



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

P

Mujeres que dirigen (poniendo el cuerpo)

Género, autoridad y poder en el nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires

Autor:
Morgade, Graciela

Director:
Menin, Ovide
Co-Directora:
Stromquist, Nelly

Diciembre de 2007

Tesis presentada para cumplir con los requisitos finales para la obtención del título de
Doctora de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación

Posgrado



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA

Mujeres que dirigen (poniendo el cuerpo)

***Género, autoridad y poder en el nivel primario
de la Ciudad de Buenos Aires***

Graciela Morgade
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

Director: Dr. Ovide Menin
Codirectora: Dra. Nelly Stromquist

Defendida en Diciembre de 2007

Con mucho trabajo, poniendo el cuerpo, apoyando al maestro... dando una clase para que vea cómo lo puede encarar... haciendo mucho trabajo pedagógico... muchas reuniones de ciclo, orientándolos en lecturas, haciendo las jornadas... cada vez que llega un documento se les da y en la jornada exponen... muestran cómo organizarían la clase... Mucho tiempo nos llevó hacer la coherencia medianamente en lo pedagógico... toda una línea... en matemática, en lengua, en sociales...lo que más nos costó fue naturales... Y finalmente lo logramos...

Rosalía

Presentación

¿Se puede hablar de una particularidad “femenina” de liderazgo en el sistema educativo del nivel primario?. O, más bien, ¿cuál es el modo particular en que las significaciones hegemónicas de género interpelan a las mujeres directoras o supervisoras escolares? ¿Qué expectativas implican? ¿Existe una adhesión a esas expectativas por parte de las mujeres? ¿Qué modos de construcción, legitimación y ejercicio del poder se generan en consecuencia? ¿Qué sucede cuando no se responde de acuerdo con el sentido dominante? ¿Qué diferencias existen entre mujeres?.

¿De qué modo las características culturalmente atribuidas a “lo femenino” se articulan con los fundamentos de la burocracia piramidal escolar reforzando relaciones de dependencia o falta de autonomía en los equipos directivos y en los colectivos docentes? ¿De qué modo los ponen en cuestión y contribuyen a la construcción de colectivos docentes colegiados que permitan el despliegue de proyectos pedagógicos sustentables a nivel institucional –escolar o distrital- ?.

El sentido paradójico de la tarea de las mujeres directoras y supervisoras escolares es que, si bien en trabajo docente en el aula ha sido signado como “femenino” desde fines del siglo XIX, la asunción de cargos de poder por parte de las mujeres solo recientemente devino un derecho legítimo y ejercido. En estos cargos, las “reglas del juego” de la burocracia escolar fueron establecidas sobre modelos jerárquicos de gestión estatal teñidos de un imaginario patriarcalista que, con contradicciones y cambios, parecen aún presentes en la vida cotidiana de la escuela primaria.

La tesis se propone indagar los modos en que las significaciones de género hegemónicas particularizan el entramado de sentidos pedagógicos, burocráticos y vinculares que se produce en la construcción particular que cada sujeto mujer realiza del lugar de poder que ocupa en el nivel primario. Se trata de una investigación cualitativa enmarcada en los Estudios Culturales y de Género, orientada a desvelar las relaciones sociales en las que se tejen las experiencias de las mujeres en cargos directivos y contribuir, con un sentido emancipatorio, a la profesionalización docente y a la democratización de las relaciones escolares.

La investigación que se presenta a continuación está organizada según los siguientes componentes: en primer lugar (Capítulo I), se presentan las tesis a sostener, anticipaciones de sentido que orientan la investigación; seguidamente (Capítulo II) se presenta una síntesis del estado de la cuestión que apunta a trazar la genealogía de los conceptos adoptados así como, de alguna manera, identificar otros conceptos que aunque menos nodales, son significativos para la investigación; en tercer lugar (Capítulo III) se despliegan esas aproximaciones teóricas y las articulaciones conceptuales que se proponen para dar inteligibilidad al problema, las tesis y los resultados; luego (Capítulo IV) se introducen los objetivos y se desarrolla en el enfoque metodológico y técnico del trabajo de campo.

El análisis de los datos presentado en el Capítulo V está organizado en tres apartados; seguidamente (Capítulo VI) se desarrollan las conclusiones en las que se retoman los interrogantes iniciales y se presentan en forma sintética los principales resultados. El índice analítico que se presenta a continuación ofrece una visión panorámica del recorrido conceptual y empírico seguido en la indagación. Finalmente se incluye la Bibliografía General y también un epílogo, en que se retoma la relación entre las temáticas desarrolladas en la tesis y mi trayectoria profesional y vital y que, en cierta medida, conforma otro marco de inteligibilidad de la investigación.

Indice

Capítulo I -**TESIS A SOSTENER****Capítulo II -****ANTECEDENTES***A. Las relaciones de género como relaciones de poder*

- I. Poder y autoridad: un campo multidisciplinario.
- II. El movimiento social de mujeres y el concepto de "género" como vertebrador de los feminismos. Igualdad y diferencia.
- III. La construcción social del cuerpo sexuado según el postestructuralismo.
- IV. La reconceptualización del sujeto del cambio.
- V. Burocracias e instituciones: crítica desde la perspectiva de género. El liderazgo femenino y la experiencia femenina en el poder institucionalizado.

B. Género, docencia y poder institucional en la escuela primaria

- I. Relaciones de género en la escuela. El trabajo docente como trabajo femenino.
- II. Poder y autoridad en la burocracia escolar.
- III. Carrera profesional y participación femenina en la dirección de las escuelas primarias.

Capítulo III -**APROXIMACIONES TEÓRICAS QUE ENMARCAN LA TESIS**

Capítulo IV –

OBJETIVOS Y ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo V -

RESULTADOS

A. Normas, discursos y proyectos personales en la conducción del nivel primario en los últimos 30 años

- I. El momento "civil". Estatuto del docente y la "carrera objetiva": democratización y profesionalización.
- II. El momento "político-estatal". El Reglamento Escolar: la "carrera" y su definición operacional.
- III. La materialidad del trabajo de la dirección y la supervisión en la Ciudad de Buenos Aires.
- IV. Críticas a la burocracia y el discurso propio de los '90 sobre la "nueva gestión escolar": fragmentos, retazos, residuos...
- V. La carrera "subjetiva". El ascenso como paradoja: "dirigir no es enseñar".

B. Ser directora

- I. El "cuerpo docente". Las significaciones hegemónicas de género en la construcción subjetiva de la dirección escolar.
- II. La construcción, legitimación y ejercicio del poder en la práctica cotidiana de las mujeres directoras. Normas y prácticas que obturan la colegialidad profesional en la escuela.

C. Ser supervisora: el menos "docente" de los cuerpos.

- I. Significaciones hegemónicas de género y visiones acerca del poder en la supervisión escolar.
- II. Construcción, legitimación y ejercicio del poder pedagógico en las historias de vida de las mujeres que llegaron a la supervisión.

Capítulo VI - CONCLUSIONES

I. Poner el cuerpo: modelización y pedagogía

II. Hacia una justicia de género en la colegialidad docente: democratización y fortalecimiento de la educación pública

BIBLIOGRAFÍA CITADA

EPÍLOGO - LA TESIS EN Y COMO UNA EXPERIENCIA VITAL

Capítulo I

TESIS A SOSTENER

Existe en la actualidad un importante corpus de investigaciones que tienden a indagar cómo en el nivel primario de la educación formal las significaciones de género que son hegemónicas en la vida escolar y en la vida social en su conjunto se articulan con las definiciones del trabajo docente de maestras y maestros.

Específicamente nuestra investigación se dirige a indagar las dinámicas de género en la construcción del liderazgo que realizan las maestras en cargos directivos a nivel de la escuela o del distrito escolar, desplegando la hipótesis de que las tensiones propias del encuentro entre, por una parte, la normativa y las políticas del sistema educativo, y, por otra parte, los procesos subjetivos de las prácticas docentes de conducción a nivel institucional y distrital – o sea las tensiones que son usuales en el devenir cotidiano de la dirección y la supervisión – se articulan también con las significaciones de género hegemónicas que intervienen en la construcción de su sentido.

Nos planteamos entonces algunas anticipaciones que, en tanto tesis orientadoras, sostendremos en el trabajo de campo y la elaboración e interpretación conceptual de los datos.

El "cuerpo docente" como espacio particular de ejercicio y legitimación del poder escolar. Las significaciones hegemónicas de género inciden en la construcción social y subjetiva del trabajo docente (a nivel del aula y también en la dirección y la supervisión escolar).

La construcción identitaria de un sujeto es un proceso que va deparando configuraciones relativamente inestables durante toda la vida¹. No se realiza en un infinito de posibilidades, sino en diferentes ámbitos en los cuales la clase social de pertenencia, la nacionalidad o etnia, la edad, las relaciones de género, etc., en tanto regímenes de poder, proveen un repertorio limitado de opciones traducidas, en general, en un conjunto con frecuencia contradictorio² de expectativas mediante las que diferentes figuras de autoridad disputan el disciplinamiento subjetivo.

¹ La cuestión de la "identidad" es un problema ampliamente abordado en las ciencias sociales. El concepto de "identidad" (docente en este caso) que adoptamos se nutre de la tradición postestructuralista y en particular de los desarrollos de Judith Butler (1990, 2001) que reseñaremos oportunamente.

² Decimos "contradictorio" porque en algunos casos los mandatos sociales vinculados con uno de los órdenes de poder (el de clase por ejemplo) puede entrar en colisión con otro emanado de otro orden (por ejemplo, la democracia liberal en que todas las personas tienen los mismos derechos).

Entendemos también que la producción de “una maestra” o de “un maestro” es un proceso permanente. La experiencia en las instituciones de formación inicial específica o en la actualización profesional continua se complementa con la producida en otros ámbitos: por una parte, la propia historia en la vida educativa y escolar; por otra, y de particular potencia, “en servicio”, a través del trabajo en la escuela. Desde esta perspectiva, más que “ser maestra” estamos frente al proceso constante de “devenir maestra”, proceso que comienza mucho antes de tener un título³ o conseguir un puesto y puede separarse sólo analíticamente de la socialización infantil, la formación en una institución específica o la trayectoria profesional en diversos ámbitos.

La “formación docente” entonces se va produciendo mediante sucesivas construcciones que combinan elementos aportados por diferentes campos de experiencia⁴ particular e histórica.

Entre los discursos sociales en los que la subjetividad docente se construye, el dispositivo social de control que históricamente ha determinado a “lo femenino” en contraposición a “lo masculino” - es decir, el sistema de sexo-género del mundo occidental⁵ - constituye uno de los más poderosos, en particular en el nivel primario.

Desde sus inicios como sistema a fines del siglo XIX, en el marco del proyecto de construir una nación civilizada y moderna, incorporando a las masas de inmigrantes y de nativos-as a un ethos compartido, el nivel primario argentino fue un espacio de trabajo para mujeres; en particular en el aula y también, aunque no en tan alta proporción como veremos, en la dirección de las escuelas. Una de las iniciativas constitutivas de esta política fue la creación de las Escuelas Normales para la formación docente y el estímulo a las niñas y sus familias para estudiar el magisterio⁶: se entendía que la enseñanza era un trabajo “apropiado para su sexo” ya que las mujeres venían educando en el hogar y sería “natural” para ellas seguir haciéndolo en la escuela. Por otra parte, su carácter dependiente desde el punto de vista económico y las escasas opciones alternativas para emplearse hacían de las mujeres una inversión estatal de rédito seguro.

La apelación a las jóvenes tuvo una gran aceptación en la sociedad civil y, en particular, entre las familias. En una sociedad dividida en clases netamente diferenciadas (las familias

³ A partir de la reconstrucción de los procesos subjetivos de transformación que hacen que una persona se sienta y se conceptualice a sí misma como “maestra” o “maestro”, es posible también discutir que esa autodefinición se produzca necesariamente en el momento de recibir la acreditación profesional.

⁴ La noción de “experiencia” tiene una tradición importante tanto en los Estudios de Género – Joan Scott por ejemplo (1990) como, más recientemente, en la pedagogía en los trabajos de Jorge Larrosa (2003).

⁵ Si bien el concepto de “sistema de sexo-género” se encuentra en construcción y revisión permanentes, adoptamos como marco de interpretación los postulados de Joan Scott y su profundización junto con Conway y Bourque (1998).

⁶ En trabajos anteriores hemos indagado en profundidad el proceso y los rasgos que caracterizaron a la inserción femenina en el magisterio de nuestro país.

tradicionales del período colonial, terratenientes y ganaderas por una parte, y el campesinado y la servidumbre urbana por el otro) algunos grupos sociales de inmigrantes comenzaban a desarrollar pequeños comercios e industrias o empresas de poca envergadura y a disputar una mayor participación en la política gubernamental. Para estos sectores, la posibilidad de educar a las hijas y mejorar su posición en el mercado matrimonial hizo de la Escuela Normal una gran oportunidad de promoción social⁷.

La "madre educadora por vocación" constituyó entonces un nudo de sentido de fuerte adhesión social e institucional. Hasta tal punto que, así como sólo en términos teóricos es posible distinguir los diferentes ámbitos en que se producen los procesos de "formación docente", también es producto de un esfuerzo analítico establecer la distinción entre la "feminización", en términos de presencia cuantitativa de mujeres en el trabajo docente y la "feminización" de las maestras como sujetos (o, según algunas investigadoras en la tradición brasileña⁸, "feminización" en tanto construcción subjetiva de una femineidad). Tal es, desde nuestra perspectiva, la potencia de su interrelación.

Esta hipótesis no desconoce la presencia masculina en el magisterio, minoritaria pero siempre perceptible. Hemos estudiado con anterioridad las diferencias entre los modos de inserción y de ejercicio en el trabajo docente de maestras y maestros, evidenciando también que en la escuela no desarrollan su tarea de modos similares, construyendo diferentes vínculos con alumnos/as, autoridades, colegas, familias y, en general, con los requerimientos burocráticos, tendiendo los maestros varones a ser relevados de ciertas tareas administrativas, a gozar de cierto prejuicio "positivo" frente a su llegada y, en general, a ser "cuidados" como un recurso escaso.

Sostenemos entonces que, en tanto relaciones de poder, las relaciones de género derivadas de la división sexual del trabajo propias del capitalismo industrial y la era de la revolución burguesa han marcado y marcan la subjetividad social docente. Pero dado que, antes que poseer una "esencia femenina", los sujetos "se hacen femeninos" (o "masculinos") al interactuar con los significados hegemónicos, también se producen discontinuidades, rupturas, cambios y nuevas configuraciones⁹ vinculados con los diferentes ámbitos de experiencia y también con los procesos sociales más amplios ligados con lógicas económicas y políticas, así como en los procesos familiares e individuales.

⁷ Existe una vasta producción local que señala a la docencia como una de los espacios sociales clave en la promoción de los sectores en ascenso social. Cf. Alliaud (1993); Edelstein y Coria (1995); Davini (1998); Birgin (1999).

