en 1970, se produjo una revisión curricular de los planes de Magisterio y en las escuelas se depositaron grandes expectativas respecto a la regeneración moral y cultural de la sociedad.

La Constitución de 1978 marcó los principios generales de toda la legislación actual en materia educativa e introdujo modificaciones que ampliaron las oportunidades educativas y profesionales de las mujeres. Sin embargo, ello no fue suficiente para asegurar un modelo educativo igualitario (Domingo, 2001) porque, curiosamente, era la escuela la que, con trampas ocultas históricas depositadas en la mentalidad del profesorado, producía una trasmisión de estereotipos perjudiciales para alcanzar el camino hacia la igualdad entre hombres y mujeres (San Román, 2010). De esta manera, escuela, aula y profesorado se convirtieron en el centro de atención para erradicar los roles de género tradicionales y avanzar hacia la igualdad exigida por el propio progreso social (Eurydice, 2009).

Durante los últimos años del siglo XX, los procesos de institucionalización de las políticas de género, la globalización y los cambios demográficos, económicos y sociales, exigieron la adaptación de la escuela a un nuevo contexto marcado por sucesivas reformas legislativas en materia educativa, la ampliación de la edad de escolarización obligatoria, el incremento de la inversión en educación,

el aumento de alumnado nacional y extranjero y las nuevas metodologías y procesos.

Actualmente, con el acceso masivo de las mujeres a la educación superior, éstas han incrementado aún más su presencia en la profesión de la enseñanza no sólo en los niveles básicos. No obstante, pese a la notable feminización docente, persiste la desigualdad en los puestos de poder de las instituciones educativas debido fundamentalmente a barreras sociales, culturales o políticas, tal y como muestran los datos relacionados con la presencia de las mujeres en los equipos directivos de los centros educativos, el servicio de inspección educativa o los rectorados de las universidades (MECD, 2013).

3. Evolución y distribución del profesorado por género y otras variables significativas

Tras abordar la revisión del proceso histórico de feminización de la profesión docente, a continuación se describe la evolución del género del profesorado en relación con otras variables relevantes para el periodo 1999-2013. Se presenta la distribución del cuerpo docente femenino y masculino según las enseñanzas que imparten, el tipo de centro donde ejercen docencia, la composición de los equipos directivos, la edad, la dedicación horaria y otras variables relacionadas con el desempeño de la profesión (motivación, satisfacción docente o agotamiento emocional).

3.1. Género y enseñanzas impartidas

La feminización de la profesión docente responde a una serie de mecanismos mediante los cuales el papel subordinado que tradicionalmente representa la mujer en la sociedad se ha institucionalizado en el sistema educativo, encarnándose sobre todo en la educación infantil (Medina, 2003). Sin embargo, cuanto más alto es el nivel educativo, menor es la proporción de mujeres docentes y este declive vertical del empleo de las mujeres en el sistema educativo muestra que la profesión de la enseñanza, a pesar de estar feminizada, también es objeto de la discriminación estructural de género (UNESCO, 2006).

Los últimos datos disponibles obtenidos a partir de las Estadísticas de Educación (MECD, 2013) reflejan que algo más de dos tercios de los docentes de Enseñanzas de Régimen General No Universitarias son mujeres. En Educación Infantil el porcentaje de ocupación femenina es cercano al 98%, la Educación Especial también acumula porcentajes elevados que se sitúan alrededor del 80% y aproximadamente tres cuartos del profesorado de Educación Primaria pertenece al sexo femenino. En estas enseñanzas, los docentes deben asumir en mayor medida las pedagogías invisibles propias de las primeras edades escolares que también implican una mayor intensidad en el trabajo (Serón, 2007). La representación de la mujer en los niveles que siguen se reduce notablemente, encontrando porcentajes del 55% en la etapa secundaria (no debe olvidarse que en la etapa secundaria inferior (1º/2º ESO), donde puede ejercer el cuerpo de maestros, la presencia de mujeres es superior a esta cifra), aunque también existen diferencias por especialidades². Por lo que respecta a la

² Las asignaturas con una mayor presencia de mujeres son las relacionadas con carreras de Humanidades y Ciencias Sociales, mientras que asignaturas como Educación Física y aquéllas relacionadas con las carreras técnicas

Formación Profesional, cabe destacar que aproximadamente el 40% son profesoras, siendo esta participación más baja porque estas enseñanzas técnicas durante muchos años pertenecieron principalmente al ámbito masculino, aunque se observa la feminización de determinadas ramas³.

A continuación se procede al análisis de la distribución del profesorado según el sexo y el nivel de enseñanzas en nuestro país a partir de los datos extraídos de la estadística *Profesorado por titularidad de centro, comunidad autónoma, enseñanza y sexo* (MECD, 1999-2013). La Figura I muestra la evolución del profesorado de Educación Infantil y Primaria, observándose un notable crecimiento de las cifras totales hasta 2011, fecha en la que comienza un descenso de mano de obra que está relacionado con el menor número de nacimientos desde 2009, el freno en el ritmo de la incorporación al sistema educativo del alumnado extranjero y las medidas de racionalización del gasto en el ámbito educativo tras el comienzo de la crisis económica (convocatorias muy limitadas de plazas públicas, incremento de la jornada lectiva y aumento de la ratio de alumno por aula, eliminación o reducción de apoyos y refuerzos, etc.).

