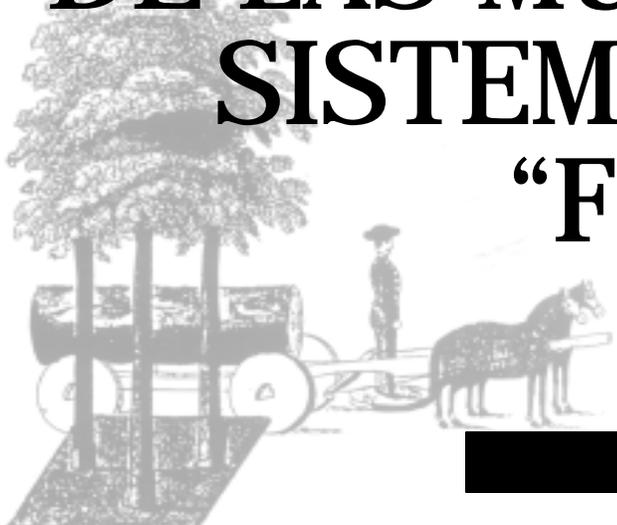


TECNOLOGÍAS DE GÉNERO Y CARRERA PROFESIONAL DOCENTE: DESAFÍOS DE LAS MUJERES EN UN SISTEMA EDUCATIVO “FEMINIZADOR”



Graciela Morgade*

Este trabajo presenta algunos avances de una investigación en curso¹ referida a los procesos cotidianos de circulación del poder en la dirección de escuelas primarias asumida por mujeres docentes.

Su propósito es doble: desde la perspectiva social, profundizar la indagación de la potente trama de significaciones de género que interpela a las mujeres en los cargos directivos; desde la perspectiva de los sujetos (las sujetas en realidad) desplegar analíticamente la “acción humana” de las directoras que construyen, ejercen y legitiman su poder en la vida cotidiana escolar.

This paper presents some results of an ongoing research project referred to daily processes of circulation of power in the task of leading a primary school and being a woman.

Its purpose is twofold: from a social perspective, to deepen the research of the powerful network of meanings related to gender that challenges women in formal power positions; from the perspective of subjects, to analyze systematically the “human action” of women that build, exert and legitimize their power as the head in the every day life of schools.

* Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Master en Ciencias Sociales y Educación (FLACSO). Docente e investigadora de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Especializada en temas de género y educación, en particular en la docencia como trabajo femenino: la vida cotidiana de mujeres y varones docentes en la escuela, la feminización del magisterio y, en el presente, la carrera profesional de las mujeres en el sistema educativo.

Introducción

Siguiendo a Teresa de Lauretis (1996), entendemos que las tecnologías de género integran los dispositivos sociales de subjetivación y, por lo tanto, las relaciones de poder propias del mundo contemporáneo. Dice la autora: *“(...) como la sexualidad, el género no es una propiedad de los cuerpos o algo originalmente existente en los seres humanos, sino el conjunto de efectos producidos en los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales; en palabras de Foucault, por el despliegue de una tecnología política compleja”*.

Postulamos también que en esos dispositivos existen discursos hegemónicos de género y por lo tanto también discursos subordinados. Esto implica que antes que un todo homogéneo y estable, el despliegue de esa tecnología política incluye tensiones, quiebres y movimientos; en suma, que se trata de un campo de lucha.

La condensación simbólica de esos discursos integra el imaginario social que interviene en la construcción de los sujetos: se trata de los sentidos - o los “mandatos” - sociales que, más o menos formalmente codificados, interpelan a los sujetos particulares a lo largo de toda la vida en la forma de expectativas acerca del ser y el hacer humanos. Los discursos hegemónicos

de género se expresan en esas vidas reales y cotidianas según la configuración particular (Elias, 1994) que adoptan al integrarse con las relaciones económicas, étnicas, generacionales, etc., que también interpelan la subjetividad social del particular.