⁸ Por ejemplo, investigadoras como Yannoulas (1996), Lopes Louro (2000) o Vieira Ferreira (2006).

⁹ Se trata entonces de un proceso en que no existe una imposición total sino, retomando el pensamiento gramsciano (Gramsci, 1975), más bien una dinámica de coerción y consenso en tensión permanente, que produce configuraciones particulares y a la vez dislocaciones producto de la lucha de entre sujetos colectivos o de las contradicciones entre diferentes esferas de la vida social (Laclau y Mouffe, 1987).

La escuela fue tanto un espacio de construcción de posibilidades de desarrollo profesional remunerado como una instancia de reforzamiento de los discursos de género en vías de consolidación en la pequeña burguesía, configurando una definición de la tarea docente estrechamente vinculada con el imaginario de la entrega, la afectividad, la paciencia, el cuidado, etc. propias de ese sector social, al tiempo que como los mandatos del positivismo requerían más bien una formación "científica" se constituían en subordinadas en la lucha por la construcción del conocimiento. Pero también fue un escenario público, fuera del hogar, vaso comunicante con lecturas, personas y contextos variados que también integraron la "formación docente"...

Así, la escuela ha sido sede de conflictos y negociaciones entre grupos y entre personas en términos del poder estatal, doméstico y parental.

En la actualidad, las mujeres representan el 92,3% de las/os maestras/os de grado. Los significados "vocacionistas" fundacionales fueron cambiando de intensidad a lo largo del siglo pero resultan persistentes aún en la actualidad a pesar del embate tecnicista y modernizante de la década del 60, y del consenso de la categoría "trabajador de la educación" sostenida por la organización gremial y ampliamente difundida en el sector desde los 70, con fuertes críticas a la ideología del apostolado, a los bajos salarios y a la sobrecarga de la doble o triple jornada laboral docente (con su trabajo invisible) que lleva al malestar y stress persistentes.

Estas contradicciones conviven también con las tendencias a la "profesionalización" del trabajo por parte del discurso oficial de fines de los 80 y de los 90, y recientemente, con la profundización del papel asistencial de la docencia en función de la pauperización y dualización generadas por la transformación neoliberal del país y, en particular, de la crisis que en el año 2001 golpeó a la Argentina: el fuerte desempleo (llegó al 22%), el crecimiento de la pobreza y la indigencia, el achicamiento del estado y la reducción de las políticas sociales colocaron a la escuela en un lugar de asistencia y contención que tendió a reforzar, nuevamente, los aspectos más "tradicionales" el trabajo docente.

Ahora bien, a fines del siglo XIX, mientras a través de los contenidos "femeninos" de la cultura familiar se atraía a las mujeres a las escuelas para ser maestras, se sostenía que "enseñar no es dirigir": las mujeres llegaban a ser 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), más ligada a lealtades políticas que estrictamente técnicas.

Si las relaciones de poder resultan de un sedimento de su ejercicio sostenido por parte de quien lo detenta y se legitiman en un orden que es anterior a la consolidación de esas relaciones¹⁰, en un sistema estatal en construcción, rudimentario y precario, en tanto "portadores" concentrados de las significaciones de género correspondientes a lo masculino,

¹⁰ Isaac Epstein (1993) desarrolla un conjunto de hipótesis muy fructífero para el análisis micropolítico, que retomaremos en la investigación.

los hombres tendían a “sumar” legitimidad a los cargos que ocupaban, resultando el poder formal reforzado por la “autoridad” (en tanto poder legítimo) masculina y, también, en el sentido inverso (que quien ocupaba el cargo de inspección resultaba más “autorizado” por el estado educador).

Durante años, quienes pasaron a desarrollar esas funciones llegaron desde las aulas sin una preparación específica¹¹ sino más bien como corolario de su experiencia docente y vital, y, más bien, de sus contactos políticos. La progresiva institucionalización de concursos derivó en que las mujeres ocuparan los cargos a partir de su formación y su experiencia. Pero la dinámica cultural de las escuelas tendió a conservar rasgos de género diferenciales. La "autoridad" parece mantener aún una connotación "masculina", observándose con frecuencia mejor predisposición de la comunidad educativa e inclusive los equipos docentes frente al ejercicio de los roles directivos por parte de varones.

En la actualidad, en la Ciudad de Buenos Aires, las mujeres representan el 87% de las/os directoras/es de escuela. Sin embargo, son el 33% en la supervisión escolar. Sostendremos e intentaremos mostrar que en la dirección y, mucho más en la supervisión, las significaciones de género inciden y tensionan los modos de construcción, legitimación y ejercicio del poder.

La contradictoria construcción, legitimación y ejercicio del poder en las mujeres directoras. Normas y prácticas sesgadas por significaciones de género que obturan la colegialidad profesional de la escuela.

Al igual que en muchos países “nuevos” latinoamericanos y europeos en la Argentina una forma “napoleónica”¹² de organización institucional - jerárquica y centralista - fue adoptada a fines del siglo XIX 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 autoridades¹³ en el sistema educativo respondió a esta misma lógica, implicando la aparición de nuevos sujetos y roles que podríamos denominar “supra-pedagógicos”, definidos como instancias de reaseguro de la aplicación de

¹¹ Solo recientemente (y no en todo el país sino en algunas jurisdicciones) existe una formación particularizada para estas funciones.

¹² En el próximo apartado revisaremos en profundidad la tradición predominante en las Ciencias Humanas y Sociales que entiende a la construcción de los estados nacionales como el “monopolio del uso de la fuerza” y analizaremos también la producción de Hannah Arendt (1997) que propone una alternativa no violenta de conceptualización del poder.

¹³ Entendemos, con Max Weber, que la burocracia es la forma de dominación más típicamente moderna, sosteniendo al mismo tiempo que el aparato del gobierno del estado es un espacio de lucha y contradicciones antes que un todo homogéneo dirigido a sostener la dominación sobre la sociedad civil. En este sentido, nos apoyaremos la obra de Michel Foucault y en los desarrollos que Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (1987) realizaron sobre la obra de Antonio Gramsci.

las políticas educativas, interlocución directa de las autoridades políticas o regionales, sede de la responsabilidad patrimonial y educativa. La lógica burocrática implica una organización piramidal en que cada estamento es "responsable" (alude al control sobre su propio trabajo) y a la vez "garante" (controlando a otros) del funcionamiento a la institución. La legitimidad del poder (o sea la autoridad) emana de la jerarquía burocrática y, en última instancia, del Estado educador que concentra, hacia los/as docentes, la posibilidad de acceder al trabajo y también la de la sanción, o de expulsión (con la consecuente pérdida del empleo). La concentración burocrática en la cabeza de la pirámide del sistema educativo es funcional a la dinámica "arriba-abajo" (la dirección controla a todo el personal de la escuela, la supervisión controla a la dirección).

El supuesto central de funcionamiento es que representa una forma racional y por lo tanto, ordenada y objetiva, de manejo institucional. Sin embargo, la naturaleza racional del poder burocrático escolar es discutida en forma cotidiana en su ejercicio ya que las normas no son solamente aplicadas sino que son resignificadas de manera permanente. Con frecuencia, la resignificación corre por cuenta de quien la realiza y, en ocasiones, puede aplicarse en sentidos divergentes reforzando, en este sentido, el imaginario violento¹⁴. La autoridad burocrática escolar encarna la "violencia" además porque detenta el poder para calificar el trabajo y al/a trabajador/a de la educación. Este proceso se percibe generalmente como relacionado con la "descalificación", resultando casi imposible el seguimiento, el asesoramiento o la calificación del trabajo y diseñar proyectos comunes, consensuar y hacerse cargo o disentir con la directora o el director, el poder "en última instancia". Nuevamente, un imaginario del poder que la lógica burocrática tiende a construir como violento.

Estos dos nudos de sentido (aplicar las normas disciplinarias y, en ocasiones, de modo arbitrario a la vez que se tiene el poder de calificar al trabajo docente) se contraponen con frecuencia a la lógica pedagógica de la docencia: la escuela es también un ámbito de trabajo profesional¹⁵. En tanto tal, las formas de control deben también configurarse según una definición autónoma del trabajo escolar y la posibilidad del intercambio entre pares, entre "colegas". La legitimidad del poder en este discurso estaría ligada a la experiencia o el conocimiento y, aún más, cuando se reconoce que los/as subordinados/as también tienen experiencia y conocimiento.

Así, en la vida cotidiana de la escuela parece existir una contradicción entre la lógica de la especificidad pedagógica del trabajo docente y la lógica del trabajo burocrático funcionario que atraviesa las interacciones en el nivel local de las escuelas. Las lábiles redes de funcionamiento escolar parecen sostenerse en que la solidaridad primaria dentro de la escuela permita una alianza implícita o explícita para el mantenimiento del orden.

¹⁴ Que remite, nuevamente, a la construcción de los estados nacionales como monopolio del "uso de la fuerza".

¹⁵ Sequiremos en este punto los análisis micropolíticos de Stephen Ball (1994), Gary Anderson (1991), Andy Hargreaves (1996) y Graciela Batallán (2003), orientados a identificar los procesos cotidianos del "trabajo profesional" docente, en los que el poder se pone en juego, se ejerce, se construye y reconstruye y, a veces, se pierde.

Nuevamente entonces, la autoridad deviene indispensable en su dimensión burocrática, mientras que en su dimensión pedagógica se subsana su ausencia de modo individual, dentro de cada aula, tendiendo a alienar la participación en la política institucional. Cuando el trabajo burocrático se apoya explícitamente en el reglamento, práctica usual entre mujeres como forma de legitimación de su poder de conducción, la cultura dominante hace que, en general, la insistencia en la autoridad formal resulte más en una descalificación que en un fortalecimiento.

Sin embargo, las relaciones que se dan en las escuelas caracterizables con frecuencia como "semidomésticas" hacen que el imaginario del poder como imposición, como amenaza de ejercicio de la violencia, propio de las organizaciones jerárquicas, también se conjugue con la representación de la autoridad según el patrón de la familia arcaica. Si la institución escolar debe fundamentalmente mantener el orden para funcionar "normalmente", la figura del/a director/a actuará un papel represivo; un papel similar al del "padre arcaico". Un padre frente al/a la cual los/as hijos/as no pueden sino someterse y rebelarse a la vez, al igual que en los vínculos familiares. Y al igual que en la familia, cuando se busca el reconocimiento paterno, los/as maestros/as interactúan rivalizando entre sí y desplegando resistencias y resentimientos hacia la autoridad inmediata superior (el director para los maestros, el supervisor para los directores): la autoridad, "autoritaria" en este sentido, genera una oposición solapada y permanente a la conducción. Con más frecuencia que sus colegas varones, las mujeres no funcionan como "padre"; sin embargo, pueden llegar a establecer alianzas por "congenialidad" que operan también en un sentido fragmentador entre "queridas/os" y "no queridas/os", obstaculizándose también la conducción escolar de la institución global.

Parecería que tanto las relaciones burocráticas como el patrón "familiarista" particularizado por las significaciones de género limita la construcción de formas de autoridad y gestión colaborativas necesarias para impulsar cambios organizacionales permanentes en la escuela en la perspectiva de la democratización social y política de la sociedad global.

Pero en otras ocasiones la validación puede adquirir también contenidos de género cuya fuente de poder no está ya en el orden violento ni en la conservación de los significados hegemónicos de género.

La crisis que la Argentina viene atravesando ha interpelado las inclinaciones de las directoras hacia el hacerse cargo de cuestiones básicas de supervivencia tales como alimentación, vestimenta, vivienda, seguridad, salud primaria, etc. Justificando la aplicación de la normativa en una excesiva valoración de estas funciones el poder se legitima, nuevamente, en el sentido más tradicional de una versión "vocacionista-altruista". Un matiz de "justicia social" puede llegar a politizar estas preocupaciones y a legitimar al trabajo de la escuela como compromiso con las condiciones mínimas de existencia necesarias para aprender. Parecería sin embargo

que los modos femeninos alcanzan su despliegue más igualitario (en forma de una igualdad compleja¹⁶) y justos apelando fundamentalmente a los contenidos profesionales colegiales.

Anticipamos entonces que, tanto en un sentido descriptivo como en su dimensión política propositiva, las mujeres, en sus intentos fallidos como en sus intentos emancipatorios y profesionalizantes, deben ejercer su poder, en todos los casos, "poniendo el cuerpo".

Si bien desde el enfoque de la construcción de la subjetividad social que sostenemos en nuestra investigación, discutimos la hipótesis de que exista un estilo "femenino" o "masculino" esencial, también entendemos que la reiteración de las prácticas que los sujetos deben realizar para satisfacer las expectativas de otros y otras frente a su labor tiene un residuo simbólico que puede llegar a reforzar estructuras de segregación y de subordinación de género. Anticipamos entonces que, como alternativas a las versiones burocráticas, familiaristas o vocacionistas-altruistas, existen formas de conducción femeninas que, con un trabajo intenso (físico y emocional) para legitimar su ejercicio, y con una fuente potente de legitimidad de su poder se fundamenta en el cuidado¹⁷ y la atención infantiles como inherentes a todo proceso de enseñanza llegan a conducir definiendo a la enseñanza y el proyecto pedagógico escolar como la centralidad del trabajo escolar.

La contradictoria construcción, legitimación y ejercicio del poder en las mujeres supervisoras. Normas y prácticas sesgadas por significaciones de género que obturan la colegialidad en el nivel del distrito escolar.

Los cargos de supervisión escolar presentan en la actualidad y en la Ciudad de Buenos Aires una proporción totalmente diferente a los de la base docente o las direcciones de escuela: las mujeres son el 33%.

Desde la perspectiva burocrática de "carrera", una primera característica para todos y todas es que las oportunidades se reducen: las aproximadamente 439 escuelas primarias que tienen director/a, vicedirector/a y secretario/a (algunas con más de una vicedirección o secretaría) están organizadas en 21 distritos, cada uno de los cuales cuenta solamente con un/a supervisor/a escolar y un/a supervisor/a adjunto/a.

La composición cuantitativa muestra que las mujeres "hacen carrera" dentro de la escuela pero su creciente participación en los cargos de conducción cambia de tendencia cuando "salen" de los muros escolares. A pesar de la carga de contradicciones que hemos revisado,

¹⁶ Las nociones de "igualdad" y de "igualdad compleja" se retoman de los desarrollos de María Isabel Santa Cruz (1992).

¹⁷ Seguiremos en estos puntos, además de nuestros propios trabajos anteriores, los sugerentes aunque controversiales aportes de la ética del cuidado desarrollada por Nel Noddings (1984, 2002) y por los colectivos europeos de las feministas de la diferencia sexual agrupados con el nombre de "Sofías" (Montoya Ramos, 2004).

las mujeres estarían más cómodas y también más de acuerdo con las expectativas de género conduciendo una institución pero no, sin embargo, mediando entre el poder político central y el poder local. En este sentido, aún están (auto) excluidas del poder concentrado del estado.