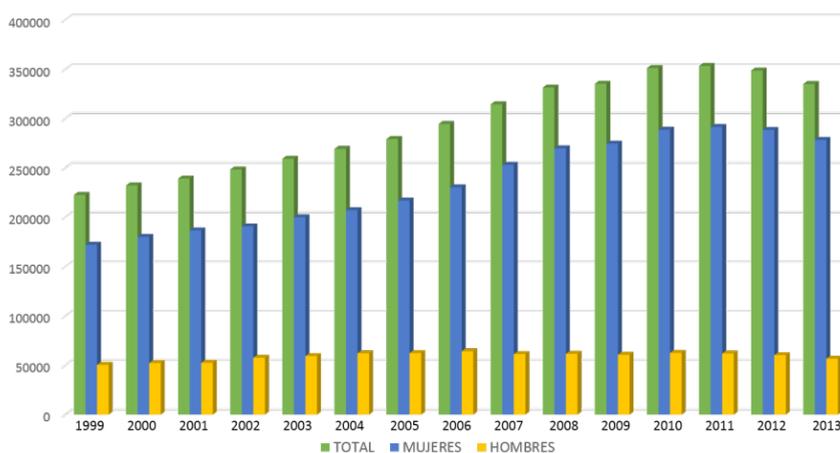


Figura I. Evolución de la distribución del profesorado por género en Educación Infantil y Primaria (1999-2013).

La Figura II recoge la misma distribución para la etapa secundaria, que incluye la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato y Formación Profesional. Se observa una tendencia similar al gráfico anterior, con un decrecimiento anticipado a 2009 que se hace más significativo a partir de 2011. Dicha evolución es común para ambos sexos pero, sin embargo, se comprueba el ligero aumento del peso relativo de las profesoras en toda la etapa.

son impartidas por una mayor proporción de hombres.

³ Las ramas de la Formación Profesional más feminizadas corresponden a los ciclos de Administración y Gestión, Comercio y Marketing, Imagen Personal y Servicios Culturales y a la Comunidad.

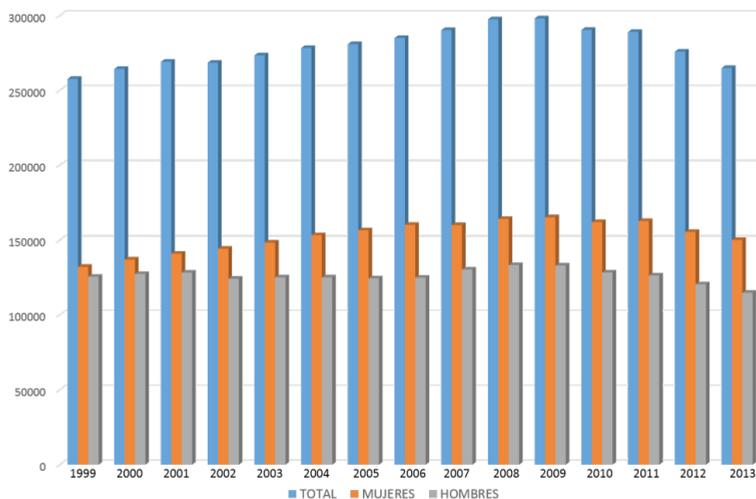


Figura II. Evolución de la distribución del profesorado por género en Educación Secundaria (1999-2013).

Por su parte, la Figura III refleja las cifras de la Educación Especial. En este caso, resulta llamativa la evolución dispar del profesorado de esta enseñanza respecto al de las gráficas anteriores. Se observa un crecimiento hasta el año 2006 y un significativo descenso a partir de entonces, con un progreso poco estable. Dicha evolución está relacionada con el incremento de una población escolar cada vez más heterogénea y con más necesidades educativas especiales (sobre todo por parte del alumnado extranjero y las dificultades de la lengua y el habla), el estancamiento de los recursos públicos destinados a la Educación Especial y la tendencia decreciente de la oferta de escolarización en centros públicos, donde se encuentra matriculado la gran mayoría de este alumnado.

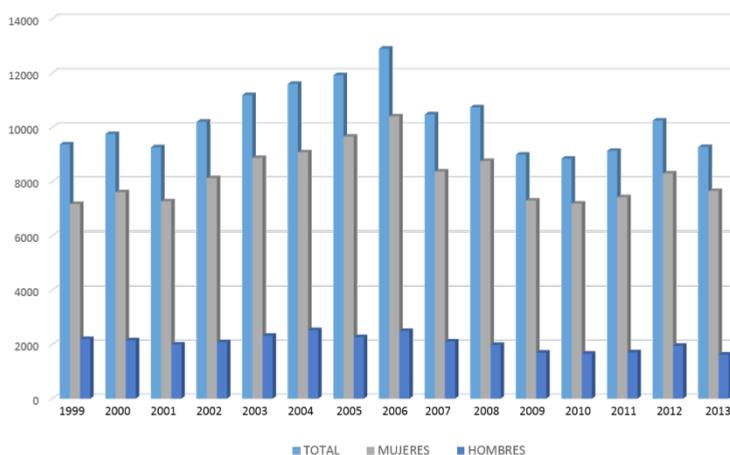


Figura III. Evolución de la distribución del profesorado por género en Educación Especial (1999-2013).