Esa configuración se encuentra situada históricamente, de modo que la construcción identitaria que va produciendo cada sujeto, relativamente inestable, puede variar según el énfasis que adopte cada una de esas relaciones. Del mismo modo, también según el contexto de relaciones de poder, los procesos sociales de atribución de senti-

do marcan valoraciones diferenciales acerca de lo “apropiado” o no “apropiado” que un determinado espacio social puede ser para un sujeto particular. Esta aparente contingencia podría sugerir erróneamente una interminable movilidad coyuntural; no obstante, dado que constituyen la dimensión social del sexo y éste es en la actualidad una de las más poderosas formas de clasificación social, las tecnologías de género son uno de los elementos más fuertes que intervienen en el proceso de subjetivación humana.

Ahora bien, como la identidad - o la posición - de género no se poseen de manera permanente ni en forma absoluta, en tanto relación social de poder, el género debe ser ejercido, actuado, en forma constante. Esta hipótesis de trabajo implica al menos otras dos anticipaciones: por una parte, que los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales de los sujetos están permanentemente comprometidos en cuestiones de género; por otra parte, que la construcción de las relaciones de género es un proceso permanente, en el cual también interviene la deconstrucción crítica (de Lauretis, 1996).

Partiendo de estas premisas, estudiar los discursos de género desde una perspectiva social implica indagar sistemáticamente los modos en que las instituciones sociales

constituyen dispositivos de feminización o de masculinización. Y desde la perspectiva de los sujetos particulares, las maneras en que se combinan las relaciones sociales en una vida y un contexto determinados colocando en un lugar central teórico y empírico a la subjetividad sexuada de las personas y sus prácticas cotidianas.

Género, docencia y acceso al cargo directivo en la Argentina

Al igual que en la mayoría de los países latinoamericanos, el sistema educativo argentino puede ser considerado un caso típico de burocracia estatal, ya que fue organizado con una lógica piramidal y centralista. En tanto encarnación de un tipo ideal, su valor predominante es la racionalidad, la impersonalidad, la intercambiabilidad de las personas en los cargos equivalentes y el registro sistemático de todos los procedimientos. De alguna manera, un tipo ideal “masculino” (Blackmore, 1994, 1999).

El sistema se caracteriza por una particular configuración de relaciones de género: no se trata solamente de la masiva presencia cuantitativa de mujeres en la base y las tareas de enseñanza frente a alumnos/as sino, y tal vez fundamentalmente, de las relaciones, procesos y tradiciones asociadas al trabajo. Hemos

indagado profusamente en investigaciones anteriores (Morgade, 1992, 1997)² en qué sentidos la docencia para las mujeres ha implicado e implica relaciones de poder y de saber dialécticamente articuladas con los contenidos hegemónicos de los discursos de género femenino. Y en concordancia con los procesos comunes a los otros trabajos “femeninos”, la segmentación horizontal se ha combinado con la segmentación vertical: si bien hubo mujeres directoras desde los inicios



del sistema educativo, estas nunca participaron en ese cargo en forma proporcional a la base de maestras de grado, ni siquiera en la actualidad en que la tendencia es un aumento femenino progresivo. Mucho menos aún en el cargo de “supervisión”, que nuclea a grupos de alrededor de veinte escuelas; en la actualidad, en la distribución cuantitativa del escalafón los varones pasan de ser el 20% en las direcciones de escuela a ser el 66% de las supervisiones de distrito.

Al igual que otras organizaciones burocráticas, la regulación de la carrera profesional docente está

establecida explícitamente. En el caso de la ciudad de Buenos Aires, se encuentra en el Estatuto del Docente Municipal, versión local del Estatuto del Docente Nacional. Según esa norma, el acceso al cargo de dirección se produce después de haber aprobado un curso de capacitación, una prueba de oposición y una entrevista con el jurado. Están en condiciones de comenzar el proceso de selección quienes se encuentren en los lugares superiores del orden de puntaje del cargo previo, que es el de vicedirección, puntaje obtenido por antecedentes.