Dos cuestiones de características políticas parecen el marco de esta configuración. Por una parte, en los '80 se reflató una antigua norma que establecía el "tres por uno" en la cobertura de cargos: cada tres mujeres que accedían a un cargo lo hacía un varón, independientemente de su puntaje; una suerte de "acción positiva" para atraer a los varones al magisterio (del cual no estaban excluidos formalmente, solo que no les interesaba ejercerlo). Esta norma favoreció a muchos varones en la obtención de su primer cargo titular con a edad muy temprana y, en este sentido, abonó también una carrera más acelerada. Por otra parte, si bien la Ciudad de Buenos Aires no adhirió activamente a la reforma educativa de los 90, ésta configuró un momento crítico desde el punto de vista político, para el gobierno del estado y para los gremios docentes: los modelos institucionales alentados por las políticas internacionales en educación sumadas a fuertes cuestionamiento oficiales a las/os docentes llevaron a una fuerte tensión en el sector que tendió a requerir, más que en las décadas anteriores, de un refuerzo del "orden" frente a la amenaza del caos.

La autoridad "masculina" de los supervisores varones sería entonces, en cierta medida, anterior y complementaria a la "funcionaria" otorgada por el cargo. 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. Si bien esta premisa general se cumpliría en las diversas instancias de la "carrera ascendente" (a cada una le corresponde un grado mayor de autoridad y poder, y en este sentido se aplicaría también a la dirección de las escuelas y siempre se accede por concurso), en el caso de la supervisión se profundiza por tratarse del cargo más político del escalafón, que transita "por fuera" del ámbito semicerrado de la escuela.

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: la autoridad que se obtiene en virtud de los designios de la tradición y, fundamentalmente, el uso en cierta medida "arbitrario" de la norma, el brindar la protección, la costumbre de ocuparse de "lo importante" sin entrar en detalles molestos, etc..., que hace de los hombres sujetos más prácticos y más resolutivos. Las mujeres por su parte, como no cuentan con una cuota "previa" de poder deben construir la legitimidad del mismo a partir de la forma en que ejercen el cargo, no tienen tanta libertad para poner en juego sus resignificaciones y, como "recién llegadas" cuentan con la normativa como sustento, lo cual las hace también - al igual que a las directoras "reglamentaristas" - menos "simpáticas" y más resistidas.

Sin embargo, intentaremos mostrar cómo los cambios en la posición social de las mujeres en el país, sumados a los enfoques vigentes de política educativa nacionales y locales, parecen contextos apropiados para el cambio de tendencia que complementa la mejora en la

posición relativa de las mujeres en el sistema a partir de los concursos produciéndose un cierto debilitamiento del "techo de cristal" que constituye la faceta más "política" del trabajo docente del nivel primario.

La carrera profesional docente como alienación progresiva de los saberes pedagógicos de las maestras.

El caso de la docencia ha sido descrito como sin "carrera" y/o como una ocupación de "carrera lateral". La ausencia de carrera se relaciona con el hecho de que toda promoción implica dejar la enseñanza mientras que el traslado a instituciones ubicadas en lugares de mejor nivel socioeconómico (lateral) puede considerarse una promoción.

Dejar el aula implica también una asunción de mayor poder y autoridad: de ser un-a "igual", el maestro o la maestra que ascienden pasan a representar al sistema frente a sus colegas; esto implica tomar decisiones, riesgos y palabras con contenidos muy poco presentes en los discursos que constituyen al magisterio de base.

La carrera docente ha tenido al modelo de las profesiones liberales como horizonte; y también un modelo masculino lineal y, fundamentalmente, libre de las responsabilidades domésticas¹⁸. Según la estructura típica se ingresaría en el mercado al finalizar los estudios (universitarios, medios y, en algunos oficios, primarios) y se trabajaría en forma continua, con un movimiento ascendente en estadios graduales. Desde esta perspectiva, una carrera es un patrón preestablecido de actividad profesional organizada, con movimiento "hacia arriba" a través de niveles prefijados, y un avance basado en el mérito y el esfuerzo personal. Esta definición enfatiza la coherencia de la carrera en sí misma y la voluntad consciente de quien la sigue por dirigirse a un fin conocido de antemano. Sobresalen dos elementos: el movimiento "ascendente" y el deseo de "hacer carrera". Según el primero, las carreras son trayectorias fácilmente medibles en el mundo público. La carrera profesional se define por el tipo de participación en el sistema de trabajo asalariado y por el status que se obtienen a partir de esa participación. En este sentido por ejemplo, se afirma que la docencia es una "semi-profesión".

En cuanto al deseo de "hacer carrera", se entiende que es esperable que haya una fuerte dedicación al trabajo y que las demandas personales o familiares estén subordinadas a las demandas del trabajo. Este compromiso tiene dos características centrales, ambas relacionadas con el "tiempo": apunta al corto plazo e insume -válidamente- más tiempo que un trabajo corriente. El corto plazo refiere a la movilidad: se espera no estar donde se está hoy,

¹⁸ Si bien existe una importante cantidad de antecedentes en este tema, retomaremos fundamentalmente los estudios de Sandra Acker (1989, 1994), Julia Evetts (1990) y Jill Blackmore (1994, 1999), dirigidos a interpretar la complejidad estructural y subjetiva de la construcción de la trayectoria profesional docente y la construcción de su liderazgo.

estar donde se está hoy sería un signo de bajo compromiso con la propia carrera profesional. El tiempo que insume el trabajo se distingue de la jornada de trabajo obrera o asalariada; "cumplir horario" sería un signo degradante.

Las mujeres en carreras profesionales tienen que aceptar estas premisas si quieren conservar sus posibilidades, aceptando reglas de juego que transgreden de alguna manera los mandatos sociales sobre su tarea en el hogar: colocar las demandas del trabajo por sobre las de la familia y el trabajo doméstico. Este "salto" representa un esfuerzo mayor en mujeres cuyo mandato por décadas fue el de ser "madres educadoras".

Sostendremos que el concepto de "carrera" no es adecuado para pensar al desarrollo profesional docente, ya que conserva un sesgo "liberal" masculino y tampoco parece apropiado persistir en una organización institucional en la cual la única manera desarrollar una profesionalidad sea "salir del aula" y "dejar de enseñar".

No obstante, como se verá en la investigación, también que el placer por enseñar a niños y niñas se deteriora con el paso del tiempo. El capacitarse para "ascender" – la única opción existente - puede esconder un deseo extrínseco de "salir" del grado antes que un deseo "intrínseco" de trabajar en la educación desde otro espacio institucional. La crisis económica, con la consecuente proletarización de la docencia y del sector socioeconómico al que tradicionalmente han pertenecido las maestras agregan otro componente que hace del ascenso una cuestión "de interés" por representar una mejora salarial desde una perspectiva individual pero, nuevamente, los contenidos de las definiciones del trabajo docente "de base" resultan contradictorios con su expresión en la conducción.

Desde la perspectiva de la gestión, por otra parte, la tarea directiva carga con contenidos administrativos y de gestión de recursos que también parecen alejados de la especificidad pedagógica del trabajo.

En el marco de conflictividad social actual, en el cual la escuela conserva un lugar entre las instituciones de referencia de la comunidad se agregan expectativas que en ocasiones resultan desmedidas para las posibilidades, recursos y, sobre todo, especificidad de la tarea escolar. Y también se suma la crisis de representación que lleva a que la autoridad rápidamente sea "saltada" y que las presiones no solamente lleguen de abajo sino también de arriba, en el sentido de disminuir la tensión local.

La configuración que estos antecedentes genera implica una cotidianeidad signada por el "ir detrás de los acontecimientos" y que "otro/s u otra/s coloquen la agenda". La conducción escolar solo responde a urgencias o presiones; la "gestión" como respuesta a interrogantes puestos desde "afuera" abona tanto a la tentación de "escondarse detrás de los papeles" como a la de imponer, autoritariamente otra vez, las reglas del juego de modo patriarcal. En esta dinámica, intentaremos mostrar que las prácticas vigentes configuran una importante alienación de los saberes pedagógicos ya que las urgencias, las presiones o las emergencias

tienden, como veremos, a reducir la incidencia de la supervisión de la enseñanza y el cuidado como prioridad de la propia tarea.

La perspectiva de género como un camino para cambiar las formas y las definiciones del poder escolar y para aportar a la profesionalidad docente en dirección a una justicia de redistribución y de reconocimiento¹⁹

Trabajamos con un concepto de género según el cual los contenidos simbólicos hegemónicos de aquello que se nombra como "femenino" o "masculino" son construcciones sociales que determinan marcas subjetivas - psíquicas y corporales - que, en su forma institucionalizada, tienden a preservar una división sexual del trabajo patriarcal y heteronormativa.

Es evidente que la presencia de mujeres en forma proporcional a la base sería "justo" en el sentido redistributivo de la justicia de género, aunque serían necesarios algunos cambios organizacionales para que, en pos de una justicia de reconocimiento, también puedan construirse formas del poder en el sistema educativo más apropiadas a los modos culturales femeninos que, en cierta medida, podrían incidir también en la construcción de mayor autonomía en el trabajo de los equipos directivos y docentes. Probablemente como veremos será necesario luchar por una modificación en los estatutos de la estructura de la "carrera" y encontrar nuevas alternativas de desarrollo profesional para las mujeres en la docencia.

Sostendremos entonces, tanto teórica como empíricamente, que la alianza con la política y la lucha en el terreno del estado sigue siendo una apuesta clave en la transformación feminista de las relaciones de poder en las instituciones, al menos en las educativas.

¹⁹ Abordamos esta cuestión a partir de los orientadores desarrollos de la teoría política de Nancy Fraser (1993, 1995) complementados con la crítica postestructuralista y la propuesta política de Rosi Braidotti (2000) dirigida a reconfigurar el sujeto del cambio en el feminismo a partir de una visión no ontologizante de las "mujeres", que repara tanto en sus puntos comunes en la opresión como las diferencias dentro del propio colectivo.

Capítulo II

ANTECEDENTES - ESTADO DE LA CUESTIÓN

A. Las relaciones de género como relaciones de poder.

I. Poder y autoridad: un campo multidisciplinario

Los “tipos” weberianos. Hemos anticipado que entendemos a las relaciones de género, básicamente, como relaciones de poder. Esto implica la necesidad de ubicar al concepto en el marco de una teoría general que le brinde inteligibilidad y habilite su uso local en teorías de alcance medio, tales como la cuestión de la conducción de las instituciones educativas o la construcción de la carrera profesional docente. Revisar a los clásicos nos resulta más significativo que la necesidad formal de inventariar antecedentes; los clásicos han dejado planteadas las principales hipótesis de trabajo que orientan esta investigación.

En su significado de orden más general, el significante “poder” alude a la posibilidad de producir efectos en individuos o en fenómenos naturales, posibilidad de una persona pero también de una organización pública o privada, de un estado, etc. Aún con esas variadas formas configuraciones, el poder siempre es relacional. O, mejor, tal como sostiene Norbert Elias (1993, 1994)²⁰ se articula en una “configuración”.

En ocasiones, se vincula al poder con la capacidad de imponer sanciones; en otras, con la satisfacción o gratificación que tributa a quienes lo “obedecen” o con el reconocimiento de un saber más amplio que éstos-as otorgan a quienes lo detentan. En esta concepción, la “obediencia” tiene implícita la capacidad de “desobediencia”, aún en la esclavitud, el grado extremo de la violencia del poder. Bachrach y Baratz proveyeron una clasificación ya clásica en relación con las formas en que se produce la llamada “obediencia” (en Epstein, 1993)²¹, o, en otras palabras, los modos en que se llega a evitar la desobediencia. Así, existe “coerción” cuando uno de los polos de la relación asegura la obediencia del otro polo por la amenaza de la privación de algo; la “influencia” se produce si la amenaza es tácita; se trata de un fenómeno de “autoridad” cuando alguien obedece porque reconoce que la orden que recibe

²⁰ Elías, N (1993). *El proceso de civilización*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica; (1994) *Conocimiento y poder*. Madrid: Ed. La Piqueta. Elias introdujo tempranamente en el siglo XX la noción de que el poder no es “sustancia” sino expresión de relaciones sociales que no tienen una única dirección. La “configuración” social se articula a partir del sentido que los sujetos sociales dan a sus acciones, teniendo entonces una dimensión en la estructura social y otra en la estructura subjetiva individual. Sin embargo, su pensamiento fue recuperado tardíamente, siendo predominantes, por décadas, las concepciones tópicas que reseñamos en el presente acápite.

²¹ Epstein, Isaac (1993) *Gramática do poder*. Sao Paulo: Ed. Atica.

es razonable en términos de sus propios valores pero es de "fuerza" se le quita su posibilidad de obedecer o no obedecer y de "manipulación" si existe ausencia de quien obedece del reconocimiento de la fuente o de la naturaleza exacta de la demanda que se le plantea. Solo en el caso de la autoridad, la legitimidad del poder es brindada activamente por quien "obedece" la "orden", y esto acontece en la medida en que existe "un orden", un ordenamiento anterior en el cual quien obedece está incluido.

En forma coincidente con la mayoría de los teóricos políticos de fines del siglo XIX - y posteriores también - el autor clásico para estos temas, Max Weber, entiende al poder como la posibilidad de "hallar obediencia, entre ciertas personas, a una orden que posea determinado contenido"²². La diferencia entre "poder" e influencia está determinada por la presencia en el primer caso, de una cierta voluntad, "como si los dominados, por su propio deseo, hubiesen asumido el contenido del mando como máxima de su accionar"²³. En sentido estricto, Weber se ocupa de las relaciones de autoridad: sin problematizar la cuestión de la violencia en la autoridad, desde su perspectiva, es solo el poder no legítimo el que implica el ejercicio real o virtual de alguna forma de violencia, y no se encuentra en el horizonte de sus intereses.

Según Weber, la estabilidad de la relación se apoya en alguna de las tres formas de validación que configuran su "tipo ideal": la tradición, el carisma o las reglas "racionales". Esta distinción también clásica resulta sin embargo significativa en nuestra investigación debido a que aún sus fundamentos constituyen referentes vigentes en las teorías de la organización y, también, porque algunas dimensiones anticipatorias establecidas por el mismo Weber (considerarlas "formas de dominación por ejemplo) son también referentes para la crítica cultural.

La forma "tradicional" implica una referencia directa al "poder del padre", el patriarcalismo. Bajo la autoridad del patriarca se encuentran quienes conviven en la misma casa en un contacto íntimo, compartiendo alimentos, utensilios, espacios. Quienes se encuentran en esa condición están vinculados al patriarca por un respeto filial antes que por un contrato formal, ya que éste les brinda protección para su debilidad y sostén para su dependencia económica. En este sentido, la esfera "privada" y la "oficial" no se encuentran diferenciadas: en el mismo grupo están mujeres e hijos/as tanto como esclavos/as y/o sirvientes.

