



DINAMICAS DE GÉNERO EN LOS DISCURSOS CONSTITUTIVOS DE LA GESTIÓN DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS ARGENTINAS

Graciela Morgade

RESUMEN – *Dinámicas de género en los discursos constitutivos de la gestión de las escuelas primarias argentinas.* Este trabajo presenta algunos avances de un proyecto de doctorado dirigido a indagar las relaciones de poder en las escuelas primarias argentinas desde una perspectiva de género. La investigación se desarrolla a partir de elementos del enfoque etnográfico y la reconstrucción histórica y analítica a partir de fuentes documentales estadísticas, estatutos y reglamentos. Se despliega la hipótesis de que mientras el momento “estatal” de la docencia explica la persistencia del imaginario autoritario y patriarcal del poder que aún caracteriza a las relaciones escolares, la presión democratizadora sobre el acceso a los cargos directivos en las escuelas — el momento “civil” del trabajo docente — ha resultado también democratizadora para las maestras. Esta tensión dialéctica se interrumpe aún en el “techo de cristal” que encuentran las mujeres en el acceso a estratos superiores de la carrera profesional: el cargo de supervisión, en el cual cambian sustancialmente las prácticas del poder en la educación.

Palabras clave: *poder escolar, profesión docente, género.*

ABSTRACT – *Gender dynamics in management discourses for primary schools in Argentina.* This article discusses some results of an ongoing doctoral research project aimed to study power relations inside Argentinian primary schools from a gender perspective. Research is based on an ethnographic approach and a historical reconstruction of secondary sources as statistics and legislation. Its main hypothesis is twofold: a) the persistence of authoritarian and patriarchal images of power may be understood as the “state” momentum of the teacher’s work; b) the democratization of “access” to the different positions, even from a gender perspective, may be explained as the “civil” momentum. This democratization has not reached to top positions in education administration, where the “glass ceiling” for women shows the dramatic change in the power relations of the bureaucratic chain.

Key-words: *power at schools, teachers’ work, gender.*

Introducción

En la Argentina — al igual que en muchos países “nuevos” latinoamericanos y europeos — una forma “napoleónica” de organización institucional, jerárquica y centralista, fue adoptada a fines del siglo pasado como estrategia estatal clave en el marco de las políticas tendientes a la construcción de la nación, en particular por su territorio extenso y escasamente poblado. La conformación de una sucesión piramidal de autoridades en el sistema educativo respondió a esta misma lógica.

Al cabo de más de un siglo de funcionamiento del sistema educativo en nuestro país subsiste esta dependencia del poder central; sin embargo, una lectura genética de la construcción social del trabajo docente permite identificar otra línea divergente: una progresiva aunque incompleta democratización (entendida como participación de la base) y profesionalización en el acceso a los diferentes cargos del escalafón. A la presión “estatal política”, centralista y burocratizante (manifestada en el Reglamento Escolar) se contraponen una presión “estatal civil” vinculada con la lucha del gremio para regular el ingreso y permanencia en el trabajo (plasmada en los Estatutos Docentes).

Un análisis de estos discursos constitutivos de las relaciones de poder en las escuelas desde la perspectiva de género permite también detectar otras dinámicas caracterizadas también por algunas continuidades y algunos cambios. A fines de siglo pasado, mientras se atraía a las mujeres a las escuelas para ser maestras, se sostenía “enseñar no es dirigir”, las mujeres eran directoras solo cuando no había un maestro varón disponible en la escuela y quedaban totalmente excluidas de la conducción intermedia del sistema (la Inspección Escolar). En la actualidad las mujeres ganan concursos y ocupan progresivamente los cargos directivos de las escuelas en una proporción que se acerca a la que presenta la participación de maestras y maestros en la enseñanza en el aula. Pero su participación en los cuadros intermedios (la hoy llamada “Supervisión Escolar”), si bien no es nula, todavía se aleja significativamente de los números de la base.

La hipótesis del presente trabajo es que mientras el momento “estatal político” de la docencia explica tanto la persistencia del imaginario autoritario y patriarcal del poder que aún caracteriza a las relaciones escolares, la presión democratizadora sobre el acceso a los cargos directivos en las escuelas — el movimiento “estatal civil” que constituye al trabajo docente — ha resultado también democratizadora para las maestras. Esta tensión dialéctica se interrumpe aún, a fin de siglo, en el “techo de cristal” que encuentran las mujeres en el acceso a los estratos superiores de la carrera profesional: el cargo de supervisión, en el cual cambian sustancialmente las necesidades y las prácticas que caracterizan al ejercicio del poder en la educación.