Ya en este aspecto aparecen diferencias para mujeres y varones (Morgade y Arri, 1998). En un trabajo escasamente remunerado y valorado socialmente, el ascenso se presentó a los maestros varones como la mejor alternativa para encontrar un

sentido a su permanencia en la escuela: por cada tres mujeres debía acceder al cargo un maestro varón, independientemente del puntaje que hubiese obtenido. Este proceso de “discriminación positiva”³ vigente por veinte años⁴, se combinó con la falta de concursos sistemáticos, formando una “base” masculina en condiciones para el ascenso.

Las maestras suelen enfrentar expectativas diferenciales en el proceso del concurso. Si bien aparece como constante la valoración de los conocimientos pedagógicos y administrativos del/a postulante, suele ponderarse con singular importan-

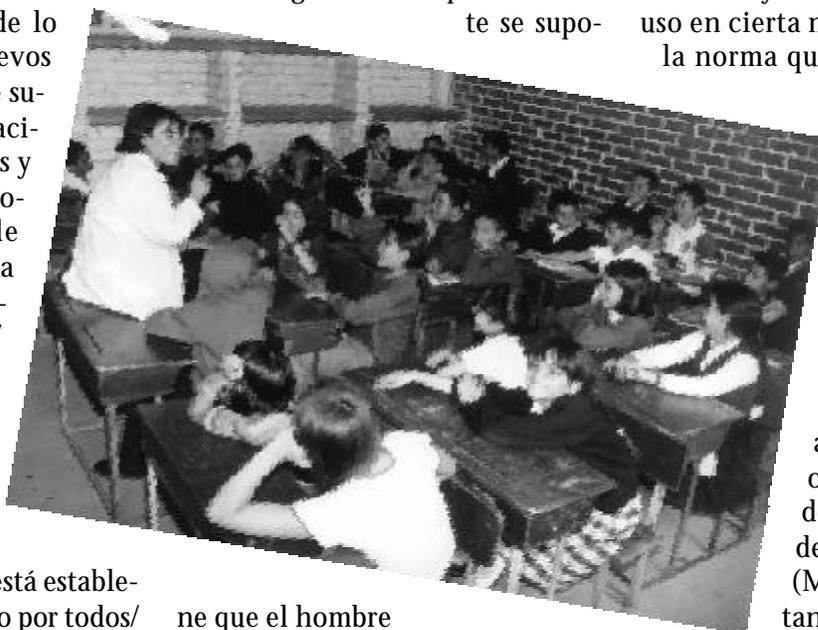
cia el “criterio” para el ejercicio del cargo: quienes integran el jurado suelen considerar que tal ejercicio requiere, antes que nada, “tener criterio”, habilidad que es evaluada centralmente en la entrevista que se realiza en forma personal y la prueba de oposición que consiste en el análisis de una situación escolar.

“Tener criterio” se re-traduce de diversas maneras: como una estrategia para partir de lo conocido y aportar nuevos elementos, en forma de sugerencias; como la capacidad de tomar decisiones y resolver situaciones problemáticas a partir de una interpretación propia de la situación, con tacto para contener a los/as diferentes actores de la comunidad escolar y creatividad para encontrar salidas no establecidas previamente o como el “balance” entre lo que está establecido, regulado, conocido por todos/as (“instituido”) y el margen de innovación e imprevisibilidad que toda situación social implica. Y en la escuela la tarea cotidiana requiere una toma de decisiones permanente; por lo tanto, interpela al “criterio” en forma continua.

El “criterio” parecer superar en importancia a la formación pedagógica básica. No es que ésta no sea considerada relevante: la tarea profesional es básicamente educativa. No obstante, parecería que el criterio (en este caso muy cercano de lo que se denomina “sentido común”) tiene mayor probabilidad para equilibrar una situación que el

saber académico que se obtiene en la formación previa. “Si es una persona que tiene “calle”⁵ digamos... si ejerció el rol de vicedirector bien o ejerció una suplencia de director bien y siempre resolvió bien, indudablemente se nota”. Dice un maestro integrante de un jurado. Y tener calle es diferencial entre mujeres y varones...