Dos características se mantienen en todas las formas del poder patriarcalista: la continuidad sagrada de la tradición por una parte y la arbitrariedad de la voluntad del señor. Ambas interjuegan para construir la legitimidad del poder: la tradición marca los límites de la acción y la innovación; las decisiones "antojadizas" del patriarca quedan libradas a su criterio. La normalización del criterio, es decir la formalización o "standarización" de la aplicación de una

²² Weber, Max (1993, 1ª ed. 1956) *Economía y sociedad: esbozo de una sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.

²³ Idem.

decisión, atenta contra la autoridad patriarcal ya que podría "sentar jurisprudencia" y por lo tanto transformarse en "exigible" por parte de los/as subordinados/as. De modo que el margen de arbitrariedad debe mantenerse difuso y equilibradamente móvil.

El tipo tradicional de dominación adoptó diferentes formas; Weber se extiende en el análisis del patrimonialismo y el estamentalismo. El gobierno patrimonial es una ampliación del que ejerce el monarca sobre su comunidad doméstica; la relación entre el monarca y sus funcionarios se mantiene sobre la misma base de autoridad paternal y sumisión filial. Bajo el estamentalismo feudal, el gobierno sustituye esta relación paternalista por un pacto de fidelidad, determinado contractualmente sobre la base del militarismo caballeresco.

La forma carismática por su parte, conserva algunos de los rasgos del patriarcalismo tradicional; no nos extenderemos en su análisis porque resulta más relevante para nuestra investigación la conceptualización de la forma burocrática. Según Weber y al igual que otros teóricos contemporáneos, surge con la estabilización del monopolio del uso de la violencia por parte del estado. Para ser más precisos/as, para Weber sería con la "racionalización" de su uso. 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 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 Frankfurt²⁴.

En todos los casos, es importante señalar que la concepción subyacente (por omisión o por adhesión) del Estado se vincula con su monopolio en el uso de la fuerza. Pierre Bourdieu (1996)²⁵ describe la dinámica de esa concentración, entendiéndolo al Estado como: "resultado

²⁴ La teoría crítica que nace en la Escuela de Frankfurt tiene en el tema del poder y la autoridad uno de sus ejes vertebradores. Según sus diferentes exponentes (Horkheimer, Adorno, Marcuse, Benjamin), los procesos del nazismo y el fascismo como expresiones extremas del autoritarismo fueron sucedidos por formas menos crudas pero igualmente expresiones de la razón instrumental: la cultura de masas y la sociedad capitalista de consumo representan una visión del mundo en que los sujetos son convertidos en objetos y los objetos en finalidades de la vida humana. Sus producciones combinaron lecturas de Marx y de Freud para integrar las dimensiones estructurales y subjetivas de la construcción del liderazgo. Retomaremos algunas de las discusiones que el feminismo ha sostenido con esta tradición, en particular con Jurgen Habermas.

²⁵ Bourdieu, Pierre (1996) "Espíritus de Estado" en Sociedad, Facultad de Ciencias Sociales-UBA, Abril.

de un proceso de concentración de diferentes especies de capital: capital de la fuerza física o de instrumentos de coerción (ejército, policía), capital económico, capital cultural o, mejor, informacional, capital simbólico; concentración que, en tanto tal, constituye al Estado en una suerte de detentor de meta-capital que da poder sobre las otras especies de capital y sobre sus detentores. Y sigue: "la construcción del Estado va de la mano de la construcción del campo de poder entendido como el espacio de juego en el interior del cual los detentores de capital (de diferentes especies) luchan especialmente por el poder del Estado".

Es de notar que en la forma patriarcalista también existía un cierto monopolio del uso de la violencia por parte del "padre" (del monarca, o del consejo de ancianos). Evidentemente - en un sentido imaginario y empírico a la vez como veremos - en el estado el poder del padre se trasladó hacia un ámbito menos visible y concreto que el del hogar: el estado.

La concentración de las diferentes formas de "capital" va unida a la construcción de un cuerpo normativo. En su profundo estudio sobre Weber, R. Bendix (1970)²⁶ sostiene que la "racionalidad" debe ser leída como "legalidad jurídica", en la que "el imperio del derecho se identifica con el control del gobierno por parte de los representantes del pueblo, y en consecuencia con la democracia". En este sentido, la legalidad jurídica deviene el discurso estructurante de los estados nacionales occidentales.

Una configuración particular de relaciones caracteriza entonces a la organización del estado moderno: existen reglas abstractas aceptadas que deben ser aplicadas por la administración a los casos particulares, las personas que ocupan los cargos de administración no son soberanos sino superiores que se encuentran en forma temporaria desempeñando una función, las personas que acatan la autoridad lo hacen en calidad de "ciudadanos" - y no de súbditos - y obedecen a la ley y no al funcionario que la impone. En sus aspectos operativos, la forma burocrática se caracteriza por la existencia de funciones de supervisión y funciones de ejecución y apelación; los asuntos se tramitan en forma escrita y tratan de cuestiones claramente diferenciadas de la vida privada y doméstica de las personas.

El sistema de administración tradicional y la dominación legal tienen fuertes diferencias. Siguiendo al mismo Bendix, en el primer caso, el monarca y sus funcionarios pueden ocuparse, o no, de los asuntos administrativos; en el segundo, las cuestiones oficiales son manejadas en forma permanente y estable. El monarca se resiste a que se delimite su autoridad mediante reglas establecidas más allá de la "tradición"; la dominación legal se basa en la existencia de reglas, que delimitan funciones y sanciones. La combinación de tradición y arbitrariedad tiene un correlato en la delegación de la autoridad: el monarca decide si va a delegar y cómo va a controlar el ejercicio del poder delegado; en la administración burocrática la autoridad se ordena según una "cadena" de mando y supervisión, jerárquica y establecida en forma externa a la voluntad superior. Por otra parte, bajo la dominación tradicional tanto los cargos como los recursos son parte de la comunidad

²⁶ Bendix, Reinhard (1970). *Max Weber*. Amorrortu: Buenos Aires.

doméstica del rey; en la burocracia los cargos no "pertenece" a ningún funcionario y los fondos implicados son "públicos" y se debe rendir cuenta por ellos. Por último, los asuntos oficiales del reino se tramitan en forma oral; la base de la burocracia es la comunicación "por escrito".

Otra diferencia significativa entre ambos sistemas es que el mecanismo de "concurso" que ha caracterizado la dinámica del acceso y ascenso a los cargos de la burocracia moderna ha sido independiente - relativamente - de una "voluntad" particular. Asimismo, en los procesos de selección suelen participar los "pares", lo cual difunde aún más la concentración del poder.

Max Weber enmarcó su esquema teórico sobre el poder explícita y claramente en las normas y los valores compartidos socialmente. En este sentido, si bien su postura podría ser ubicada en el paradigma de la creencia en la "neutralidad" de la ciencia positiva del derecho, el asentamiento en las significaciones sociales no elude el análisis de las relaciones sociales subyacentes en la construcción de dichos consensos: a Weber no se le escapó que la racionalidad burocrática fundada en la legalidad del derecho tenía implicaciones de clase. Asimismo, también anticipó en sus escritos los riesgos que la burocratización podría acarrear a la democracia y al capitalismo: la oligarquía tradicional transformada en una moderna oligarquía técnica, nuevamente poco dinámica desde el punto de vista económico y poco permeable desde el punto de vista social. "El potencial dictatorial implícito en las solicitudes a la masa, sumado al deseo de una segura subsistencia, engendraría una burocracia centralizada bajo un dictador, un enorme ejército de pensionistas del estado y un despliegue de privilegios monopólicos. La imagen adquiere sentido como réplica moderna de los regímenes patrimoniales de antaño, con su necesario estancamiento económico y su combinación peculiar de arbitrariedad personal con una tradición que sanciona la apropiación de privilegios consumada por grupos de interés especiales"²⁷.

Entre los "grupos de interés" que se "apropian de privilegios", podría mencionarse, desde nuestra perspectiva, a "los hombres", cuya posición en las familias fue cristalizada durante el mismo proceso que marcó la consolidación del capitalismo industrial y de las democracias modernas. Hobsbawm (1998) lo describe de modo preciso: "...es posible también que la desigualdad esencial sobre la que se basaba el capitalismo encontrase su necesaria expresión en la familia burguesa. Precisamente porque la dependencia no se basaba sobre la desigualdad colectiva, institucionalizada y tradicional, tenía que hacerlo en una relación individual. Ya que la superioridad era algo tan discutible y dudosa para el individuo, debía existir alguna forma que fuese permanente y segura. Como su principal expresión era el dinero, y éste expresaba simplemente las relaciones de intercambio, debía complementarse con otras formas de expresión que demostrasen la dominación de unas personas sobre otras. Por supuesto no había nada nuevo en la estructura familiar patriarcal basada en la subordinación de las mujeres y los niños. Pero cuando podía esperarse lógicamente que la sociedad burguesa la destruyese o transformase - del mismo modo que más tarde sería

²⁷ Idem

desintegrada - resultó que la fase clásica de la sociedad burguesa la reforzó y exageró”²⁸. La estabilización de las relaciones entre lo femenino y lo masculino, como veremos en el próximo apartado, ha sido resultado de estos procesos “modernos”. Sin embargo, no habiendo “nada nuevo” en la sujeción femenina patriarcal, la novedad de la modernidad es que provee un parámetro frente al cual formular las demandas: los derechos burgueses hablan de “igualdad”, pero las mujeres no son “iguales”; las reglas son “objetivas”, pero las mujeres quedan afuera de su formulación y de su aplicación.

Asentada en las significaciones sociales, la legitimidad de la concentración del poder en un grupo “masculino”, no fue cuestionada por Weber, sin embargo, nos hemos extendido en el análisis weberiano de las burocracias porque constituye el corpus clásico sobre y contra el cual todas las teorías de la administración han desarrollado sus producciones. A diferencia del punto ciego en la teoría weberiana, desde la perspectiva del feminismo²⁹ se sostiene que la denominación “patriarcalismo” alude en forma unívoca a un poder “masculino”. Y también que parecería que, si bien el tipo ideal burocrático no existe por definición en forma pura en la realidad empírica, tanto los contenidos imaginarios que lo definen así como procesos psicosociales desencadenados en sus prácticas obtienen una “fuente” de su legitimidad y, por lo tanto, de su eficacia, en la configuración de relaciones sociales características de las relaciones patriarcales que, no obstante su carácter arcaico, subyacen a las más “modernas” relaciones de género.

Para desarrollar esta crítica es necesario sin embargo profundizar en concepciones alternativas del poder, su naturaleza y las dinámicas ideológicas y políticas que subyacen a su ejercicio.

La dialéctica de la coerción y el consenso en la hegemonía. Una concepción menos “tópica” del poder es la que produce Antonio Gramsci³⁰, cuyo concepto de “hegemonía” ha sido y continúa siendo desarrollado teóricamente y empleado de manera fructífera en la interpretación de la pervivencia de las relaciones de poder tradicionales y, en particular, en las relaciones de género.

²⁸ Hobsbawm, Eric (1998. 1a. ed. 1975) *La era del capital*. Buenos Aires: Ed. Crítica Grijalbo Mondadori.

²⁹ Dice Amelia Valcárcel (1991, *Sexo y filosofía. Sobre 'mujer' y 'poder'*. Barcelona: Ed. Anthropos): “Únicamente Weber puso a funcionar el término patriarcado en un sentido restringido, sin ser ni prolijo ni atento, al denominar así a uno de los tipos primitivos - en ambos sentidos, social e histórico - de organización social. Para muchos teóricos sociales el esquema jerárquico en que el varón es genéricamente dominante, puesto que no tiene contraejemplos, no llegó siquiera a constituir un rasgo analizable de por sí, sino parte admitida de los marcos generales de estudio. El patriarcado apareció en la literatura o la teoría política progresista o en la feminista y se ignoró en la teoría política conservadora o en la sociología parsoniana”.

³⁰ Sacristán, Manuel (1992) *Antonio Gramsci. Antología*. México: Siglo XXI Eds; Portelli, Hughes (1997) *Gramsci y el bloque histórico*. México: Siglo XXI Eds; Gramsci, Antonio (1975) *Notas sobre Maquiavelo*. México: J.P. Editor.

Para Gramsci, la hegemonía significa la existencia de una influencia social que va más allá de la fuerza o la amenaza de su empleo y se asienta en la vida privada y los procesos culturales que la atraviesan. No es impensable que en algún momento se utilice la fuerza o que sea totalmente opuesta a ella; es más, se trata en realidad de un proceso que combina instancias de coerción con otras de construcción de consensos que, articuladamente en una configuración histórica particular ("el bloque histórico"), tienden a justificar el orden injusto o violento.

Para que exista la hegemonía, un grupo tiene que obtener y sostener un liderazgo intelectual y moral y no solamente político (que puede resultar en una convergencia coyuntural de intereses que no afecta a la constitución de los grupos ni de los sujetos). El liderazgo intelectual y moral se fundamenta en que existe un conjunto de ideas y un conjunto de valores, una "ideología", compartidos por varios sectores en forma transversal, relativamente independiente de su ubicación en el esquema económico o político. Pero en Gramsci la ideología no se limita a una cuestión mental de "ideas" superestructurales, sino que implica una "materialidad" más que potente para entender la articulación del bloque histórico: la ideología, que "interpela" al sujeto y en ese proceso lo constituye³¹, es un discurso relacional, encarnado en aparatos e instituciones que le dan unidad. Unidad de fuerzas históricas dispersas y fragmentadas, lo cual demuestra la preeminencia de la cuestión "cultural" por sobre las definiciones económicas o políticas de los sujetos. Y demuestra también el fuerte peso de la contingencia histórica antes que de "la ley de la historia", ya que el sentido de los elementos sociales no está dado por su lugar en una "etapa" del desarrollo del capitalismo sino por la articulación hegemónica que se construye y legitima en forma permanente.

Para Gramsci, más que "tomar el poder" del Estado, una clase "deviene" Estado, en un proceso con elementos económicos pero también con dinámicas políticas y culturales que no siempre van a en el mismo sentido. Lo interesante del pensamiento gramsciano es su visión de que en el aparato del estado coexisten fuerzas propias de la sociedad política (y su concentración tradicional de grupos dominantes) y fuerzas relacionadas con la sociedad civil entendida ya no como "extraestatal" sino más bien como disputando espacios aún dentro del aparato del estado. La hegemonía no significa "dominio" total: los grupos no hegemónicos se articulan como "subordinados" en un bloque histórico determinado, pero no resultan eliminados. Y esto permite que, en determinadas coyunturas políticas o al cabo de ciertas crisis, puedan disputar el poder y poner en cuestión la articulación del bloque histórico.

³¹ La noción de que la ideología interpela al sujeto y en ese acto fue formulada por Louis Althusser; en el marco de tradición marxista en la que se inscribió su pensamiento esta anticipación fue poco recuperada y solo posteriormente, en el marco del postestructuralismo, se reparó en ese interesante antecedente teórico del poder constituyente de la ideología.