Además, tras analizar los datos de dicha estadística por comunidades autónomas en las tres clasificaciones de enseñanzas anteriores, se comprueban algunas diferencias regionales en la distribución del profesorado por género. Así, comunidades del norte de España (Aragón, Cantabria, País Vasco, Cataluña, Galicia, Navarra y Asturias) junto con Madrid, son las que presentan en todos los niveles las mayores cifras en cuanto a representatividad femenina, hecho que puede estar condicionado por el modelo económico de dichas comunidades y las oportunidades de empleo para los varones.

Por último, comparando la situación de las enseñanzas aquí analizadas con la de las Enseñanzas Universitarias, los datos demuestran, acorde con lo argumentado anteriormente, la disminución de la presencia femenina en el ámbito docente. De esta manera, aunque la proporción de alumnas universitarias es mayor que la de alumnos, sólo un 35% de los profesores titulares de universidad que ejercen son féminas y la cifra se reduce aún más para los puestos de catedráticas, situándose ésta alrededor del 15% (MECD, 2013).

3.2. Género y titularidad del centro

Atendiendo a la titularidad del centro, resulta interesante también analizar cuál es la composición del profesorado por género en centros públicos y centros privados de Enseñanzas de Régimen General No Universitarias. En primer lugar, se constata que actualmente, del número total de profesores, un 30% ejerce su actividad docente en centros privados, porcentaje similar al que ocupa el número de centros privados respecto al total de centros educativos y al número de alumnado matriculado en centros privados respecto al total de los alumnos. A continuación, se muestra la evolución del número total del profesorado clasificado por sexo en uno y otro tipo de centro.

La Figura IV refleja la distribución del profesorado por género en los centros públicos. Se observa un incremento del número total de profesores en centros públicos hasta 2010 (acorde con la tendencia que sigue el total del profesorado), apareciendo un decremento por las medidas de ajuste del gasto público en el ámbito educativo que ha conllevado la disminución de profesores en la enseñanza pública y el incremento de alumnos por aula. En la distribución por género, se evidencia el ligero aumento del peso de las profesoras. Así, en 1999, el porcentaje de mujeres docentes en centros públicos era de 62,62%, ascendiendo éste hasta 71,26% en 2013.

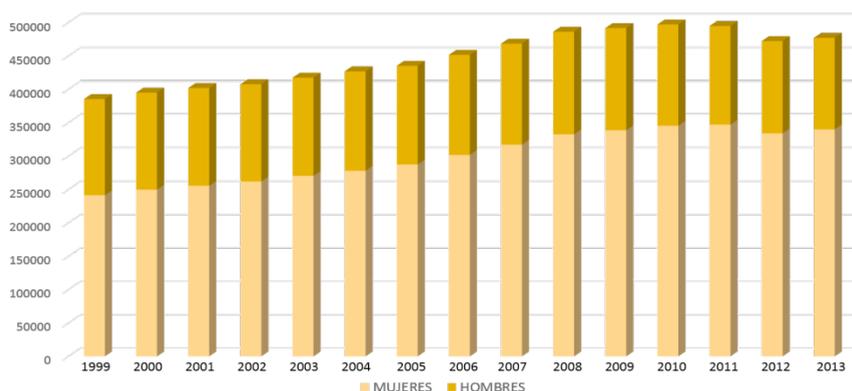


Figura IV. Evolución de la distribución del profesorado por género en Centros Públicos (1999-2013).

Por su parte, la Figura V recoge las cifras de los centros privados que, con una tendencia diferente, han visto incrementada su plantilla total en los últimos cuatro años debido principalmente al aumento de los centros de Educación Infantil de primer ciclo y de los centros concertados por las políticas de privatización y cesión de suelo público. En cuanto a la distribución por género, se comprueba que las profesoras de centros privados representaban el 66,28% en 1999 y han alcanzado en 2013 el 71,89%.

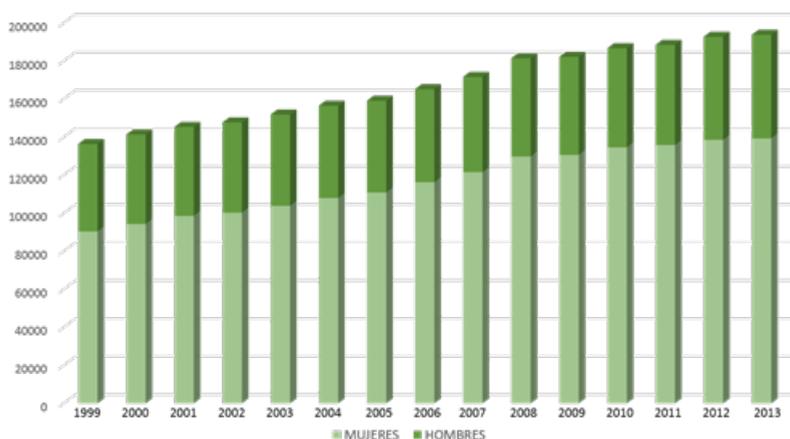


Figura V. Evolución de la distribución del profesorado por género en Centros Privados (1999-2013).