Parecería que en el discurso organizacional predominante se supo-



ne que el hombre tiene más “criterio” y representa la racionalidad y la legalidad, que son dimensiones complementarias: lo racional se funda en lo legal y lo legal es racional. Ambas implican objetividad, en tanto posibilidad de tomar decisiones desgajadas de la emocionalidad subjetiva.

Pero la “objetividad” moderna, ampliamente discutida por la epistemología crítica y la feminista, no ha sido otra cosa que la manera hegemónica masculina de ocultar la persistencia de un cierto grado de arbitrariedad. El poder formal entonces es reforzado por la autoridad (en tanto poder

legítimo) masculina. Esto implica que no se trata solamente del aprovechamiento institucional de ciertos atributos propios de las relaciones de género de la modernidad, sino de algunas manifestaciones de la forma patriarcalista de liderazgo que desde Max Weber ha sido condenada en la gestión moderna de las instituciones: la autoridad que se obtiene en virtud de los designios de la tradición y, fundamentalmente, el uso en cierta medida arbitrario de la norma que hace de los hombres sujetos más prácticos, más resolutivos.

En términos weberianos laxos diríamos que el liderazgo racional burocrático del sistema educativo se apoya, o legitima su orden, sobre la base de formas patriarcales de ejercicio del poder (Morgade, 2000). En tanto supuestos “portadores” del poder masculino,

los hombres agregarán legitimidad a los cargos que ocupen y en este sentido contribuirán al poder burocrático. Esta compleja combinación de discursos racionalistas y patriarcalistas se plasman en las expectativas hacia las supervisiones en una forma sintética: “si es varón, mejor”.

No obstante, la tendencia cuantitativa en los últimos años ha sido el incremento de la proporción de mujeres maestras en los cargos de dirección. En 1988 eran el 57% mientras que diez años más tarde son el 80%.

Las mujeres han ganado concursos en virtud de sus conocimientos, su experiencia y su voluntad.

Mujeres en la dirección de las escuelas primarias

Del mismo modo que el pasaje a ser director de escuela representa una suerte de etapa “natural” en la carrera docente masculina, en el caso de las mujeres la maestra pasa desde un lugar de “par” y un poder restringido en el aula a detentar, sobre todo, una autoridad formal. De ser una igual pasa a representar al sistema frente a sus colegas; de la tarea pedagógica de la enseñanza a niños y niñas, a la gestión burocrática de la administración escolar, a la conducción de la comunidad educativa y, a veces, a la innovación pedagógica. Evidentemente, se agregan contenidos muy poco presentes en la imagen del “ser maestra” o “ser maestro”. Pareciera que en el caso de los varones, aunque el cambio es similar, parecen acceder a una tarea más importante que la de estar en el aula y más “apropiada” para su sexo: *“Es muy difícil que los hombres estén en menudencias... visualizando cosas pequeñas que no hacen al gran problema. El hombre tiene una mirada más abarcativa. Por eso es mejor compañero...”* (Mercedes, vicedirectora).

Estas significaciones de género implican, entre otras, la construc-

ción de estructuras diferenciales de interacción con los otros participantes de la comunidad educativa, en particular con los/as maestros/as. Con frecuencia las directoras sienten el cambio y perciben que la tensión negociadora que articula la voluntad individual del maestro o la maestra con la de su autoridad “oficial” en el nivel local de la escuela adquieren intensidades diferenciales a las que existían con un antecesor varón. Las directoras perciben, con crudeza, que el poder no



“se tiene” por la mera delegación formal del Estado y que una mujer que accede a un cargo de autoridad en la jerarquía piramidal del sistema educativo enfrenta obstáculos que van más allá de los desafíos de toda gestión de conducción: el “ser mujer” es en sí mismo una limitación.

También se dan cuenta de que las expectativas de la comunidad son más positivas frente a un director que frente a una directora. Reconocen que los directores tienen un reconocimiento social por anticipado al salir “al barrio” o al interactuar con otros miembros de la comunidad. El modo más efec-

tivo que parecen encontrar frente a una comunidad sexista es hacer alianzas con algunas madres pero, sobre todo, “entregarse” y exigir de “sus maestras” una conducta similar. La fuente de la legitimidad de su poder es justamente su dedicación, su entrega, su compromiso político. Y su presencia social en la comunidad llega a ser potente.