Relaciones de género en las relaciones de poder del sistema educativo

Hablar de momento “estatal civil” y de momento “estatal político” en la construcción del sistema educativo alude al pensamiento de Gramsci¹ e implica distinguir diferentes lógicas subyacentes en los procesos de construcción y legitimación de poder. Implica asimismo una toma de posición con respecto la teoría del poder en las organizaciones. Por otra parte, inscribir las relaciones de género en el marco de las relaciones de poder social también alude a una forma particular de conceptualizar el tema.

Ya desde Hegel y Marx es posible, esquemáticamente, determinar dos concepciones acerca de la burocracia: o bien es la Razón en acto en el mundo, “para salvaguardar el interés general del Estado y la legalidad de esos derechos particulares y hacer entrar a éstos en esa legalidad”, o bien “es un mero formalismo que entra por todas partes en conflicto con los fines reales”. En la primera opción podríamos incluir a todos los teóricos que reconocen en la burocracia a la racionalización de la sociedad. El exponente máximo de esta corriente sería Max Weber, seguido por los sociólogos de la escuela norteamericana como Merton o Selznick. En la segunda caracterización podrían discriminarse dos direcciones. Una inicialmente seguida por Lukacs que considera a la burocracia como la inercia de la vida social, la cosificación de las relaciones humanas y de las organizaciones. La otra, preocupada principalmente por los problemas de la burocratización del poder, el Estado y el Partido (iniciada por Lenin, Trotsky, Rosa Luxemburgo, etc) y continuada, en el terreno cultural, por la crítica de las relaciones de poder autoritarias realizada por la Escuela de Frankfurt.

Los Estudios de Género han profundizado el análisis en esta misma dirección. En su trabajo pionero, Ferguson (1984) sostiene que: “La burocracia, como la “organización científica de la desigualdad” sirve como un filtro para otras formas de dominación — las de clase, raza, así como la de sexo — proyectándolas en una arena que al mismo tiempo que las racionaliza, las mantiene”. Esto se explica porque uno de los principios regulativos centrales de las organizaciones modernas se ha apoyado en la noción burguesa de masculinidad (Reiger, 1994): la dicotomía público/privado tendió a definir a lo masculino con las connotaciones de “lo público”, es decir como lo racional, instrumental, productivo y efectivo — mientras que las actividades en la esfera privada de la familia y el hogar (“lo femenino”) fueron definidas como lo irracional, expresivo, no efectivo y de consumo. Max Weber (1972) lo expresa en estos términos: “La burocracia es de carácter racional: la regla, el objetivo, el medio, la impersonalidad objetiva dominan su conducta. Su surgimiento y su expansión han tenido en todas partes un sentido revolucionario...como suele ocurrir con la penetración del racionalismo en todos los campos”. El discurso científico burocrático institucionalizó la racionalidad técnica, el desarrollo de reglas impersonales y

la segmentación de las relaciones sociales mientras que los afectos, las emociones, la subjetividad, quedarían en la esfera de “lo privado”.

La asociación con la posición de lo masculino y lo femenino en el estructura del poder no es entonces mera casualidad. Es más, antes y después de la hegemonía del pensamiento organizacional racionalista, es posible identificar contenidos “masculinos” en el imaginario asociado a las posiciones de poder; en particular en las del sistema educativo. En el marco del vital pensamiento australiano en cuestiones de género, Blackmore (1994)² desarrolla una hipótesis en relación con la evolución en el presente siglo de las concepciones acerca de la administración escolar y la «dureza» del núcleo «masculino» de esta tarea. Blackmore coincide en que la administración se ha asociado a un determinado tipo de masculinidad — aquella del heterosexual, blanco, racional y técnicamente capaz. No obstante, las imágenes del administrador educativo han transcurrido según la autora desde el «patriarca benevolente» a través del «hombre racional» hasta el «gerente con capacidades múltiples» de la actualidad. Evidentemente, se necesitan herramientas aún más sensibles para interpretar estos procesos.