Sin embargo, y a pesar de introducir fuertemente la dimensión cultural de la dominación, el pensamiento gramsciano continúa apelando a un "fundamento ontológico" que resta dinamismo al concepto de hegemonía. Según Chantal Mouffe y Ernesto Laclau (1987)³²: "Para Gramsci, incluso si los diversos elementos sociales tienen una identidad solo relacional, lograda a través de prácticas articuladoras, tiene que haber siempre *un* principio unificante en toda formación hegemónica, y éste deber ser referido a una clase fundamental". Gramsci vuelve a afirmar la determinación en última instancia de la economía, que representaría entonces un límite infranqueable a las posibilidades de reestructuración de la hegemonía ya que no es producto de su propia dinámica, sino que está por fuera de ella.

Mouffe y Laclau discuten esa postura de constitutividad de lo económico respecto de los sujetos ya que, desde su perspectiva, para cumplirse deberían darse tres condiciones: primero, sus leyes deben ser endógenas, excluyendo la intervención modificatoria de otros planos - como el político por ejemplo - ; segundo, esas leyes deben generar sujetos homogéneos y, tercero, esos sujetos deben tener intereses propios que en última instancia puedan explicarse por las relaciones económicas. Ese esencialismo de lo económico se mantuvo, según la autora y el autor, aún en los análisis marxistas más proclives a atribuir mayor peso de la superestructura en el devenir histórico. Sin embargo, encuentran que el desarrollo del capitalismo del último cuarto del siglo XX, sumado a la crisis del socialismo real, discute fuertemente esas premisas: la dinámica económica no se vincula sólo con la voluntad de maximización de las ganancias sino también con el control sobre los procesos y las empresas - con lo cual no se puede sostener que responda solamente a leyes internas- ; es imposible ubicar un "sujeto homogéneo" ni entre los capitalistas ni en la clase trabajadora; los-as trabajadores también tienen intereses económicos no altruistas ni colectivos. En este sentido, proponen entender a la "hegemonía" como un proceso sin una determinación última, profundizando la noción de la política como "articulación" de elementos disímiles con las siguientes características: 1. La no fijación de toda identidad social. "(...) en la medida en que la tarea ha cesado de tener todo vínculo *necesario* con una clase, su identidad le es dada tan solo por su articulación en el interior de una formación hegemónica"³³; 2. La potencialidad transformativa de variadas formas de protesta social, aun no obreras (los nuevos movimientos coales por ejemplo), entendiendo que ni son "marginales" ni "sustituyen" al "sujeto fundamental" sino que tendrán su potencia según una articulación hegemónica contextual; 3. La perdurabilidad del proceso hegemónico más allá de los "cortes" o cambios que cualquier sujeto histórico haya podido impulsar y lograr; es decir que no se trata de una configuración transitoria.

Mouffe y Laclau amplían entonces el desarrollo de la noción de hegemonía retomando, entre otros, los desarrollos de Michel Foucault quien, en lugar de la visión estructuralista tendiente a reificar las relaciones de poder o a considerar una estabilidad prolongada o permanente de

³² Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal (1987) *Hegemonía y estrategia socialista*. Barcelona: Ed. Ariel

³³ Idem

las estructuras que la distribución del poder configura, interpeló esas premisas produciendo herramientas potentes y más apropiadas para estudiar la dinámica institucional y la posición de los sujetos.

Foucault³⁴ sostiene que el poder se ejerce en la materialidad del cuerpo, y entiende que antes que "poseerse", el poder se ejerce; sin una 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 en realidad de una configuración difusa, móvil, cambiante. También Norbert Elias (1993, 1994)³⁵ analizó desde esta perspectiva a las relaciones de poder. Desde estas definiciones, la circulación del poder es microfísica y fluye por una especie de red que se extiende en todos los ámbitos. 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, etc.). Pero es cierto, aún desde los lugares más débiles se puede conmovir todo el tejido. 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 y negociaciones y el equilibrio se mantiene con la creación permanente de estrategias de manejo de la reacción: en este punto hay fuertes coincidencias entre Elias y Foucault. Los dispositivos³⁶ 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. Y, sobre todo, es indispensable que todos los sujetos que ocupan un lugar de poder lo ejerzan.

Por ejemplo, desde el siglo XVIII, los estados nacionales occidentales se han desplazado, de manera alternada y no uniforme en todos los países, entre los polos de la "estatalización", entendida como concentración o monopolio de la fuerza física y simbólica, y las fuerzas tendientes a la "desestatalización", o sea, la desconcentración de esas formas de capital. Para ser más precisas, aunque en términos de Foucault resulte un neologismo, se trata de la lucha entre la "gubernamentalización del estado" y la presión contraria a esa forma de disciplinamiento. La legitimidad y el poder necesarios para la realización del primer proceso

³⁴ Cf. Principalmente Foucault, Michel (1990) *Microfísica del poder*. Madrid: Ed. La Piqueta.

³⁵ Op. Cit.

³⁶ La noción de "dispositivo" en el marco del pensamiento de Foucault remite a la combinación de tecnologías del "yo" y del "poder" que brindan sentido a las prácticas discursivas.

se construyeron fundamentalmente en lo que Bourdieu, como hemos visto, llama "concentración de capital", o también "proceso de universalización" y que caracteriza como el abandono de intereses parciales o egoístas en pro del bien común³⁷. La "desestatalización" se produciría no solamente en términos de fuerzas particularistas (o, en un contexto neoliberal, privarizantes) sino también en la denuncia y la lucha contra de la pretendida "universalidad" de un estado excluyente.

Por último, es de subrayar que según Foucault, los aspectos normativos de las relaciones de poder en las que se construye el cuerpo "producen" saber sobre la subjetividad. Por ello no es menor que, según el autor, el poder detenta una naturaleza racional, una razón normativa que genera "efectos de verdad"³⁸. En otras palabras, no solo "vence" sino que también "convence".

Ahora bien, aunque no se reconocen como foucaultianos en sentido estricto, la fértil conceptualización que Laclau y Mouffe³⁹ aportan para el concepto de "hegemonía" es tributaria de algunos de estos desarrollos. Así, entienden que la "hegemonía" supone un campo en que los elementos no se han cristalizado. En esta apertura e indeterminación de lo social existen algunos significantes flotantes que no tienen un sentido totalmente fijado sino establecido en virtud de las prácticas articuladoras. Pero estas prácticas necesitan de dos condiciones para que se puedan hablar de hegemonía en sentido estricto: por una parte, alguna "equivalencia" entre los sujetos; por otra parte, alguna frontera. En ambos casos, difusas e inestables pero necesarias para que se produzca el antagonismo. "La crítica a la categoría de sujeto unificado, y el reconocimiento de la dispersión discursiva en el interior de la cual se constituye toda posición de sujeto son, por tanto, algo más que el enunciado de una posición teórica general: son la condición sine qua non para pensar la multiplicidad a partir de la cual los antagonismos emergen en sociedades en las que la revolución democrática ha traspasado cierto umbral"⁴⁰. Esto significa que los sujetos "diversos", que aparentemente están subsumidos en una "identidad" abarcativa (ideológicamente impuesta), identifican activamente sus determinaciones diferenciales y se oponen en cierta medida a través de la lucha política. Pero no salen totalmente del marco social; por ejemplo, de la lucha por la "igualdad" o la "democracia" que en cierta medida "sobredeterminan" esa lucha, porque de lo contrario quedarían también por fuera de las prácticas hegemónicas. "(...) así

³⁷ Como hemos subrayado, el sistema educativo no escapó de esta lógica "universalizante" y gran parte de su proceso de organización consistió justamente en la concentración del poder en una estructura piramidal de organización.

³⁸ Esta producción teórica corresponde a la llamada "etapa genealógica" en el pensamiento de Foucault (posterior a la primera etapa, llamada "arqueológica"), en que se dedica a estudiar los modos en que se transforma a los seres humanos en sujetos. En su obra *Vigilar y castigar* (1989), propia de este período, Foucault despliega un análisis específico sobre la institución escolar en su dimensión disciplinaria que iluminó con toda crudeza la dimensión del control de los cuerpos y de las prácticas que la vida escolar conlleva (básicamente a través de la mirada que vigila y el examen que estandariza).

³⁹ Op.Cit.

⁴⁰ Idem

como la lógica de la diferencia no consigue nunca constituir un espacio plenamente suturado, tampoco lo logra la lógica de la equivalencia. La disolución del carácter diferencial de las posiciones del agente social a través de la lógica equivalencial, no es nunca completa. Si la sociedad no es totalmente posible, tampoco es totalmente imposible.”⁴¹

Así, para Laclau y Mouffe, la hegemonía es un tipo de relación política, que no se limita a una fuerza social única. Todo bloque histórico se construye a partir de alguna regularidad en la dispersión, apelando a las lógicas opuestas de la equivalencia y de la diferencia. El poder, entonces, también se construye en forma interna a lo social, no es nunca fundacional y tampoco puede entenderse como la “posesión” de una clase que sea el centro. Sin embargo, subrayan, tampoco sería correcto pensar en un “pluralismo” extremo, ya que esto ocultaría la presencia de “puntos nodales” y concentraciones parciales de poder existentes en toda formación social concreta. El poder puede ser estudiado entonces como una lógica social contingente, que adquiere su sentido en contextos coyunturales y relacionales, en los que existen otras lógicas que en ocasiones lo limitan y puede subvertirlo.

Parecería no obstante que, si bien la noción de “hegemonía” alude a movimiento, a no fijeza, sin un carácter determinista, los desarrollos hasta el momento relevados no discuten el fundamento simbólico subyacente a las relaciones de poder en los estados modernos.

Hacia una concepción no violenta del poder. Las lecturas feministas del pensamiento de Hanna Arendt están permitiendo sin embargo, ampliar la conceptualización del poder que, según parecería, las mujeres podrían estar habilitando en las prácticas femeninas en la política y también en las organizaciones sociales.

Ahora bien, aunque Hannah Arendt no estuvo particularmente ocupada en las cuestiones de género en general ni en la condición femenina en particular⁴², la centralidad que tiene en su pensamiento la cuestión de lo político y de la acción política humana son de particular interés para el pensamiento feminista y para nuestra investigación.

Para Arendt, más que el trabajo o la labor⁴³ es la acción política la que define la existencia plenamente humana. Desde esta perspectiva, le resulta necesario y central definir un concepto de poder, y distinguiendo claramente entre el “poder” y la “fuerza”, se diferencia expresamente de los filósofos políticos de su época: “El poder es lo que mantiene la existencia de la esfera pública, el potencial espacio de aparición entre los hombres que actúan y hablan. (...) surge entre los hombres cuando actúan juntos y desaparece cuando se

⁴¹ Idem

⁴² Según su biógrafa Young-Bruehl, lo que Arendt deseaba era que las mujeres prestasen atención a la discriminación política y jurídica de la que eran objeto, siendo lo bastante amplia esa atención como para relacionar sus problemas con los de otros grupos también discriminados, lo cual coincide con lo que una buena parte del movimiento feminista y la teoría feminista vienen haciendo en las últimas décadas (“mainstreaming”). Young Bruehl, Elizabeth (1994) *Hannah Arendt*. New Haven and London: Yale University Press,

⁴³ Tal como lo conciben las tradiciones de inspiración marxiana.

dispersan. (...) es siempre un poder potencial y no una intercambiable, mensurable y confiable entidad como la fuerza"⁴⁴. Así, la fuerza, o la violencia, no son formas de poder sino que, por lo contrario, más bien tienden a disolverlo. Por ello, la opresión, la subordinación, o el dominio no son entendidos como poder; y también, en esta misma dirección, el poder nunca es concebido como negativo sino como un efecto constructivo de la vida social libre, donde la acción acompañada de la opinión realizan la más alta cualidad "humana".

En sus textos compilados en el libro *¿Qué es la política?*(1997)⁴⁵, Arendt despliega esas hipótesis. Por una parte, sostiene que, al no existir "el mundo" por fuera de las relaciones entre los sujetos, la política se basa en el hecho de la "pluralidad" de los seres humanos; es decir de la existencia de sujetos "diversos" que se organizan para convivir alrededor de ciertos derechos que asisten (o deberían asistir) a todos y todas en igualdad. Los sujetos se enfrentan en tanto adversarios (no "enemigos"), entendiendo que el sentido final de la política es la libertad porque "ser libre" es sinónimo de "actuar".

"Sin embargo, los prejuicios contra la política, la idea de que la política interior es una sarta fraudulenta y engañosa de intereses e ideologías mezquinos, mientras que la exterior fluctúa entre la propaganda vacía y la cruda violencia son considerablemente más antiguos que la invención de instrumentos con los que poder destruir toda vida orgánica sobre la tierra" escribía Arendt⁴⁶ en 1950. Y continúa "'Por lo que concierne a la política interior, estos prejuicios son al menos tan antiguos – algo más de un centenar de años – como la democracia parlamentaria, la cual pretendía representar, por primera vez en la historia moderna, al pueblo (aunque éste nunca se lo haya creído). En cuanto a la política exterior, su nacimiento se dio en las primeras décadas de la expansión imperialista a fines del siglo pasado, cuando los estados nacionales, no en nombre de la nación sino a causa de sus intereses económicos nacionales, empezaron a extender la dominación europea por toda la tierra".

El contexto de producción de las reflexiones de la autora – mediados del siglo XX – estaba obviamente marcado por las experiencias fascistas y nazis de la primera mitad del siglo. No obstante, muchas de sus observaciones podrían aplicarse a la realidad política de nuestro país, con su punto máximo de fines del año 2001. El prejuicio contra la política, como todo prejuicio, tiene algún referente antiguo en la experiencia. Pero su peligrosidad reside en que impide una nueva conceptualización y una nueva experiencia en el presente. Así, la idea de Arendt de que el sentido de la política es la libertad podría ser sospechada de ingenuidad o de voluntarismo.

Sin embargo, en sus mismos textos es posible encontrar anticipaciones respecto de este punto. "Pero aun cuando el mundo en que hoy vivimos no se puede explicar ni deducir –

⁴⁴ Arendt, Hannah. (1993, 1ª. Ed. 1958) *La condición humana*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

⁴⁵ Arendt, Hannah (1997, 1ª ed. 1950) *¿Qué es la política?*. Barcelona: Ed. Paidós.

⁴⁶ Idem

causalmente o en el sentido de un proceso automático – desde la Edad Moderna, lo cierto es que ha brotado en el suelo de ésta. Por lo que respecta a lo político, esto significa que tanto la política interior, cuyo fin supremo era la vida, como la exterior, que se orientaba a la libertad como bien supremo, descubrieron en la violencia y la acción violenta su auténtico contenido. Finalmente el estado se organizó como fáctico “poseedor de la violencia” – dejando de lado si el fin perseguido era la vida o la libertad. En cualquier caso la pregunta por el sentido de la política se refiere hoy día a si estos medios públicos de violencia tienen un fin o no⁴⁷. Arendt sostiene que la interpretación de los teóricos políticos que sostienen que el estado se constituye a partir del monopolio del uso de la fuerza (es decir, concentrando los ejércitos, la policía, la justicia, las escuelas, etc.), o sea la concepción del poder del estado como necesariamente violento, es la que ha conducido a que el progreso técnico nos haya colocado en el borde de la aniquilación recíproca: las guerras mundiales, la guerra fría y la carrera armamentista, la guerra de las galaxias, la guerra de medio oriente... “Puesto que nuestras experiencias con la política se han dado sobre todo en el campo de la violencia, nos parece natural entender la acción política según las categorías del coaccionar y el ser coaccionado, del dominar y ser dominado (...)⁴⁸. Sin embargo, coherente con su concepción, Arendt considera que el poder que inviste al estado es de creación, y que su finalidad principal es la de asegurar la plena vigencia de los derechos humanos. Por ello, necesariamente se trata de un espacio de creación, de potencia, de humanización. En este sentido es pensable como productivo y no violento, con un contenido sustantivo orientado a la promoción de la vida.