Sin embargo, la relación de las mujeres con el poder en la escuela parece contradictoria. Muchas mujeres conciben al poder como violento o autoritario en sí mismo. Se asimila a un proceso reñido con la ética docente y que su búsqueda solo satisface intereses personales e individualistas despreciables. “*Quiere escalar*” aparece como una categoría que organiza uno de los sentidos negativos más consolidados del compromiso con una carrera profesional, o política.

Sin embargo, aun cuando resulta poco frecuente autoadscribirse un deseo “profundo” de llegar a un cargo de poder, las maestras directoras, de hecho, asumen mayor poder y autoridad; encaran 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.

El director varón, menos aferrado a las normas, protector frente al afuera amenazante y, con frecuen-

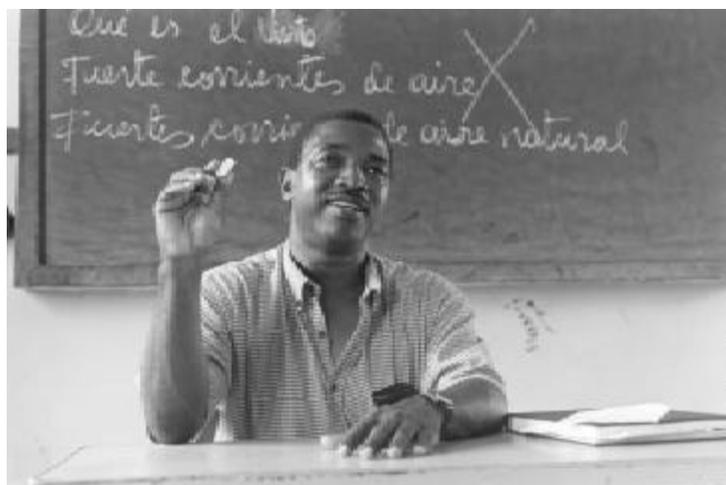
cia, virilmente seductor en un mundo de mujeres, parece estar colocado “por fuera” del trabajo pedagógico cotidiano... Las directoras por su parte suelen encontrar una conexión interna, necesaria y al mismo tiempo estratégica, entre su tarea cotidiana y la dimensión sustantiva y técnica del trabajo: uno de los sentidos principales de la tarea cotidiana es el de acompañar, supervisar o facilitar el trabajo de las maestras. Aunque en ocasiones su dedicación derive en situaciones conflictivas:

“Después de una reunión (en que hubo un análisis de una clase por ejemplo) yo les digo ‘Ahora no se vayan a llorar a la sala de maestros’. Inmediatamente salen y se van a llorar a la sala de maestros... No se les puede decir nada...”, dice Leonor, una directora que ha quebrado un pacto implícito de “no agresión” que parece regir en las escuelas primarias: no

entrar a las salas de clases. Vivida como una invasión del mundo privado por la escasez de la práctica, la observación pedagógica también es un potente recurso para el acompañamiento sustantivo en el trabajo y la directora que logra franquear esa valla, logra entonces devenir una verdadera líder pedagógica.

También convocar al superior (supervisor) puede ser una instancia de empoderamiento y en ocasiones el empleo del Reglamento Escolar aparece como un recurso; también en última instancia, pero existente. En una situación límite en que resulta imposible ejercer su poder, la directora recurre al po-

der superior o usa – virtual, como amenaza, o realmente – el reglamento, la norma escrita y sancionada por el poder legislativo del mundo extraescolar. Y muchas directoras entonces son percibidas como autoritarias. Paradójicamente, el empleo de los recursos legales es generalmente antipático y coloca a las mujeres en una posición concebida como “reglamentarista”. La norma es, con frecuencia, un respaldo institucional pero la hace enfrentar la si-



tuación de aparecer como “autoritaria” al hacer cumplir las normas que, supuestamente, son racionales... Y en la Argentina en que vivimos en la actualidad, suele ser menos condenable la seducción del líder patriarcalista varón que la aplicación de una norma por parte de una mujer.