Es que a pesar de la significatividad de estos desarrollos para la teoría y lucha feministas, esta mirada sobre la dinámica cultural del poder en las instituciones burocráticas parece mantenerse en una lógica “arriba-abajo” que también ha sido profusamente criticada desde el mismo campo, en particular a partir de la lectura de los desarrollos de Foucault que han realizado teóricas como Jana Sawicki (1993) o Lois McNay (1993).

Las lecturas foucaultianas de estas autoras permiten repensar la comprensión de las formas del poder en las que se ven involucradas las mujeres; en particular, la dimensión activa de su práctica social. El poder no se posee, se ejerce; carece de esencia, es operatorio, es relación; no es unidireccional (no obstante, en algunos casos lo es, aunque en esos casos no se trata de poder propiamente dicho, sino de dominio), la figura piramidal sólo sirve para entenderlo pero se trata de una pirámide difusa, móvil, cambiante. La circulación del poder es microfísica y fluye por los vasos comunicantes de la sociedad en una especie de red que se ramifica por todas partes. Es innegable que existen regiones de esa red en las que se producen saturaciones de poder (la punta de la pirámide en los análisis tradicionales, el aparato del Estado, la masculinidad). Pero es cierto, que si se “sacude” la red, aún desde los lugares más débiles de la misma, se puede conmovir el tejido entero. No hay pues poseedores del poder, sino ejecutantes, ejercitantes, actores que ponen en acto al poder.

El poder es una relación entre participantes, en la que la acción, pretendidamente conductora, puede ser respondida por otra fuerza de sentido contrario. El ejercicio del poder se produce en un campo de efectos y respuestas posibles. Se mueve entre consentimientos, conflictos, negociaciones... Hay sectores o instituciones sociales donde la autoridad masculina es difusa, de menor

peso o abiertamente criticada, y hay instituciones donde es posible establecer relaciones de autoridad femenina. Smith Rosenberg (1975, en Connell, 1987.) por ejemplo, en su historia de las instituciones controladas por mujeres nombra a la educación de las niñas, la economía informal, las redes de amistad, etc. En este sentido, sería más apropiado hablar de un “nudo” central o “corazón” de la estructura de poder de género en contraste con relaciones de poder más difusas y endeblés.³

Ahora bien, el equilibrio se mantiene con la creación permanente de estrategias de manejo de la reacción. Los dispositivos sociales brindan estructuras con cierta estabilidad y permanencia; sin embargo, puede haber deficiencias en el ejercicio del poder dentro de estructuras estables. El aparato institucional, por sí mismo, no ofrece garantías. La única garantía es no ceder terreno en el ejercicio del poder, con todo lo que esto implica: planeamiento, control, punición, recompensa, intercambio, represión y, fundamentalmente, disposición a recomponer las estrategias tantas veces como sea necesario. Es indispensable que todos los sujetos que ocupan un lugar de poder lo ejerzan. Ahora bien, las instituciones burocráticas (el sistema educativo por ejemplo) aseguran de alguna manera la racionalidad del modelo de organización, invistiendo a las relaciones de una validez supraindividual (el “bien común”); pero los sujetos organizados, con sus demandas de participación, presionan, construyen y legitiman un poder en un sentido contrario.

Pero esos “sujetos” también están en-gendrados y en este sentido inscriptos en una configuración, si bien inestable, también existente, de relaciones de género, que también son relaciones de poder. En este sentido, las presiones “de la base” pueden mantener una pretensión universalista pero resultar excluyentes aún en su aspiración democratizadora.

No se trata entonces solamente de que la noción de “objetividad” y “racionalidad” masculinas se hayan transformado las palabras de orden de las burocracias y que la asociación de lo femenino con la subjetividad y la irracionalidad excluya a las mujeres de la posibilidad de conducir y gestionar: también los intentos que a lo largo del siglo han atacado al corazón de las estructuras jerárquicas (desde el discurso organizacional de las “relaciones humanas” hasta las presiones gremiales) han estado impregnadas de una forma patriarcal de significar a las relaciones de género. Aunque también alberguen las semillas de la transformación.