Como se observa a partir de los datos, existe un paralelismo entre ambos tipos de centros en cuanto a la evolución de la representación femenina, no pudiendo evidenciarse que la titularidad del centro propicie proporciones diferentes de género en la composición de los claustros.

3.3. Género y puestos directivos

Anteriormente se ha hecho referencia a la discriminación estructural de género por existir un declive vertical del empleo de las mujeres, propiciando que éstas se concentren en las categorías profesionales más bajas y encuentren más dificultades que los varones para promocionar (Camarero y Milán, 2007).

En este sentido, el informe *“Women Teachers’ Careers”* (NASUWT, 2008) manifestó dicha desventaja en el sistema educativo británico, demostrando que, después de varios años de trabajo docente, las mujeres representan un porcentaje significativamente inferior respecto a los hombres en la escala de liderazgo, están infrarrepresentadas en los puestos de mayor categoría y dirección (aunque son mayoría en la dirección de la etapa primaria, sólo un tercio de éstas ocupan la dirección de la etapa secundaria) y, además, tienen más probabilidades de ser directoras en escuelas más pequeñas donde reciben salarios inferiores. También se ha demostrado que los hombres son los que en mayor porcentaje promocionan al Servicio de Inspección Educativa (alrededor del 80% de inspectores son varones) y esta representación es aún superior en los puestos de máxima responsabilidad de las universidades (directores de departamento, equipos decanales y rectores).

Numerosos estudios también se han hecho eco de esta infrarrepresentación en las posiciones más altas de la esfera laboral en el panorama educativo español. Así, muchos trabajos discuten cuáles son las barreras que obstaculizan el desarrollo profesional de las mujeres, los motivos por los que las mujeres bien formadas y con aspiraciones directivas no consiguen escalar en la pirámide organizacional de forma similar a como suele ocurrir con los varones o las diferencias en los estilos directivos de hombres y mujeres (Catalá, López y Heredia, 2000; Lemus Martín y Morales, 2004; Tomás y Ramos, 2009), poniendo de manifiesto las diferencias en el tipo de formación que escogen las mujeres, las desigualdades retributivas y el *techo de cristal*⁴ de las mujeres, así como las insuficientes facilidades para conciliar la vida laboral y familiar. El trabajo de Tomás y Ramos (2009) sobre las barreras y obstáculos en el acceso de profesoras a cargos directivos sostiene que éstas permanecen durante más tiempo ocupando cargos dentro de un mismo nivel en la estructura vertical de la organización que sus compañeros y ello se debe a una serie de barreras de tipología interna (diferencias en la educación, miedo a defraudar las expectativas del papel femenino, falta de modelos donde mirarse, poco interés por el estilo de liderazgo tradicional o baja autoestima) y otras de tipología externa (cooptación, dificultad de conciliación entre vida profesional y familiar, cultura sexuada y estereotipos ligados al género femenino y al liderazgo). Sin embargo, pese a tales obstáculos, varias investigaciones muestran los beneficios que los valores femeninos aportan a los cargos directivos y las contribuciones del estilo directivo femenino a la eficacia organizacional (Catalá et al., 2000), ya que las mujeres tienden más a asumir los roles sociales y cognitivos mientras que los hombres, preferiblemente, los roles de acción (Etxebarria, 2004).

Con la intención de analizar la composición por género de los equipos directivos de los centros educativos, a continuación se muestran los datos del Personal Especializado No Docente⁵ para Enseñanzas de Régimen General No Universitarias. La Figura VI recoge la evolución de dicho personal en el total de centros en España. No resulta llamativo el estancamiento en los primeros años y el progresivo aumento hasta 2011, al coincidir esta evolución con la de gráficas anteriores. Sin embargo, llama la atención la amplia proporción de mujeres (algo más de dos tercios del total) que, además, se acentúa significativamente a partir de 2003, así como el ligero incremento de los varones en los dos últimos años del periodo en los que el número de mujeres decrece. La explicación a la mayoritaria representación femenina es el mayor número de mujeres que ocupan puestos de Personal Especializado o Profesorado sin función docente, un amplio número de mujeres que forman parte de los equipos directivos sin ser directoras (sobre todo jefas de estudio o secretarías) y una gran proporción de directoras de escuelas de primaria. Sin embargo, en la etapa secundaria más de la mitad de directores son hombres (TALIS, 2013), evidenciándose el *techo de cristal*.

⁴ Barrera invisible que impide a las mujeres llegar hasta los puestos más altos de la jerarquía de las organizaciones en las que trabajan, estancando en este punto la mayoría su carrera profesional.

⁵ El Personal Especializado No Docente incluye Personal de Dirección (director sin función docente, jefe de estudios sin función docente, secretario sin función docente y administrador) y Personal Especializado o Profesorado sin Función Docente (personal de gabinetes psicopedagógicos y de orientación sin función docente, personal sanitario, asistentes sociales, fisioterapeutas, educadores y cuidadores)