Así, “privadas” de alguna manera de las atribuciones racionales de las reglas y de la autoridad previa masculina, las mujeres directoras tienden a reforzar la legitimidad de su poder a través de recursos discursivos diferenciales a los que apelan a la matriz civilizatoria/ maternalista caracte-

rística de la génesis del sistema educativo argentino o bien al compromiso afectivo y la entrega. En ambos casos, componentes del dispositivo feminizador que, no obstante, las hace también ocupar “con legitimidad” un espacio que no se veía tan legítimo en primera instancia.

Parecería entonces que en la vida cotidiana escolar existen ciertos modos que se correlacionan con “lo femenino”. Pero también existen otros más asociados con “lo masculino” a partir de los cuales las mujeres en cargos de dirección (o poder) construyen y reconstruyen su posición. No obstante - y es casi tautológico - los modos que presentan continuidades con las relaciones de género hegemónicas aparecen como válidos.

La constatación de las tendencias no obtura tampoco la identificación de prácticas “femeninas” entre los directores varones: a veces, como liderazgo pedagógico; otras –menos-, como entrega a la comunidad o como compromiso sustantivo con el trabajo; y en ocasiones, hasta llegan a perder legitimidad.

Es evidente entonces que los sujetos políticos que dirigen las escuelas se construyen y reconstruyen diariamente en un entrecruzamiento de discursos que, afortunadamente, para bien y para mal, van más allá de los sentidos dominantes.

Citas

- 1 “Género, autoridad y poder en la dirección de las escuelas primarias”. Tesis doctoral en proceso. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- 2 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, comp.) *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*.
- 3 Estrictamente no se trata de discriminación positiva ya que este recurso se utiliza cuando un grupo está en evidentes peores condiciones para acceder a un puesto que el grupo mayoritario. En el caso de la docencia es más bien un recurso discriminatorio tendiente a retener a un grupo creando condiciones especiales de las que no gozan el resto de las trabajadoras.
- 4 En febrero de 2001 ha sido suprimido.
- 5 Tener “calle” significa disponer de saberes que no se aprenden en los libros ni en la academia sino fundamentalmente de la experiencia. De alguna manera se trata también de una idea asociada al mundo extradoméstico.

Bibliografía

- BLACKMORE, Jill. “In the shadow of men: the historical construction of educational administration as a masculinist enterprise” en Blackmore, Jill *et al. Gender and administration*. Sydney: Sydney University Press, 1994.
- . *Troubling Women*. Buckingham: Open University Press, 1999.
- DE LAURETIS, Teresa. “La tecnología del género” en Mora, Revista del Área Interdisciplinaria de Estudios de la Mujer, No. 2, Noviembre, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. 1996.
- ELIAS, Norbert. *Conocimiento y poder*. Madrid: Ed. La Piqueta, 1996.
- FOUCAULT, Michel. (1ª. Ed. 1984) *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta, 1992.
- . (1ª. Ed. 1977) *Historia de la sexualidad*. Barcelona: Siglo XXI, 1984.
- . (1ª. Ed. 1990) *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós, 1996.
- MCNAY, Lois. *Foucault and Feminism: Power, Gender and the Self*. Boston: Northeastern University Press, 1993.
- MORGADE, 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”. Buenos Aires: IICE-UBA/Miño y Dávila Eds, 1997.
- MORGADE, Graciela y ARRI, Alejandro. El “techo de cristal” de las maestras en Buenos Aires: un analizador de la relación contradictoria entre las mujeres y el poder formal. Actas de las V Jornadas de Historia de las Mujeres y Estudios de Género, Universidad Nacional de La Pampa, 1998.
- . “Relaciones de género y ejercicio del poder: una lectura desde la vida cotidiana de la escuela”. Actas de las VI Jornadas de Historia de las Mujeres y Estudios de Género, Universidad de Buenos Aires, Oficce 2000.
- SAWICKI, Jana. *Disciplining Foucault*. New York: Routledge, 1991.
- WEBER, Max. (9ª edición) *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica, 1984.