Discursos normativos de la tarea de dirección

El momento “estatal civil” : democratización y profesionalización. La Ley de Educación Común sancionada en 1884 en la Argentina definía claramente la estructura del control en el sistema educativo del nivel primario. Para “los di-

rectores, subdirectores y ayudantes de las escuelas públicas” establecía en su Art. 24 que no podrían acceder al cargo “sin justificar previamente su capacidad técnica, moral y física para la enseñanza; en el primer caso, con diplomas o certificados expedidos por la autoridad escolar competente del país; en el segundo, con testimonio que abone su conducta; en el tercero, con un informe facultativo que acredite no tener el candidato enfermedad orgánica o contagiosa capaz de inhabilitarlo para el magisterio” .

Las escuelas primarias estarían a cargo de un Consejo Nacional de Educación con sede en la capital de la República. Entre sus funciones técnicas, el Consejo Nacional debía nombrar a “los empleados de la dirección y administración de las escuelas primarias con excepción de aquellos cuya provisión estuviese determinada de una manera diversa por esta ley”. Así formulado, este artículo ha sido considerado inconstitucional, ya que la Constitución de 1853 establecía como facultad del Presidente de la Nación el nombramiento o remoción de todos los empleados de la administración. Por ello, la práctica ha sido que el Consejo designase a maestros/as, directores/as e inspectores “ad referendum” del Poder Ejecutivo, en nómina presentadas anualmente. Esa nómina sería elaborada, según la Ley, a partir de la propuesta del Consejo Escolar de Distrito, “compuesto de cinco padres de familia, elegidos por el Consejo Nacional”.

Si agregamos que, según el Art. 54 de la Ley 1420, los integrantes del Consejo Nacional de Educación debían ser designados por el Poder Ejecutivo y el de Presidente del Consejo por el Ejecutivo con acuerdo del Senado, resulta evidente que el círculo del poder cerraba perfectamente. En efecto, por décadas, la dirección de las escuelas , y mucho más la inspección, fue designada por “amiguismo” personal o confianza política.

Un cambio significativo en este plano fue la sanción del Estatuto del Docente. Según esta norma sancionada en 1958, el ascenso de cargo es un “derecho” del personal docente, junto con “el aumento de clases semanales o acumulación de cargos, la concentración de tareas, el traslado, la permuta o readmisión de acuerdo con sus antecedentes, con los resultados de los concursos que se realicen y demás requisitos establecidos en cada Area de la Educación...”. Están en condiciones de ascender los docentes titulares en el cargo inmediato anterior, con una antigüedad mínima de tres años en este cargo o de 7 en el precedente. Además deberán tener un concepto no inferior a “muy bueno” en los tres años anteriores, poseer los títulos correspondientes, no registrar como sanciones disciplinarias, suspensión o inhabilitación por un año, en los 5 años anteriores. Por otra parte, no deberán estar en condiciones de jubilarse.

Esta “antigüedad” que desde la perspectiva de quienes lucharon por el estatuto parecía un reconocimiento a la experiencia, se transformó con el tiempo en una especie de “premio a la vejez”. Por ello, en 1986 el Estatuto Docente Municipal vigente en la Ciudad de Buenos Aires estableció la obligatoriedad de la realización de cursos con relevo de funciones a realizarse para los cargos que

concursern, organizados por la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Una vez aprobado el curso tendrán acceso a la prueba de oposición y en base a los resultados la Junta de Clasificación formulará el orden de mérito y la elevará a la Secretaría de Educación para la realización de las designaciones.

Las Juntas se eligen periódicamente a partir de listas propuestas por los gremios docentes y por voto directo de los/as afiliados/as. Los jurados para los concursos por su parte, deben ser docentes titulares en el cargo que se concursa: uno de ellos es propuesto directamente por la junta, los otros dos integrantes del jurado son propuestos por los aspirantes de una lista de entre seis y ocho que también elabora la Junta.

La Ley 1420, la Ley Federal de Educación sancionada en la Argentina en 1993 omite totalmente una determinación explícita de la estructura escalafonaria del sistema, dejando a las jurisdicciones provinciales las atribuciones de: “planificar, organizar y administrar el sistema educativo”. Sin embargo, la Ley retoma un discurso profesionalizante en la conceptualización de la carrera docente al establecer que “se resguardarán los derechos de todos los trabajadores/as de la educación del ámbito estatal y privado a: “Ingresar en el sistema mediante un régimen de concursos que garantice la idoneidad profesional y el respeto por las incumbencias profesionales, y ascender en la carrera docente, a partir de sus propios méritos y su actualización profesional”.