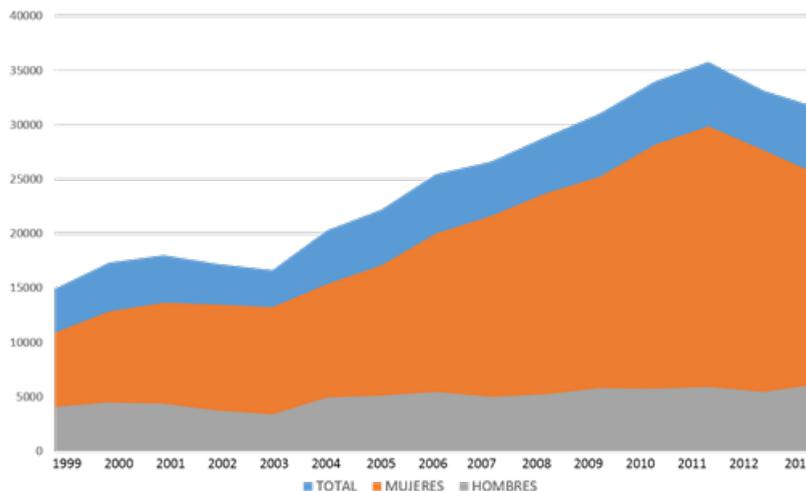


Figura VI. Evolución de la distribución por género del Personal Especializado No Docente (1999-2013).

También se ha analizado esta evolución según la titularidad del centro. La distribución del profesorado masculino y femenino en centros públicos muestra un comportamiento parejo a la figura anterior. Sin embargo, el Personal Especializado No Docente de los centros privados muestra un incremento progresivo de las cifras totales de directivos por el aumento de la plantilla total en los últimos cuatro años (de acuerdo con la Figura V), aunque suscita interés la linealidad de los datos masculinos y la distancia que toma con el tiempo el peso femenino, lo que puede deberse a la búsqueda de empleo por parte de los varones en otros sectores mejor remunerados.

3.4. Género y edad

La edad también resulta una variable interesante para comparar la estabilidad del claustro o el envejecimiento del cuerpo docente. En este caso, se ha pretendido analizar en qué tramos se concentra el grueso del profesorado tanto en centros públicos como en privados y determinar si existen diferencias entre mujeres y hombres en cada uno de los tramos. Para ello, se han obtenido los datos de todo el periodo (1999-2013) y, seguidamente, se presentan los referidos al último año disponible en la Figura VII. Se comprueba que, para el total de centros, algo más de tres cuartos del profesorado se concentra entre los 30 y 59 años, repartiéndose ese porcentaje casi de forma equilibrada entre los tres tramos (30-39, 40-49 y 50-59 años). Atendiendo a la evolución desde 1999, se constata al final del periodo una ligera reducción del porcentaje de profesores menores de 30 años debido, principalmente, a los nuevos requisitos de formación inicial, reclutamiento y acceso a la profesión y al número limitado de plazas públicas convocadas a partir del comienzo de la crisis. Menos de un 5% corresponde al profesorado entre 60 y 64 años y los docentes de más de 65 años ocupan un porcentaje inferior al 1%, aunque la evolución en los últimos años ha sido ligeramente creciente por la reforma laboral de 2011 y la nueva política de jubilaciones que modifica la jubilación anticipada e incide sobre las tasas de reposición.

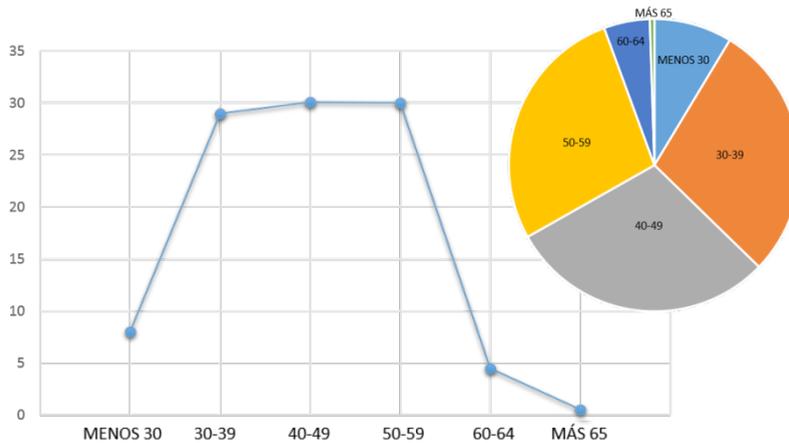


Figura VII. Evolución de la distribución porcentual del profesorado por tramos de edad (2013).

Observando la evolución del profesorado por grupos de edad se comprueba que, en la mitad del periodo, los profesores más numerosos eran los que tenían entre 40 y 49 años, con más de diez puntos porcentuales por encima del grupo entre 50 y 59 años. Sin embargo, a final del periodo, ambos conjuntos se sitúan en paralelo y con tendencia de que el segundo se convierta en el grupo mayoritario, mostrando un envejecimiento del cuerpo docente y una ratio de profesores jóvenes/mayores lejos de la distribución óptima (dos veteranos por cada joven) según el informe *Education Indicators in Focus* (OCDE, 2013).

Según la titularidad del centro, se comprueba que el sistema privado posee un cuerpo docente un poco menos envejecido debido a la ausencia de pruebas de oposición para el acceso a la profesión.

Partiendo de la premisa de la feminización de la profesión que hace que en todos los tramos haya una mayor proporción de profesoras, las diferencias entre hombres y mujeres se encuentran en determinados tramos. De esta manera, se afirma que existe una distribución más desigual a favor de las mujeres en los tramos inferiores, sobre todo en el profesorado menor de 30 años. Ello se debe, principalmente, a la diferencia en la formación inicial de maestros y profesores, lo que propicia que los maestros puedan acceder antes a los puestos de trabajo (como se ha manifestado en apartados anteriores, las mujeres ocupan la gran mayoría de plazas en Educación Infantil y Primaria).