II. El movimiento social de mujeres y el concepto de “género” como vertebrador de los feminismos. Igualdad y diferencia.

El movimiento social de mujeres - como fuerza política - y los desarrollos académicos que acompañaron su despliegue fundamentaron su vehemencia en el estudio minucioso de los modos en que las mujeres fueron invisibilizadas a lo largo de la historia de la sociedad occidental y, básicamente, de las formas en que la sociedad moderna capitalista tendió a excluirlas del ejercicio de los derechos políticos, sociales y civiles propios de la modernidad.

En las primeras décadas del siglo XX, la llamada “primera ola” del feminismo, tuvo como eje principal la lucha por el sufragio femenino. Pero es en el marco de la llamada “segunda ola”⁴⁹ del feminismo que la producción política y académica del movimiento social de mujeres deviene mucho más abarcativa y prolífera, con un sentido teórico y crítico a la vez.

⁴⁷ Idem

⁴⁸ Idem

⁴⁹ De fines de los 60 y en los 70, en el marco de los movimientos por los derechos civiles de la comunidad afroamericana, contra la guerra de Vietnam y en plena revolución sexual vinculada con los nuevos métodos anticonceptivos.

Teórico, porque contribuyó a crear herramientas conceptuales para colocar a los rasgos denominados "femeninos" o "masculinos" en el orden de la construcción social y cultural, postulando que la división sexual del trabajo está históricamente situada, es arbitraria y es contingente. Crítico, porque tendió a denunciar la desigualdad jerárquica en términos de derechos políticos, civiles y sociales que las mujeres, como grupo, venían padeciendo, por siglos, en el mundo occidental judeocristiano.

Con acuerdos importantes acerca de estos puntos, el feminismo tuvo muy tempranamente diferentes versiones, ligadas a las concepciones más amplias respecto de la naturaleza de la desigualdad social o las tradiciones filosóficas que servían como contexto de su desarrollo⁵⁰. Así, el llamado feminismo de la igualdad, en su versión socialista, liberal o radical, tendió a subrayar el análisis de la exclusión que las mujeres – históricamente, pero en particular como quiebre de la "promesa" moderna - sufrieron en el campo del trabajo, el saber y la educación, la política, la familia, etc. y cómo la subordinación social fue reforzada por los aparatos ideológicos y los dogmas religiosos que resultaron funcionales a esa condición social.

Esta multiplicidad de escuelas y líneas de debate ha surgido tanto por el activo protagonismo histórico del movimiento social de mujeres, que ha determinado necesidades y estrategias particulares, como por la combinación de las concepciones acerca de lo femenino y las relaciones de género con opciones político-éticas o con tradiciones locales o continentales de pensamiento.

Si bien el concepto de "género" ha sido criticado profusamente, es central para estas reflexiones convenir en que, provisoriamente, es el mejor constructo del que disponemos para denotar al conjunto de significaciones sociales construidas alrededor de la condición de ser macho o hembra de la especie humana. El "género" como signifiante binario de distribución social jerárquica de potencialidades, expectativas, atributos históricamente desarrollados por los seres humanos (Conway, Bourque y Scott, 1998)⁵¹. La difusión del concepto de género puede contarse entre las principales victorias de la segunda ola del feminismo, frente al biologicismo y naturalismo que impregnaron por años a las teorías sociales, psicológicas y filosóficas acerca de la mujer y el varón.

No es de extrañar que la reacción académica y política frente a la indagación y denuncia de esta dimensión de las relaciones humanas que implica injusticias en el orden económico, cultural, político y también en la esfera doméstica haya sido una casi obsesiva búsqueda de argumentaciones en favor de la demostración de la igualdad.

⁵⁰ Cf. Amorós, Celia (coord, 1994) *Historia de la teoría feminista*. Madrid: DGM-Universidad Complutense de Madrid.

⁵¹ Conway, Jill K., Bourque, Susan C. y Scott, Joan W (1998) "El concepto de género", en Navarro, Marysa y Stimpson Catherine R. (compiladoras) *¿Qué son los estudios de mujeres?*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Comprender a la igualdad como valor moderno - evitando los artilugios interesados de la ideología que pretenden transformarla en identidad - implica colocarla en un contexto histórico y político, en una determinada configuración de relaciones y luchas sociales. Entendemos entonces a la igualdad como una meta en sentido estructural: no son los individuos los iguales, sino los grupos o categorías sociales que integran; no son peticiones de principio las que la posibilitan, sino las instituciones por las cuales la sociedad se organiza y se mantiene. Sin embargo, parecería en ocasiones que esta lucha por la igualdad ha sido asimismo una estrategia para no molestar al Padre: igualdad significa "no menos"; pero también significa "no más", aunque los desarrollos de algunas colegas feministas que revisaremos en breve parecieran afirmar la superioridad de los valores y prácticas de "lo femenino".

Para operacionalizar este concepto de igualdad tomamos las dimensiones que desarrolla María Isabel Santa Cruz (1992)⁵², agregando que estamos proponiendo una igualdad para las mujeres desde una definición sintética. Es decir, para todas las mujeres. Sostiene Santa Cruz: "la igualdad reivindicada para las mujeres es una relación no identificativa de semejanza recíproca, que comporta autonomía, equipotencia, equifonía, equivalencia, interlocución y responsabilidad de los individuos-sujetos actuantes en todas las relaciones sociales, familiares y duales". Y completa con el concepto de igualdad compleja de Boccia: una relación en la que la diferencia no se estructura dentro de la jerarquía sino que se pone como fundamento de la reciprocidad; es una igualdad compleja en la medida en que se asume la dimensión de la diferencia en lugar de excluirla.

¿Qué programa feminista encierran estos desarrollos?. En la política, según Celia Amorós (1991)⁵³, ..."para desmitificar el espacio iniciático hay que acceder a él, y ello requiere -es imposible obviar el trámite- pasar por el proceso de iniciación. Lo cual, para las mujeres, es particularmente complejo. Pues plantea el problema de los caminos del rescate de la identidad genérica femenina como identidad colonizada(...). Por una parte, identidad colonizada es aquella a la que le ha sido negado el principio de la individuación"; ("las mujeres son...", "con las mujeres no se puede..."). Esta emergencia es ambigua: hay necesariamente una desidentificación del genérico y una impugnación a la colonización masculina.

Valga este ejemplo para plantear la cuestión central del debate: ¿desde dónde y con qué poder impugnar la colonización masculina sin haberse transformado previamente en un varón?. He aquí la principal observación del llamado "feminismo de la diferencia".

El feminismo de la diferencia por su parte tendió a criticar a las "reglas del juego" del capitalismo pero también al feminismo de la igualdad, por considerar que sus esfuerzos estaban centrados en incorporar a las mujeres a un mundo "masculino" construido por fuera

⁵² Santa Cruz, María (1992) "Sobre el concepto de igualdad", en Isegoría, No. 6, Barcelona.

⁵³ Op.Cit.

de los intereses y capacidades que las mujeres desarrollaron a lo largo de la historia. Estas versiones del feminismo tendieron a visibilizar y construir valor sobre las producciones femeninas, promoviendo el fortalecimiento de los lazos entre mujeres y la recuperación de la genealogía femenina de sus saberes.

Acusadas de esencialistas, biologicistas e inclusive ahistóricas, las feministas de la diferencia señalan: "En la especie, en el proceso de conformación del genérico hombre, lo que se ha valorado ha sido la capacidad de dominar, apropiar y acumular: la bravura del guerrero, el trabajo del productor, el poder del patriarca (jefe)" (de Elejabeitía, 1987)⁵⁴.

En este sentido, se plantea que en la lucha por la igualdad real (la formal está objetivada en las leyes en forma cada vez más creciente) se corre un riesgo tal vez no deseado: la transformación de cara a un modelo, ese modelo "masculino". Y se cuestiona: ¿se afectará así, hasta provocar su desaparición, a las capacidades "femeninas" como diferentes a las de los hombres?.

Según las feministas de la Librería de Milán (1991)⁵⁵, pensar la diferencia sexual ha abierto en las mujeres un horizonte de libertad. La libertad de sustraer el dato original y fáctico de ser mujer de las representaciones producidas a lo largo de la historia por el sujeto masculino, para hacer posible la autorrepresentación, y desde este lugar de la parcialidad cognoscente, otorgar significado al mundo. "Asumir la parcialidad de nuestra experiencia femenina como principio regulativo de las acciones y criterio de los juicios; hacer eficaz nuestra fuerza a través de la mediación de las otras mujeres, son en efecto las condiciones necesarias para dar vida a las necesidades formativas y culturales de las más jóvenes, para construir una genealogía femenina simbólica capaz de dar curso al devenir plenamente humano de nuestro género" (Piussi, 1989)⁵⁶.

Durante los primeros tiempos fue potente política y teóricamente para este programa distinguir entre el "género" como construcción social y la dimensión biológica que establece el papel de "la mujer" y de "el varón" en la reproducción de la especie humana, bagaje material para el que se reservó el concepto de "sexo".

El concepto de género permitió poner en cuestión a la división sexual jerárquica del trabajo y a los modos de su perpetuación. Dicen Conway, Bourque y Scott (1998)⁵⁷ en un artículo ya clásico: "Si bien las asociaciones simbólicas con cada uno de los géneros han variado enormemente, han incluido el individualismo versus la crianza, lo instrumental o construido

⁵⁴ de Elejabeitía, Carmen. *Liberalismo, marxismo y feminismo*. Ed. Anthropos, Barcelona, 1987.

⁵⁵ Mujeres de la Librería de Milán (1991). *No creas tener derechos*. Ed. LaSal, Barcelona.

⁵⁶ Piussi, Anna Maria (cura) *Educare nella differenza*. Gruppo pedagogia della differenza sessuale. Rosenberg & Sellier, Torino, 1989.

⁵⁷ Op. Cit..

versus lo naturalmente procreativo, la razón versus la intuición, la ciencia versus la naturaleza, la creación de nuevos bienes versus los servicios, la explotación versus la conservación, lo clásico versus lo romántico, la universalidad de los rasgos humanos versus la especificidad biológica, lo político versus lo doméstico, lo público versus lo privado". Estos sistemas binarios ocultan la complejidad de los procesos sociales en los cuales se juegan no solamente las diferencias entre mujeres y varones sino dentro del colectivo femenino o masculino. Ocultan además una jerarquía que implica una posición desigual en términos de relaciones de poder. En este sentido el concepto de "género" es relacional; su marca de origen lo vincula con la lucha del movimiento de mujeres y en ese sentido en ocasiones pareció usarse como sinónimo de "lo femenino", pero teóricamente, y desde las feministas que contribuyeron a su construcción y crítica permanente, desde los inicios de su desarrollo el concepto de género aludió a una "relación" de poder.

La producción feminista postestructuralista y en particular las lecturas feministas de los trabajos de Michel Foucault pusieron en tensión máxima a la categoría: permitieron superar la tendencia a homogeneización interna o a la esencialización de los feminismos de la igualdad (sobre todo los no socialistas) y, fundamentalmente, de los feminismos de la diferencia, así como interpelar de modo más que sugerente a la distinción tajante entre "sexo" y "género".

III. La construcción social del cuerpo sexuado según el postestructuralismo

Desde el nacimiento de cualquier sujeto, y aún desde antes, en las expectativas respecto de su carácter de "mujer" o "varón", los modos en que se habita el cuerpo sexuado se vinculan con un sistema de género que establece un cierto orden (y su "desorden" correspondiente), y tiene como condición de permanencia un conjunto de técnicas de control relativas a un espacio y un tiempo, un sector socioeconómico, un grupo cultural, edad, religión o capacidad física disponible, etc.

A pesar de no haber examinado al sistema de género como uno de los elementos más poderosos del disciplinamiento en la sociedad moderna, a pesar de que la diferencia sexual no aparece como significativa en su examen de las tecnologías de subjetivación de las personas, el pensamiento de Michel Foucault - en particular, sus tesis microfísicas según las cuales el poder se ejerce en los cuerpos de los sujetos sociales - devino un aporte insoslayable para los estudios feministas. El feminismo tuvo un diálogo intenso con los desarrollos de Foucault en los tiempos en que comenzaba también a profundizarse el

postestructuralismo, que también impactó en el movimiento social de mujeres y su producción académica⁵⁸.

Según Foucault, en el dispositivo disciplinario moderno los aspectos normativos de las relaciones de poder no son solamente represivos sino, y sobre todo, productivos - "positivos"-: crean los regímenes de verdad en los que se genera el conocimiento sobre la subjetividad. Pero el disciplinamiento no se produce solamente en las conciencias sino, y básicamente, en la materialidad del cuerpo.

Foucault define a las "tecnologías del yo" como matrices de razón práctica "que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad". La tecnologías del yo se combinan con las tecnologías de poder que "determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación y consisten en una objetivación del sujeto". Así, para Foucault, el "cuerpo" no es "carne" - presocial o premoral - sino objeto de saber y de poder y, por lo tanto, en su sentido humano, producto de una "construcción".

Uno de los aportes más importantes para el feminismo fue justamente la concepción del cuerpo como un fenómeno concreto sin investir su materialidad con una esencia biológica o prediscursiva. Esta noción es central para el análisis de la opresión femenina porque el proceso de "naturalización" de la jerarquía de género se apoya en la biologización de los cuerpos; en particular, el femenino. En su *Historia de la Sexualidad*⁵⁹, Foucault sostiene que el "sexo" es un constructo cultural producido con el objetivo de regular la sexualidad: "No debemos cometer el error de pensar que el sexo es un agente autónomo que en forma secundaria produce efectos de sexualidad. (...) Al contrario, el sexo es el elemento más especulativo, más ideal y más interno en el despliegue de la sexualidad organizada por el poder con su garra sobre los cuerpos y su materialidad, sus fuerzas, energías, sensaciones, y placeres". La inversión de la relación causal entre sexo y poder ha legitimado la necesidad moderna de encauzar la "fuerza descontrolada" del sexo y en particular, de controlar el cuerpo femenino: desde las imágenes de la belleza hasta las técnicas más complejas de reclusión, maternalización, medicalización, etc. el cuerpo de las mujeres fue "sexualmente feminizado" solo en algunos de los sentidos posibles... Tal como afirma Bland (en McNay, 1992)⁶⁰ "(...) no es tanto que el cuerpo de la mujer fue "saturado con sexualidad" tal como sostiene Foucault, sino que su cuerpo fue inundado por el trabajo salvaje de su sistema reproductor antes que con un deseo sexual salvaje".