El momento estatal político: concentración en la dirección. Así como la Ley 1420 definía una estructura clara de la línea de poder, es notable que solo presentaba una enumeración general de los deberes de todos los docentes sin especificar las tareas de la dirección en forma particular. Al mismo tiempo, para los inspectores establecía que deberían vigilar la enseñanza, corregir los errores, comprobar la fiel adopción de textos y documentación establecida e informar a las autoridades del Consejo Nacional de todas sus acciones y observaciones. Desde el punto de vista de la delegación de poder, es evidente que la línea de “los inspectores” resultaba la verdadera bisagra entre la escuela y el gobierno central.

En el Digesto Escolar (el primero de 1886, reemplazado posteriormente por sucesivos reglamentos, más dinámicos debido a su carácter local) se encontraban explicitadas las disposiciones adoptadas para el cargo directivo en la escuela. El Digesto disponía que las escuelas primarias estarían gobernadas por un director que debería cumplir funciones administrativas y técnicas. El director era el responsable directo de la marcha de las escuelas: en particular el orden, la disciplina y la enseñanza. El cargo implicaba controlar al personal, a los/as alumnos/as y a los objetos de la escuela, tanto en los aspectos administrativos cuanto en los pedagógicos.

Más de un siglo más tarde, según el “Reglamento escolar” de la Ciudad de Buenos Aires, el supervisor escolar, a pesar de tener como misión la de “satisfacer en el nivel de la escuela las necesidades de orientación, coordinación, estí-

mulo, evaluación y perfeccionamiento técnico y administrativo de la función educativa”, aparece explícitamente como la figura que orienta, fiscaliza, evalúa e informa a las autoridades sobre el desarrollo y las necesidades de los servicios educativos.

El/la director/a de escuela por su parte sigue siendo sin duda alguna el protagonista central en la vida institucional. Sus funciones y responsabilidades continúan abarcando la totalidad de la actividad escolar, las personas y los objetos que implica, los procesos que desencadena. Las obligaciones del “director” abarcan de la “a” a la “z” y seguramente seguirían si hubiese más letras en el abecedario.

Comparativamente, en la lógica arriba — abajo del poder en las burocracias tiene en este escalón un eslabón privilegiado: ni hacia “arriba” (“supervisor adjunto” y “supervisor”) ni hacia “abajo” (“vicedirector”, “secretario”, “maestro de grado”) se presentan obligaciones en calidad y en cantidad similares a la del “director”. El/la director/a es responsable en dos sentidos. Según la lógica burocrática, responde por el estado administrativo y material de las escuelas; según la lógica pedagógica, lo hace por el aprendizaje de los/as las alumnos/as. Quienes se encuentran “por encima”, controlan, porque no “están allí” todo el día; quienes se encuentran “por debajo”, ejecutan, pero delegan en ese cargo la responsabilidad última de sus acciones y, fundamentalmente, el reaseguro del “orden institucional”.

Tensiones y contradicciones en el acceso de mujeres a la dirección y a la supervisión

Según los estatutos y en las prácticas cotidianas en el trabajo docente, acceder a cargos directivos, ascender de categoría constituye el derecho a hacer una “carrera”: Esta “carrera” representa simbólicamente un proceso de diferenciación que cuenta con referentes empíricos. Por una parte, se trata de una carrera contra el tiempo. En un sentido sincrónico, se trata de tener tiempo para seguir cursos que darán un puntaje, el cual a su vez mejorará las posibilidades de acceder a un cargo superior. Pero la capacitación en servicio no tiene puntaje: esto significa que, a la manera del salario, el puntaje premia el uso del tiempo del/a trabajador/a. Es decir, no es la calidad del uso del tiempo sino su condición de “no remunerado” lo que establece que sea premiado con el puntaje. Ahora bien, el “tiempo” es un recurso diferencial: cuando es extraescolar y extradoméstico, las mujeres maestras en general y en particular las casadas y con hijos, tienen menos. En un sentido cronológico, la carrera contra el tiempo trata de evitar terminar los días de docente estando frente al grado. Pocas maestras — y menos aún los maestros — se ven a sí mismos lidiando con chicos/as “a una cierta edad”.