3.5. Género y dedicación horaria

Desde finales del siglo XX se han ido reduciendo los porcentajes de las dedicaciones completas a favor de las jornadas parciales en el total de centros, pasando la jornada completa de porcentajes cercanos al 90% a cifras alrededor del 70%. Sin embargo, se observa una gran diferencia según la titularidad de centro, teniendo los centros públicos porcentajes mucho más elevados de profesorado a jornada completa y encontrando algo más del 40% de profesores con jornadas parciales en los centros privados

debido a la diferencia en la política de contrataciones (en la mayoría de los casos la parcialidad de la jornada es involuntaria y se debe a los requisitos de especialización, las horas de especialidad según el curso, el número de grupos según el tamaño del centro y la oferta formativa).

Atendiendo al género, se puede precisar que en las jornadas parciales obligatorias tanto en centros públicos como privados no se encuentran diferencias por sexo o signos de desigualdad. Sí se demuestra que en las voluntarias (al igual que en las excedencias) son las mujeres las que en mayor medida recurren a la reducción de jornada para el cuidado de hijos o mayores dependientes u otras obligaciones familiares (sobre todo en los tramos entre 30-39 y 40-49 años), evidenciándose, de esta manera, los roles interiorizados en función del sexo y la desigualdad en el ámbito familiar y laboral (aunque la enseñanza es una profesión más compatible que otras con la vida familiar y existen diferencias en las tasas de jornadas parciales voluntarias y excedencias respecto a otros oficios). Además de ser minoría los varones en los contratos voluntarios a tiempo parcial, también se denota desigualdad si se atiende al motivo de la parcialidad, estando relacionado éste en la mayoría de los casos con la formación y otras actividades para la mejora de su futuro profesional según la *Encuesta de Población Activa* (INE, 2013).

3.6. Género y otras variables relacionadas con el desempeño de la profesión

Es obvio que las características del trabajo que realizan los profesores así como las exigencias laborales hace que el trabajo docente sea complejo y requiera de un alto grado de iniciativa para hacer frente al exceso de actividades, funciones y problemas que presenta el proceso enseñanza-aprendizaje (Aldrete-Rodríguez et al., 2008). Por ello, muchos estudios se han centrado en analizar los factores psicosociales que afectan al desempeño profesional e inciden en la satisfacción laboral, la motivación, el estrés, el agotamiento emocional y el grado de involucración en esta tarea, encontrando diferencias según el género del profesorado (Dunham, 1984; Palomera Martín, Gil-Olarte Márquez y Brackett, 2006; Grajales, 2001; Kyriacou y Sutcliffe, 1978; Sánchez Cañizares, Fuentes García y Artacho Ruiz, 2007).

No existe acuerdo acerca de las diferencias de agotamiento emocional entre docentes hombres y mujeres y los efectos de éste sobre la satisfacción laboral, el grado de involucración en el trabajo, el desarrollo del *síndrome de burnout*⁶ y las actitudes de despersonalización. Algunos estudios apuntan que las profesoras reportan niveles significativamente mayores que los hombres y que sufren en mayor grado el *síndrome de burnout* (Grajales, 2001), mientras que otras investigaciones sugieren que los hombres tienen mayor riesgo de agotarse emocionalmente debido al contenido y características de la tarea, así como de presentar actitudes de despersonalización, puesto que la profesión docente se relaciona más como una profesión femenina (Aldrete-Rodríguez et al., 2008). Palomera Martín et al. (2006) también investigaron las diferencias en cuanto a las habilidades emocionales de los docentes atendiendo a su sexo, edad y experiencia profesional, concluyendo que las mujeres se perciben con mayor capacidad para atender a las emociones y los docentes de más edad son capaces de reparar mejor sus emociones activando una serie de estrategias.

⁶ El *síndrome de burnout* o del trabajador quemado es un tipo de estrés laboral continuado

Tras estas discrepancias, sin embargo, no cabe debate si se atiende a los resultados de las investigaciones sobre la satisfacción laboral del profesorado y el género. Se pone de relieve que las profesoras evidencian una mayor satisfacción que los profesores (Sánchez et al., 2007) y, por ello, hay menos mujeres que manifiesten su intención de abandonar la profesión (Kyriacou y Sutcliffe, 1978). De igual forma, Nieto y Riveiro (2006) en su investigación sobre la satisfacción laboral de los profesores en función del género, la etapa educativa y la antigüedad profesional, aseguran que las docentes se muestran más satisfechas que los hombres, que los profesores de secundaria aparecen menos satisfechos que los de infantil y primaria y que los profesores noveles (antigüedad profesional inferior a 5 años) presentan una satisfacción superior a la de compañeros con mayor antigüedad. También hay estudios que relacionan la satisfacción del profesorado según el género con otras variables sociodemográficas, del puesto y de la organización, detectando diferencias notables entre ambos sexos en algunos aspectos como el estado civil, el nivel educativo o la presencia o no en cargos directivos (Sánchez et al., 2007).