⁵⁸ Cf. Diamond, Irene and Lee Quinby (1988) *Feminism and Foucault*. Boston: Northeastern University Press; Sawicki, Jana (1991) *Disciplining Foucault*. New York: Routledge; McNay, Lois (1992) *Foucault and Feminism*. Boston: Northeastern University Press.

⁵⁹ Op.Cit.

⁶⁰ Idem

Sostener la división tajante entre "sexo" y "género" devino problemático. Y la noción de "dispositivo", como combinación de tecnologías, fue más que fructífera para interpretar, aún, las omisiones del pensamiento foucaultiano.

Teresa de Lauretis (1996)⁶¹ desarrolla justamente la noción de "tecnologías de género", sosteniendo que integran el dispositivo disciplinador moderno: "(...) 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". Julia Varela por su parte, en su libro *Nacimiento de la mujer burguesa*⁶² indaga los procesos sociales que, en forma convergente, tendieron a hacer "femeninas" a las mujeres en la modernidad. Según la autora, "El dispositivo de feminización confirió a la supuesta naturaleza femenina, a través de determinadas técnicas y tecnologías de gobierno, ligadas al ejercicio de poderes concretos y a la constitución de regímenes de verdad, cualidades específicas, y se articuló sobre el dispositivo de sexualidad"⁶³. Y más adelante agrega: "la expulsión de las mujeres de las clases populares del ámbito reglado de las corporaciones, y la institucionalización de la prostitución, la diferenciada vinculación de las mujeres con el saber legítimo y la expulsión de las mujeres "burguesas" de las universidades cristiano escolásticas que abrían el acceso al ejercicio de las nascentes profesiones liberales, el papel estratégico que jugó en Occidente la institucionalización del matrimonio cristiano con su carácter indisoluble, en fin, el surgimiento de unos estilos de vida femeninos a los que contribuyeron de forma especial los humanistas al diseñar la utopía de la mujer cristiana ideal (de la perfecta casada), constituyen piezas indispensables para entender la génesis del dispositivo de feminización."⁶⁴

Estos desarrollos, que tienden a analizar críticamente los procesos de "feminización" de los cuerpos de las mujeres se conjugaron con la fuerte interpelación de la producción política y teórica del movimiento de gays y lesbianas al concepto de "género", que se propuso, centralmente, visibilizar la heteronormatividad implícita no solamente en los discursos hegemónicos sobre la femineidad y la masculinidad sino también en las primeras conceptualizaciones del feminismo: gays y lesbianas denuncian la tendencia de los feminismos (sobre todo los no socialistas) a pensar a "la mujer" como un todo homogéneo y fundamentalmente, heterosexual.

Es de subrayar que la influencia de Foucault también fue significativa en estas producciones, en particular también para des-esencializar a la homosexualidad como categoría unificada, coherente y fija e historizarla como una construcción cultural. El autor la analiza como definida, moldeada y regulada por la cultura dominante a través de la historia, de modo que

⁶¹ de Lauretis, Teresa (1996) "Tecnologías de género" en Revista Mora, Área Interdisciplinaria de Estudios de la Mujer de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

⁶² Varela, Julia (1997) *Nacimiento de la mujer burguesa*. Madrid: La Piqueta.

⁶³ Idem.

⁶⁴ Idem.

también para la homosexualidad, tanto como para la heterosexualidad, el sistema disciplinario marca los límites de lo aceptable y lo no aceptable.

Fuertemente influenciados por esas tesis, al igual que los feminismos, gays y lesbianas se ocuparon de las cuestiones de género y la sexualidad concibiéndolas como políticas, produciendo una intensa crítica cultural de los estereotipos construidos acerca de la misma homosexualidad⁶⁵. Asimismo, junto con la crítica a los estereotipos, el movimiento ha expresado una preocupación por estudiar las implicaciones ideológicas de la construcción binaria de los géneros; por ello, se ha ido complejizando la denominación de los sujetos políticos: hoy se reconocen gays, lesbianas, travestis, transexuales, bisexuales e intersexuales.

Este concepto de identidad despojada de su origen innato e inamovible –esencialismo– y entendida como una fluida y continuamente cambiante actuación social –construccionismo– ha sido profusamente desarrollada por teóricas como Judith Butler, una de las principales exponentes de la llamada teoría “queer” o “de la rareza”. Reconociendo sus fuentes foucaultianas y desde su formación como lingüista, en 1990 Judith Butler irrumpe en el escenario feminista con el libro *Gender Trouble*⁶⁶. Su tesis central en ese libro es que el género, los géneros en realidad, son performativos: existen básicamente en virtud de su expresión, de su puesta en escena. Esto no significa que, como lo entienden la teoría de los roles o las versiones más objetivista de la ciencia social, los “actores sociales” interpretan obras de teatro “escritas” previamente y de las cuales no son más que limitados recreadores. La performatividad es más bien “la práctica reiterativa por la cual el discurso produce los efectos que nombra”. No se trata tampoco de la versión satírica del postmodernismo que atribuye poderes creacionistas a la palabra; la frase significa que la representación y lo representado se articulan en un conjunto de relaciones de poder que hacen que las cosas “sean” o más estrictamente “parezcan ser” de una determinada manera.

Butler acuñó en concepto de “inteligibilidad cultural de género” que, aunque discutible en virtud de su polaridad orden-desorden explícita, expande los horizontes de los-as estudiosos-as de las relaciones hombre-mujer. “Los géneros inteligibles son aquellos que, de alguna manera, instituyen y mantienen relaciones de coherencia y continuidad entre sexo, género, prácticas sexuales y deseo.(...) Su persistencia y proliferación, entretanto, ofrece oportunidades críticas para evidenciar límites y objetivos reguladores de aquel dominio de inteligibilidad y, por lo tanto, inaugurar, en el seno de los propios términos de aquella matriz de inteligibilidad, matrices rivales y subversivas del desorden de género”⁶⁷.

⁶⁵ Y, en ocasiones, reforzados por integrantes de la misma comunidad: la lesbiana “masculina” y el “afeminado” reproducen las normas de comportamiento establecidas para los heterosexuales, pero como parece que nunca pueden ser un “verdadero” hombre o una “verdadera” mujer, ofrecen un claro contraste subrayando y reforzando la orientación sexual “normal” como la única válida.

⁶⁶ Butler, Judith (1990) *Gender Trouble: Feminism and the subversion of identity*. London: Routledge.

⁶⁷ Idem

Dejando de lado las categorías binarias, se puede aprovechar el concepto de Butler para pensar múltiples matrices de género: una dominante y las demás compitiendo por la hegemonía. De este modo, no se trata de pensar una nueva educación fuera del género, sino fuera de la matriz dominante, adoptándose una matriz alternativa sin considerarla jamás como "desorden". Butler ofrece, por medio del uso del concepto de "acción", una interesante resolución para el problema. "No hay identidad de género por detrás de las expresiones de género; aquella identidad es, por la acción, constituida por las mismas expresiones consideradas sus resultados". Así, no es difícil entender la adopción de una matriz de género distinta de la dominante. Además, la elección no recae, necesariamente, sobre una única matriz de género, pudiendo, tanto varones como mujeres, transitar de una a otras.

Así, Butler refuta la afirmación de de Laetitia de que "las mujeres están a la vez dentro y fuera del género" entendiendo que pueden incluir o excluir la matriz dominante, pero que una matriz alternativa está presente, en la medida en que se trata de un conjunto de matrices. Si "el género es un de las formas primarias de significar relaciones de poder" (Scott, 1990)⁶⁸ ni las mujeres, ni los varones, pueden situarse fuera de él. Obviamente, esta movilidad por las distintas matrices de género permite la resignificación de las relaciones de poder, lo cual constituye un objetivo prioritario de las diferentes vertientes del feminismo. Al mismo tiempo, Butler critica a la teoría de género más tradicional: si bien en su artículo pionero Gayle Rubin (1975)⁶⁹ habló del sistema de "sexo-género", en usos posteriores de ese trabajo se tendió a distinguir rígidamente al "sexo" como "lo biológico" y al "género" como "lo cultural". Esta premisa fue profusamente adoptada como recurso político para la discusión y lucha social acerca de temas clave (la maternalización de las mujeres por ejemplo) pero terminó siendo, en algunas versiones del feminismo, una suerte de corset que desmaterializó a la subordinación y la opresión.

En un libro posterior, *"Cuerpos que importan"* ("Bodies that matter"⁷⁰, o sea, que se materializan en su peso, haciendo el juego con los diferentes significados de "matter") Butler desarrolla de manera más exhaustiva sus hipótesis, que pretenden:

"1. reubicar a la materialidad de los cuerpos como un efecto de las dinámicas del poder, ya que la materialidad de los cuerpos es indisociable de las normas regulatorias que gobiernan su materialización y la significación de esos efectos materiales". La autora se ubica netamente en la tradición iniciada en los trabajos de Foucault.

⁶⁸ Op.Cit.

⁶⁹ Rubin, Gayle (1975) "The Traffic of Women" en Reiter, Rayna (editora), en *Towards an Anthropology of Women*, New York, Monthly Review Press.

⁷⁰ Butler, Judith (2001) *Cuerpos que importan*. Madrid: Ed. Paidós.

"2. comprender a la performatividad no como el acto por el cual un sujeto hace existir lo que nombra sino, más bien, como el poder reiterativo del discurso de producir los fenómenos que regula y limita."

"3. entender la construcción del "sexo" ya no como dado corporalmente sobre el cual el constructo del género se impone artificialmente sino como una norma cultural que gobierna la materialización de los cuerpos..."

"4. repensar la manera en que una norma corporal es asumida, apropiada, no estrictamente "seguida" por un sujeto sino más bien que el sujeto que habla se forma en virtud de haber atravesado ese proceso de asumir un sexo.."

"5. ligar ese proceso de "asumir" un sexo con la cuestión de la identificación, y con los medios discursivos por los cuales el imperativo heterosexual habilita ciertas identificaciones sexuadas y forcluye o desalienta otras".

Según la autora, en las formaciones sexuadas identificatorias subyace la producción de otras formas abyectas, no vivibles de sexualidad. En este sentido, el sujeto es constituido a través de la fuerza de la exclusión y de la abyección, del repudio. La tarea es no considerar esta amenaza como una oposición permanente a las normas sociales condenada al perpetuo fracaso, sino como el recurso crítico en la lucha para rearticular los mismos términos de la legitimidad simbólica y la inteligibilidad. Así, la persistencia de las desidentificaciones es crucial para la rearticulación de la crítica democrática.

Butler critica al construccionismo radicalizado. Sostiene que el problema es la gramática ya que parecería que para el construccionismo, siempre tiene que haber un sujeto que construye. Al rechazarlo y, por supuesto, al rechazar también al esencialismo, Butler propone volver a la noción de "materia", no como lugar o superficie, sino como proceso de materialización que se estabiliza a lo largo del tiempo para producir el efecto de frontera, de fijación. La cuestión es entonces ¿a través de qué normas regulatorias se materializa el sexo?. La respuesta de Butler sería: a través de un proceso no causal, sin un sujeto y sin un final.

La performatividad no es un acto singular sino una reiteración de una norma, a través de su citación de la ley para cooptar su poder. La "agencia" denotada por la performatividad del sexo es contraria a cualquier concepción de un sujeto voluntarista que exista separadamente de las normas regulatorias a las cuales él o ella se oponen. Agencia es la práctica rearticulatoria y reiterativa inmanente al poder (y no externa al mismo).

En síntesis, para Butler la identidad – como sentimiento hacia el sí mismo-a como atribución de otros y otras - debe ser pensada como el nexo de unión –interfase– entre la posición subjetiva y categorías socioculturales como género, clase, etnia, edad, etcétera. Las identidades no son fijas ni estables y, más que una estructura inmutable, son un efecto

performativo de una permanente reiteración requerida en las relaciones de poder hegemónicas: nuestro destino, nuestro poder y nuestra vida están enmarcados pero no están totalmente predeterminados por las categorías discursivas y culturales. Las relaciones de género integran el abanico de posibilidades con las que, articuladamente con otras determinaciones sociales, cuentan los sujetos sociales para construir sus cuerpos sexuados. A lo largo de la vida personal, el momento histórico y/o los diferentes contextos, esas posibilidades tienen diferente peso o importancia relativa. Por ello, la identidad, como una construcción inestable, puede referir de modo principal a cuestiones de género, pero también, en otra situación, a cuestiones étnicas, o socioeconómicas, o generacionales, o de orientación sexual, etc.

Así también es posible entender a los sujetos que cruzan las fronteras de las significaciones hegemónicas. "De un modo o de otro, esos sujetos escapan del camino planeado. Se extravían. Se ponen a la deriva. Pueden encontrar una nueva posición, otro lugar donde alojarse o moverse todavía otra vez. Atraviesan fronteras o añoran el momento de cruzarlas. Muchos permanecen atados a la vía principal, aunque pretendan rechazarla y `girar hacia otra'...(...). Hay también quienes se demoran en la frontera, aquellos y aquellas que se abandonan en el espacio `entre' dos o más lugares, que se dejan permanecer en una especie de esquina o encrucijada" (Lopes Louro, 2004)⁷¹

Ahora bien, en la actualidad es más que evidente que el cuerpo que aloja y identifica al sujeto es una obra cultural (cirugías de cambio de sexo, estéticas, piercings, etc.), una "producción" inmersa en una red simbólica que incluye relaciones económicas y políticas, hallazgos científicos y tecnológicos, expectativas y valoraciones, deseos y proyectos... Los límites de la subjetividad (dónde comienza o termina el "yo"⁷²) interpelan con más intensidad a la cuestión de "la identidad". Si el cuerpo puede transformarse cada vez más en función de los cambios científicos y tecnológicos, los límites del "yo" también pueden cambiar...

Ahora bien, estas herramientas teóricas podrían llevarnos a suponer que la posibilidad de cambios es infinita para todos y todas. Sin embargo, la desigualdad subsiste, reproduciéndose a través de los aparatos ideológicos de estado, de las normas y las leyes, de las religiones, de las imágenes arcaicas y los modelos comunicacionales dominantes que funcionan en una dialéctica entre la coerción y el consenso en la cual estado y sociedad civil

⁷¹ Lopes Louro, Guacira (2004) *Un corpo estranho - ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica.

⁷² En 1990, Donna Haraway ("A manifesto for cyborgs: science, technology and socialist feminism in the 80s", en Nicholson, Linda. *Feminism/postmodernism*. New York: Routledge) ya anticipaba que las intervenciones sobre el cuerpo - desde los cambios reversibles hasta los cambios quirúrgicos - hacía de la noción de "cyborg" una de las mejores metáforas para nombrar a los sujetos sociales; once años más tarde, en 2006, se realiza el primer trasplante de cara, operación que solo algunos visionarios films de ficción se habían animado a esbozar con anterioridad.

se articulan en el disciplinamiento de los sujetos. Un "orden", histórico, arbitrario y discutible, pero persistente.