Por otra parte, se trata de una “carrera de obstáculos”: el acceso a un cargo superior siempre está mediado por un concurso. El pasaje de la categoría de suplente a la de interino/a o titular ya implica una mejora en la carrera. Concurso, primero, para (entrar) ser titular, todos los restantes, por fuera del grado. Ser titular es la única “mejora” en la que se sigue enseñando. Es decir, cuya definición constitutiva es básicamente similar al estadio anterior. La capacitación conforma entonces una contradicción dilemática: las/os docentes se capacitan finalmente para dejar la enseñanza. Sin embargo, notoriamente, manifiestan con gran recurrencia que no quieren ser directores/as; en particular las mujeres.

Ahora bien, también formando parte de las opciones que abonan la “carrera” docente se encuentran la participación en investigaciones, en actividades académicas y en publicaciones que está prevista en el Estatuto. Por esta participación es posible acumular la misma cantidad de puntaje que por “otros títulos y cursos”. Premiada en su calidad de “individual”, se trata solamente de una producción — solitaria — librada a la iniciativa de los/as docentes, para la cual el único estímulo organizado y sistemático es el otorgamiento de un puntaje ex post facto — o sea que no se conoce de antemano —. Se trata entonces de sujetos individuales, que investigan, generalmente de manera informal y que vencen las barreras emocionales suscitadas por la palabra escrita o por la exposición pública. Es decir, con el entrenamiento propio de la actividad académica. Tradición más que lejana en la docencia, en particular en tanto ejercida mayoritariamente por mujeres.

La participación en las “Juntas de Clasificación y Disciplina” aparece como un derecho del trabajador de la educación y también es “premiada” en la asignación de puntaje. La Juntas son manejadas por los gremios docentes pero la agremiación — también explicitada como un derecho docente — no recibe reconocimiento. En este sentido, la “premiación” a la participación gremial es indirecta y muy escasa en términos generales. También esta actividad tiene significaciones diferenciales entre varones y mujeres: el trabajo gremial requiere tiempo y conocimientos específicos que se aprenden en la militancia. Tampoco parecería entonces que la participación en Juntas resulte una posibilidad concreta para el sector en su conjunto sino más bien para algunos/as.

En suma, es posible afirmar que a las mujeres maestras se les hace más difícil que a sus colegas varones acumular el puntaje necesario para estar “en carrera”. No obstante, logran acumularlo.

Sin embargo, también existen obstáculos de otro orden relacionados con el hecho de que una promoción implica siempre un abandono del espacio semidoméstico/semipúblico del aula, — privilegiado en la realización de la “vocación” — y también una asunción de mayor poder y autoridad: responsabilidades de liderazgo y de toma de decisiones, resignificación de normas y construcción de otras explícitas e implícitas, gestión de iniciativas y aun enfrentamiento ante la superioridad. Evidentemente, se agregan contenidos muy

poco presentes en la imagen del “ser maestra” o “ser maestro”.⁴ En este sentido, en el caso de las mujeres, la maestra pasa de un poder restringido en el aula y una (aparente) relación de subordinación/sumisión frente a la dirección al ejercicio de un poder legítimo, a ser “autoridad” de la escuela. En el caso de los varones, el cambio es similar, solo que acceden a una tarea que pareciera más “apropiada” para su sexo. Estas expectativas de género implican, entre otros, la construcción de estructuras diferenciales de interacción con los otros participantes de la comunidad educativa, en particular con los/as maestros/as:

- Lo masculino aparece ligado a la racionalidad, a la posibilidad de priorización entre “lo importante y lo secundario”: se considera que los directores son “más prácticos”, menos sujetos a la burocracia escolar y aún más objetivos al interceder en conflictos entre docentes. Este sentido práctico atribuido a los directores varones, tendría que ver con una relación más flexible con la normativa considerada, en todos los casos, innecesaria y que no “hace a la cosa grande”.
- En contraposición se señala el detallismo reglamentarista y burocratizante de las directoras, leído en dos sentidos divergentes. Por una parte, porque “las mujeres compiten entre sí “ : directora y vicedirectora, directora y maestras, etc. Se supone que entre mujeres resulta menos posible establecer una relación de trabajo, reconocer o negociar la autoridad... O tal vez resulta más posible encarar la resistencia. Por la otra, por las dificultades que las mujeres directoras tendrían en establecer negociaciones despojadas de una emocionalidad explícita, en ocultar una parte de su voluntad o su deseo, en encontrar caminos convincentes antes que enfrentarse abiertamente...
- El director varón aparece como más “negociador”, “seductor” muchas veces, y en general menos proclive a “enredarse” o “complicarse” en cuestiones aparentemente poco relevantes. Estas expectativas no se verían satisfechas por los varones homosexuales, cuya apropiación de algunos “usos” femeninos los colocaría también en una posición menos favorable.
- Por fuera de la escuela y del “rol” directivo el varón como imagen protectora, tranquilizadora frente a la superioridad y a la comunidad amenazante. La entronización de la “imagen” llega en esta línea de argumentación a su punto más alto: no interesaría cómo realice su función, si está su presencia. En el pasado, el “director” era el summum en la realización de “la presencia”. Esa imagen docente y directiva se prolongaba en la identificación de la escuela con su conductor , al estilo “patrón de estancia”, líder comunitario o caudillo político. Esta atribución personalista en decadencia, pareciera subsistir, entre otros, en la dificultad de una mujer directora en suceder a un director o en las dificultades en la relación con la comunidad organizada en las Cooperadoras Escolares. No obstante, el

“sentido práctico” y el “dejar hacer”, apoyados en la seducción, el poderío masculino o la habilidad negociadora parecen en ocasiones “falta de compromiso” o, abiertamente, una “comodidad” despreciable... mientras que el “detallismo” femenino se transforma en una valorizada manera de cuidar a otros y otras.

Estas expectativas, a veces satisfechas y otras veces solo prejuicios, van enmarcando una particular relación con la carrera profesional. Pareciera que el ascenso de categoría, antes que complementarse en un sentido de crecimiento, tiende a yuxtaponerse, de manera contradictoria, con la identidad de la mujer maestra.

No obstante, hay muchas más mujeres que antes “en carrera” y en cargos directivos. El deterioro salarial docente ha provisto de un interés adicional al trabajo en dirección, ya que ésta siempre implica un doble turno laboral al que se agrega la diferencia por jerarquía. La oportunidad del ascenso aparece como una posibilidad real de mejora económica. Otro interés en iniciar la “carrera” es el agotamiento de la experiencia en el contacto con los/as alumnos/as: “salir del grado” resulta en ocasiones un recurso para mantener la salud o para romper el tedio... Sin embargo, también los cursos y los procesos de concurso han permitido abrir a las mujeres este territorio contradictorio. Y la capacidad para manejarse con “criterio” (o sea balancear la aplicación de los reglamentos con su transgresión en casos necesarios) también aparece como capacidad de las mujeres.

Esta compleja gama de motivos y causas lleva a la configuración cuantitativa que caracteriza hoy la participación de mujeres y varones en los cargos directivos: mientras en 1988 las mujeres representaban el 91% de las maestras de grado y eran el 57% de las directoras, en 1998 representan el 93% en el aula pero el 80% en la dirección de las escuelas. Y la tendencia crece.

Sin embargo, los cargos de supervisión presentan en la actualidad una proporción totalmente diferente: mientras en la base docente los varones representan el 6,58% de la docencia en el aula, son el 66,67% de los supervisores/as (en 1988 eran el 10,80 % de los maestros/as de grado y el 57,20% de los/as supervisores/as)

Es evidente que las mujeres “hacen carrera” dentro de la escuela. Su creciente participación en los cargos de dirección se interrumpe cuando “salen” de la misma. A pesar de la carga de contradicciones que hemos revisado, las mujeres “pueden” conducir una institución pero “no pueden”, sin embargo, mediar entre el poder político central y el poder local. En este sentido, aún están excluidas del poder concentrado del estado.

Una cuestión interesante de subrayar además es la tendencia en los últimos diez años. Mientras en la dirección se verifica una feminización creciente, la tendencia en la supervisión es la inversa. La reforma educativa hace del presente

un momento crítico desde el punto de vista político, tanto desde la perspectiva del gobierno del estado como desde el punto de vista de los gremios docentes: por una parte, las intervenciones políticas internacionales en educación; por otro lado, la tensión en los sindicatos frente a las amenazas que el modelo asoma sobre las luchas docentes.