Esta diferencia por género en la satisfacción laboral puede deberse a que las mujeres poseen menores expectativas en relación con sus empleos por su tradicional peor posición en el mercado laboral; sin embargo, el comportamiento de la satisfacción laboral en relación a la antigüedad profesional de los profesores se aparta de lo que acontece en la mayoría de las profesiones (Nieto y Riveiro, 2006). De esta manera, la pérdida de satisfacción que los profesores experimentan en su trabajo con el paso del tiempo está íntimamente relacionada con las escasas posibilidades de promoción, las políticas de personal, los incentivos económicos por el rendimiento individual, el asesoramiento y la ayuda de expertos y el reconocimiento de su labor por parte de padres y alumnos (Nieto y Riveiro, 2006). Es decir, la insatisfacción viene ligada a la ausencia de una verdadera carrera docente con incentivos adecuados y al progresivo deterioro salarial sufrido en los últimos años (Pedró, 2006). Marchesi Ullastres y Díaz Fouz (2007) presentan conclusiones similares a partir de un trabajo sobre los valores y preocupaciones de los profesores, precisando que existe una visión pesimista en la evolución sufrida por la educación en los últimos años y que más de la mitad de los profesores encuestados (sobre todo los profesores de secundaria y de centros públicos) añoran la situación educativa anterior, aunque las mujeres muestran un menor desencanto. También exponen que el sentimiento que más satisface a los profesores en su trabajo es ser reconocido como buen profesor pero los datos muestran una mayor vinculación de los maestros con la docencia, puesto que más del 80% querrían dedicar toda su vida profesional a la enseñanza mientras que esta intención la manifiesta algo menos del 50% de los profesores de secundaria.

4. Conclusiones

Desde la segunda mitad del siglo XIX, la enseñanza ha sido el sector que la mujer ha utilizado para entrar en el mercado de trabajo, siendo la incorporación a la docencia la llave para salir del ámbito doméstico en el que la recluía el modelo de familia patriarcal (Serón, 2007). El acceso masivo de la mujer a la enseñanza superior, la institucionalización de las políticas de género en España y el papel determinante de las maestras en el proceso de cambio social hacia la transición han propiciado, en los últimos treinta años, la expansión paulatina de las profesoras desde la enseñanza primaria a todos los niveles del profesorado. Sin embargo, pese a los altos índices de feminización de la

profesión, aún no se han podido eliminar todas las brechas de género y las mujeres ocupan la mayoría de los puestos en los niveles de educación básica, reduciéndose su presencia a medida que aumenta el nivel educativo y existiendo desigualdad en los cargos de poder de las instituciones educativas por motivos sociales y culturales principalmente, con las consiguientes diferencias salariales. Y este hecho se reproduce de igual manera en todos los países de la Unión Europea (Eurostat, 2014).

El género del profesorado no sólo condiciona las enseñanzas impartidas, las ramas de especialización o la participación en los órganos directivos. Analizando la evolución del cuerpo docente, también se encuentran diferencias por sexo en la composición de los claustros según los tramos de edad, la dedicación horaria y el grado de satisfacción del profesorado. Por lo que respecta a los tramos de edad, se comprueba una mayor feminización sobre todo en los tramos inferiores, debido a que las mujeres ocupan la gran mayoría de plazas en educación básica y ha de tenerse en cuenta la diferencia en la formación inicial de maestros y profesores. En cuanto a la dedicación horaria, se destaca que las mujeres son las que recurren en mayor medida a las jornadas parciales voluntarias y, además, lo hacen por motivos distintos a los de la reducción de jornada voluntaria de un profesor varón. Además, se encuentran diferencias por sexo en la satisfacción laboral del profesorado, evidenciándose una mayor satisfacción en las profesoras y, por ende, una menor intención de éstas de abandonar la profesión. Pese la extensa literatura descriptiva sobre feminización docente en nuestro país, existe escasez empírica acerca del efecto de tal feminización sobre, por ejemplo, los resultados académicos del alumnado y la motivación o la satisfacción laboral de profesorado en organizaciones lideradas por mujeres. Por tanto, este trabajo puede servir, de manera preliminar, para abordar una investigación en organizaciones educativas que muestre tales relaciones.

Reducir la desigualdad de género y avanzar hacia la equiparación de oportunidades en la participación femenina en los puestos de dirección supone una preocupación política de muchos gobiernos europeos. En este sentido, y dados los beneficios de las capacidades femeninas para dirigir, se apuesta por la formación continua (Eurydice, 2009), pudiéndose además mejorar la conciliación de la vida laboral y familiar y los incentivos a la dirección (mayor flexibilidad horaria, creación de redes de apoyo, mayor autonomía para la gestión del centro, etc.). Esto supondría reducir la desigualdad salarial que, en este caso, no puede explicarse por las diferencias en la cualificación o la experiencia, sino por las barreras sociales, culturales y políticas aún presentes. También se formulan planes para incrementar las cifras masculinas manifestando lo gratificante de la profesión para los varones (valor para la sociedad, diversidad de habilidades, condiciones laborales, etc.) e intentando reducir la escasez de modelos masculinos en el campo educativo, así como acrecentar el número de aspirantes a través de orientadores varones en el periodo de prácticas docentes. Otras iniciativas sugieren además elevar el rango social de la profesión docente y diseñar sistemas de incentivos y mayores oportunidades de promoción (Eurydice, 2009) que contrarresten las ventajas de trabajos mejor remunerados.