Algunas conclusiones

En tanto los/as maestros/as son contradictoriamente funcionarios/as del Estado y al mismo tiempo un grupo semiprofesional, las luchas se desarrollan “frente” al sistema; en tanto sujetos generizados (o en-gendrados), las tensiones se despliegan dentro del propio grupo. Y también en las contradicciones del trabajo docente. En este sentido, las tensiones democratizadoras desde una perspectiva civil lo han sido *menos* desde la perspectiva de género.

En relación al poder formal, nuestra argumentación nos lleva a plantear como hipótesis fuerte que los varones (en tanto “portadores” concentrados de las significaciones de género correspondientes a lo masculino) agregan legitimidad a los cargos que ocupan. El poder formal entonces, antes que reforzar, es reforzado *por* la “autoridad” (en tanto poder legitimado) masculina. Las mujeres por su parte, *deben construir la legitimidad de su poder* a partir de sus prácticas y muchas veces en contra de expectativas y tradiciones desestimulantes.

En el caso de la docencia, emplean recursos diferenciales que suelen compensar un excesivo empleo reglamentarista con la apelación a la matriz civilizatoria del trabajo o al compromiso afectivo (y/o maternalista), la entrega y la “humanización” de las relaciones. La construcción del poder femenino se apoya, paradójicamente, en contenidos estrechamente asociados a “lo femenino”.

Estos contenidos parecen ajenos a la supervisión política del sistema. Para la antipática tarea del control, para afianzar el consenso social en torno a la organización del sistema escolar, para aplicar la “cintura política” y determinar cuándo se aplica una norma y cuándo la se evade, el sistema aún cuenta con lo masculino de los hombres.

No obstante, también en esos puestos una tercera parte son mujeres: ¿cambian ellas o cambian las prácticas políticas?. Se trata sin dudas de nuevos problemas para una investigación que sigue su camino.

Notas

1. Retomamos la idea gramsciana de que el estado está compuesto no sólo por el “aparato” de gobierno sino también por instituciones de la “sociedad civil” que crean y transmiten ideología. Ver entre otros Gramsci, A. (1984) Notas sobre Maquiavelo. Ed. Nueva Visión: Buenos Aires.

2. Blackmore, Jill.(1994) “In the shadow of men: the historical construction of educational administration as a masculinist enterprise”. Vide bibliografía.
3. Robert Connel en *Gender and Power* (1987, Stanford: Stanford University Press) describe cuatro componentes de este “nudo” central de la estructura de poder patriarcal, la jerarquías en las fuerzas militares, en las grandes empresas pesadas y de alta tecnología, el planeamiento y control del aparato del estado y la ideología impuesta a la clase obrera que subraya la rudeza masculina y su estrecha relación con el mundo de las máquinas.
4. Cf. Morgade, Graciela (1992) “El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria”. Buenos Aires: IICE-UBA/Miño y Dávila Eds. Y de la misma editorial (1997) “Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930”.

Referências Bibliográficas

- BLACKMORE, Jill et al. *Gender and administration*. Sydney: Sydney University Press, 1994.
- FERGUSON, K. *The feminist case against bureaucracy*. Philadelphia: Temple University Press, 1984.
- McNAY, Lois. *Foucault and Feminism: Power, Gender and the Self*. Boston: Northeastern University Press, 1993.
- MORGADÉ, Graciela. *El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria*. Buenos Aires: IICE-UBA/Miño y Dávila Eds, 1992.
- _____. *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*, 1997.
- REIGER, Kereen . *The gender dynamics of organizations: a historial account*, 1994.
- SAWICKI, Jana. *Disciplining Foucault*. New York : Routledge, 1991.
- WEBER, Max. *Ensayos de sociología contemporánea*. Barcelona: Ed. Martínez Roca,1972.

Graciela Morgade es profesora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación/ Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género de la Facultad de Filosofía y Letras - Buenos Aires - Argentina.

Endereço para correspondência:

Av. Angel Gallardo 981 6°24 (1405)
 854-9298 – Buenos Aires – Argentina
 Tels. (01) 432-0606/1883/9343/.
 Fax. (01) 432-0121
 E-mail: gmorgade@filo.uba.ar