5. Referencias bibliográficas

Aldrete Rodríguez, M.G., Preciado Serrano, M.L., Franco Chávez, S.A., Pérez, J.A. y Aranda Beltrán, C. (2008). *Factores psicosociales laborales y síndrome de Burnout: diferencias*

- entre hombres y mujeres docentes de secundaria*. 2º Foro de las Américas en Investigación sobre Factores Psicosociales: Estrés y Salud Mental en el Trabajo. Universidad de Guadalajara (México).
- Camarero, S.P. y Milán, M.J.C. (2007). *La discriminación laboral de la mujer: una década a examen*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Catalá, M.S., López, A.R. y Heredia, E.B. (2000). Mujeres y estilos de dirección: el valor de la diversidad. *Psychosocial Intervention*. 9 (1), 49-62.
- Domingo, P.B. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid: Síntesis.
- Domingo, P.B. (2004). Género y políticas educativas. *XXI Revista de Educación*. 6, 35-42.
- Dunham, J. (1984). *Stress in Teaching*. London: Croom Helm.
- Enguita, M.F. (2000). La mitad del cielo y tres cuartos de la tierra: en torno a la feminización de la docencia. *Cuadernos de Pedagogía*. 289, 85-90.
- Etxebarría, S.A. (2004). Liderazgo, género y creación del conocimiento. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*. 57 (2), 209-224.
- Eurostat (2014). Estadísticas de Empleo.
- Eurydice (2009). *Diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa*. Madrid: IFIIE.
- García Gómez, T (2006). La reproducción de estereotipos sexuales en las escuelas: un mecanismo de exclusión de las maestras del cargo de dirección. *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*. 58 (1), 33-50.
- Grajales, G.T. (2001). Agotamiento emocional en los profesores de Nuevo León México: Un estudio de géneros. *Memorias 2000 del Centro de Investigación Educativa*. 2, 17-31.
- Hontangas, N.A. (2009). El servicio psicopedagógico en los institutos femeninos de enseñanza media a mediados del siglo XX. *Revista de Historia de la Psicología*. 30 (2-3), 29-38.
- INE (2013). Encuesta de Población Activa.
- Kyriacou, C. y Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *The British Journal of Educational Psychology*. 48, 159-167.
- Lemus Martín, S. y Morales, M.C.M. (2004). Superando barreras, creencias y aspectos motivacionales relacionados con el ascenso de las mujeres a puestos de poder. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*. 57 (2), 225-242.
- Liébana, A.C. (2009). La educación en España en el primer tercio del siglo XX: la situación del analfabetismo y la escolarización. *Cuadernos UMER*. 58. Disponible en: <http://www.umer.es/images/doc>.
- Marchesi Ullastres, A. y Díaz Fouz, T. (2007): Las emociones y los valores del profesorado. *Cuadernos Fundación SM*. 5.
- McNamara, O., Howson, J., Gunter, H., Sprigade, A y Onat-Stelma, Z. (2008): *Women Teachers' Careers: Report for the NASUWT*. Birmingham: NASUWT.
- Medina, J.L. (2003). La feminización de la profesión docente o el letal efecto del patriarcado. *Aula de Innovación Educativa*. XII (127), 79-88.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (Varios años). *El sistema educativo español. Estadística de la Educación. Estadística del Profesorado*. Madrid.
- Nieto, D.A. y Riveiro, J.M.S. (2006). La satisfacción laboral de los profesores en función de la etapa educativa, del género y de la antigüedad profesional. *Revista de Investigación en Educación*. 24 (2), 521-556.
- OCDE (2013). *Education Indicators in focus*. París: OECD Publishing.

- Palomera Martín, R., Gil-Olarte Márquez, P., Brackett, M.A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*. 341, 687-704.
- Pedró, F. (2006). Un diagnóstico de la situación del profesorado en España desde una perspectiva comparativa. *Revista de Educación*. 340, 243-264.
- San Román, S. (2010). La feminización de la profesión: identidad de género de las maestras. *Revista de la Asociación de sociología de la Educación (RASE)*. 3 (3), 376-387.
- San Román, S. (2011). *Las primeras maestras: Los orígenes del proceso de feminización docente en España*. Barcelona: Ariel.
- Sánchez Cañizares, S., Fuentes García, F. y Artacho Ruiz, C. (2007). La perspectiva de género en el análisis de la satisfacción laboral: una aplicación empírica mediante modelos logit y probit. *Cuadernos de Gestión*. 7 (2), 55-67.
- Scanlon, G.M. (1987). La mujer y la instrucción pública: de la Ley Moyano a la II República. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*. 6, 193-208.
- Serón, A.G. (2007). El análisis sociológico del profesorado: categoría social y agente educativo. *Educación y futuro*. 17, 43-72.
- TALIS (2013). *Teaching and Learnign International Survey*. París: OECD Publishing.
- Tomás, M.T. y Ramos, C.G. (2009). Las barreras y los obstáculos en el acceso de las profesoras universitarias a los cargos de gestión académica. *Revista de Educación*. 350, 253-275.
- UNESCO (2006). Los sentidos de la Educación. *Revista PRELAC*. 2.