Persiste la desigualdad y persiste también el sentido emancipatorio de la teoría social crítica en cuyo marco ubicamos nuestra investigación.

IV. La reconceptualización del sujeto del cambio

Desde el momento en que la producción "postmoderna" irrumpió en el escenario de las ciencias sociales anunciando la "muerte de la historia", la "muerte del sujeto" de la historia y la "muerte de la metafísica", el feminismo crítico de raíz socialista, que contribuyó sobremanera a la interpelación de "la historia", "el sujeto" y "la metafísica", se vio cruzado por debates intensos alrededor de una tensión amenazante: la disolución del objeto de sus denuncias y la desaparición del posible sujeto del cambio.

Seyla Benhabib (1991)⁷³ distingue sin embargo entre las versiones "fuertes" de la crítica posmoderna, que efectivamente ponen en cuestión al proyecto feminista, y las versiones "débiles" que el feminismo podría suscribir. En esta última versión, a la "muerte del sujeto", el feminismo puede contraargumentar que se trata de la "desmistificación del sujeto de la razón definido en masculino" que la modernidad había establecido como neutral y ajeno a las determinaciones de género; a la "muerte de la historia" el feminismo contrapone la necesidad de "reescribir la narrativa histórica desde la perspectiva de género", eliminando la ilusión de linealidad, unicidad y homogeneidad de la historia androcéntrica y burguesa que se escribió por décadas. Y a la "muerte de la metafísica" lo que el feminismo opone son sus "reparos frente a las pretensiones de la razón trascendental", supra-histórica y pretendidamente ajena de las determinaciones del dispositivo de poder, de la división social del trabajo, de las relaciones de género (Benhabib, 1991)⁷⁴.

La teoría feminista crítica. En esta misma dirección, Nancy Fraser ha planteado en numerosos trabajos que plantear como antinomia "post-estructuralismo vs. feminismo" resulta no solamente falaz desde el punto de vista teórico sino, y fundamentalmente, erróneo y desmovilizador desde el punto de vista político.

Fraser argumenta que el feminismo no necesita elegir entre la teoría crítica y el postmodernismo sino reconstruir cada una de esas tradiciones en la perspectiva de una posible conciliación.

En primer lugar porque, desde su perspectiva, no es necesario apelar a grandes relatos ni a una teleología para sostener un interés emancipatorio en la producción académica feminista. "Nosotras hemos distinguido entre las metanarrativas, que dicen proveer el sustrato

⁷³ Benhabib, Seyla (1991) *Feminist contentions*. Oxford: Routledge.

⁷⁴ Idem.

fundacional de una filosofía de la historia, y los relatos empíricos de gran escala, falibles y no fundacionales. Esta distinción permite a las feministas rechazar la metanarrativa pero continuar afirmando una historiografía que distingue patrones amplios de relaciones de género en períodos largos de tiempo” (Fraser, en Benhabib, 1991)⁷⁵. Fraser sostiene que esta aproximación provee herramientas teóricas para comprender un fenómeno tan extendido como es la dominación masculina, impidiendo que lo “local” se atomice en una infinidad de “diferencias” e impidiendo también que las interpretaciones de larga escala se transformen en “quasi -metarrelatos”. Así, según la autora, las historias locales que recuperan tradiciones perdidas de participación social femenina, las historias que tienden a valorizar formas culturales femeninas, o a discutir su naturalización, las genealogías que reconstruyen las relaciones de género que sustentan a “la clase” o “el estado”, y muchas otras expresiones de la producción feminista que podría incluirse en una tradición “posmoderna” están ostensiblemente guiadas por un interés emancipatorio. En el mismo sentido, Fraser sostiene que es posible interpretar esos procesos y llevar a cabo una ciencia social crítica feminista sin una metafísica que pretenda articular los criterios de validez de todos los discursos, sino más bien contextualizando el relato de modo de trazar genealógicamente su producción, es decir “situándolo”.

Por otra parte, Fraser sostiene que las capacidades críticas del “sujeto” de la historia, es decir su posibilidad de acción transformadora, son construidas histórica y culturalmente – no “condiciones” de partida. A diferencia de Butler, que para explicar estas capacidades pone el énfasis en la posibilidad que los sujetos tienen de “resignificar” su realidad y su historia, Fraser prefiere mantenerse en la idea de que los sujetos tienen la posibilidad de “criticarlas”, es decir, de resignificarlas vis a vis un conjunto - construido también - de argumentaciones acerca de lo que resulta opresivo, reaccionario o, en última instancia, injusto.

Fraser ha producido aportes más que significativos acerca de la concepción feminista de la justicia⁷⁶, sosteniendo justamente que más allá de la validez de la lucha puntual por la redistribución de la riqueza o por el reconocimiento (y equivalencia) de las diferencias, la disociación entre ambas definiciones que se produce en ocasiones configura una falsa antítesis con un efecto obturador, inclusive, de las luchas parciales en el marco de una u otra definición.

Fraser se declara abiertamente en contra de entender a las políticas de redistribución solamente como centradas en las injusticia de clase y a las políticas de reconocimiento (o de “identidad”) como aquellas centradas en las injusticias relativas al “sexo”, la orientación sexual o la “raza”... Su tesis es que solamente en los “extremos” de la exclusión se entiende un sentido unívoco para estas políticas, pero que en la mayoría de los casos y, en particular, en relación con el sexo-género se configuran colectivos bivalentes: “Enraizado en la estructura económica y en el orden establecido de la sociedad, sufre injusticias que son

⁷⁵ Op. Cit.

⁷⁶ Fraser, Nancy (1995) “From redistribution to recognition? The dilemmas of justice in a ‘postsocialist’ age” en *New Left Review*, 212, July/August.

imputables a la política económica ya la cultura simultáneamente. Los grupos subordinados de forma bivalente sufren tanto una mala distribución como una falta de reconocimiento, de modo que ninguna de estas injusticias es efecto indirecto de la otra, sino que ambas son primarias y co-originales. Por tanto, ni la política de redistribución ni la de reconocimiento solas son suficientes, sino que se necesitan ambas.” Las mujeres como grupo han sufrido y sufren aún una división sexual del trabajo que las limita en sus posibilidades de empleo pero sobre todo de acceso a los puestos de trabajo mejor remunerados: una injusticia redistributiva que reclama medidas de índole económico para su reparación. Sin embargo, al mismo tiempo están en juego valores culturales respecto de la capacidad o de la pertinencia de la participación femenina en ciertas tareas por ejemplo, que abonan la exclusión y resultan “funcionales” al mantenimiento del orden hegemónico. “Las mujeres se convierten en «otros» subordinados y deficientes que no pueden participar, en pie de igualdad, en la vida social. Este patrón de valores androcéntrico, fuertemente institucionalizado, genera formas de «subordinación del estatus» específicas del sexo, como el acoso sexual, la violencia doméstica, la tutela de por vida, los matrimonios de conveniencia, la violación en masa como arma de guerra, la mutilación genital y la esclavitud sexual; y, como consecuencia, la negación de la integridad corporal, de la libertad de reproducción y de la autodeterminación sexual. Además, limitación del acceso a la vivienda, a los alimentos, a la tierra, a la asistencia sanitaria y a la educación; reducción de los derechos de inmigración, naturalización y asilo; exclusión o marginación de la sociedad civil y de la vida política; clasificación y creación de estereotipos en los medios de comunicación; persecución y menosprecio en la vida cotidiana.” Es evidente, según la autora, que esas significaciones son relativamente independientes de la economía política y que se precisan medidas adicionales e independientes de reconocimiento para repararlas. Reconocimiento no entendido meramente como una cuestión de “auto-realización”, una dimensión de matiz psicológico, sino como una cuestión de justicia y, por lo tanto, de construcción y resolución social. El prejuicio impide una participación paritaria en la vida social: esto no implica afirmar que cualquier sujeto debe ser valorado bajo cualquier circunstancia (un abusador por ejemplo) sino que debe tener oportunidad de someterse a la valoración social en pie de igualdad con otros-as.

Ahora bien, esta articulación entre la justicia de distribución y la de reconocimiento no implica que se pueda subsumir una en la otra. Cada una responde a lógicas diferenciables tal como lo son (con limitaciones) los procesos económicos y los culturales en el capitalismo tardío. Por ello, Fraser propone su concepto “bidimensional” de la justicia, a partir de la idea de la “paridad de participación” entendida según dos condiciones centrales: “Primero, la distribución de los recursos materiales debe ser tal que garantice la independencia y la «voz» de los participantes. Ésta sería la condición «objetiva» de la paridad de participación, que prohíbe los sistemas que institucionalizan la privación, la explotación y las grandes diferencias de riqueza, rentas, trabajo y tiempo de ocio. En contraste, la segunda condición sería la que llamo «intersubjetiva», que exige que los sistemas institucionalizados de valores culturales expresen el mismo respeto para todos los participantes y garanticen igualdad de oportunidades para alcanzar la estima social.”

Por último, en el mismo trabajo la autora plantea un sugerente marco de análisis para la determinación de la estrategia del reconocimiento: si el "borramiento" o la "marcación" de las diferencias. Su respuesta apunta a considerar la situación y los sujetos implicados, ya que en algún momento será determinante para su reconocimiento identificar sus rasgos comunes a otros y otras (las personas con sordera por ejemplo, que luchan por ser reconocidas como "personas" con una discapacidad y no como "sordos-as" que además son personas) y en otros casos será importante distinguir la diferencia (nuevamente, siguiendo el ejemplo, incorporando una traducción en lenguaje de señas). En este sentido, la autora reconoce que su respuesta es netamente pragmática.

El feminismo nómada postestructuralista. Desde una tradición postestructuralista, Rosi Braidotti (2000)⁷⁷ también ha postulado que la crítica des-esencializante no elimina ni el proyecto de cambio ni al sujeto del cambio feminista. Según Braidotti "el feminismo nómada avanza un paso más y sostiene que la capacidad de acción política tiene que ver con la capacidad de exponer la ilusión de fundamentos ontológicos". La política es una forma de intervención tanto en el nivel material como en el nivel discursivo de la subjetividad y en este sentido implica una capacidad de establecer múltiples conexiones. "Lo político es precisamente esa conciencia de la constitución fracturada del sujeto, intrínsecamente basada en el poder, y la búsqueda activa de posibilidades para resistir a las formaciones hegemónicas"⁷⁸.

No solamente no es necesario contar con "bases" permanentes sino que en ocasiones las "bases" se transforman más en obstáculo que en facilitadores de la acción política. El sujeto "nómada" se conecta, circula, forma identificaciones transgresoras e inestables que, por ese mismo carácter transitorio, permiten nuevas conexiones y vínculos. "Las cartografías nómades deben volver a trazarse constantemente; por cuanto son estructuralmente opuestas a la fijación y, en consecuencia, también, a la apropiación rapaz. El nómada tiene un agudo sentido del territorio, pero no de su posesión"⁷⁹. La tarea del sujeto nómada es justamente encontrar los caminos para recuperar (o construir) un sentimiento de intersubjetividad que habilite una manera inclusiva y no jerárquica de reconocer las diferencias.

Para Braidotti el proyecto político nómada se fundamenta en la diferencia sexual y consiste, básicamente, en la afirmación positiva del deseo de las mujeres de manifestar y dar validez a formas diferentes de subjetividad. En este sentido, se trata tanto de someter a la crítica a las representaciones existentes como de construir otras alternativas. El punto clave en este proyecto es que las mujeres se sitúen en la posición de ser sujetos del discurso y no meramente "eco" de definiciones extrínsecas. Como programa postula una cartografía de fases que requieren operar, en forma simultánea, en tres niveles de diferencias.

⁷⁷ Braidotti, Rosi (2000) *Sujetos Nómades*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

⁷⁸ Idem

⁷⁹ Idem

Un primer nivel de análisis aborda la cuestión de la diferencia entre hombres y mujeres, la lucha contra la proyección de lo masculino como lo universal y lo femenino como "lo otro" desvalorizado. Esto implica rechazar la descorporización generada por el temor al esencialismo y, al contrario, volver a conectar el debate sobre la diferencia con la experiencia y la existencia corporal de las mujeres. "Lejos de separar la lucha por la igualdad de la afirmación de la diferencia, yo considero ambas posiciones como partes complementarias de una evolución histórica continua. El movimiento de las mujeres es el espacio en el que la diferencia sexual se hace operativa, en virtud de la estrategia de lucha por la igualdad de los sexos en un orden cultural y económico dominado por el vínculo homosocial masculino"⁸⁰.

Un segundo nivel (no sucesivo sino simultáneo) se vincula con las diferencias entre las mujeres. El reconocimiento de una condición común de opresión según las oposiciones binarias de género hegemónicas no puede ser la meta última y, en la perspectiva del reconocimiento de las múltiples diferencias que existen entre mujeres, Braidotti propone lo que denomina la "política de localización": prestar atención a lo situado en lugar de sostener una pretensión universalista para las enunciaciones. Todas las mujeres están (estamos) implicadas en cierta imagen de mujer que es el modelo cultural dominante para la identidad femenina, pero el proyecto feminista implica, justamente, reconocer la distancia entre esa imagen y las mujeres de la vida real. Es decir, trascender los límites de la oposición binaria ("la mujer" como lo otro de "el varón") para dejar que emerjan "las mujeres" y sus experiencias.

El tercer nivel que propone la autora refiere a las diferencias "dentro" de cada mujer. El sí mismo está anclado en el cuerpo, pero no existe una coincidencia total entre la identidad (que remite al pasado, a las relaciones y es producto de múltiples identificaciones), la conciencia y el cuerpo; y menos aún, obviamente, con el inconsciente. Obviamente, en este punto Braidotti retoma la teoría psicoanalítica, que aborda al sujeto como punto de intersección entre diferentes registros del habla, que se vinculan con diferentes estratos de la experiencia vivida: el sujeto es múltiple también.

Ahora bien, ¿cómo establecer interconexiones entre estos niveles de modo de fortalecer la capacidad de acción de las mujeres?. Braidotti lo plantea en forma explícita: " (...) como práctica política y teórica, el feminismo puede caracterizarse como un movimiento que revela y consume los diferentes estratos de representación de "la mujer". El mito de "la mujer" entendida como el otro es ahora un terreno baldío donde diferentes mujeres pueden jugar con su devenir subjetivo. Para el sujeto feminista la cuestión es saber cómo influir en el concepto de "la mujer" en este contexto histórico, de modo tal de crear nuevas condiciones para el devenir sujeto de las mujeres de hoy"⁸¹. No se trata entonces de una articulación esencialista de los sujetos "mujeres" sino de la lucha, en diversos contextos y

⁸⁰ Idem

⁸¹ Idem

momentos, de quienes se encuentran interpeladas por la representación hegemónica de "la mujer".

El devenir sujeto es, básicamente, una política del deseo: "no puede haber cambio social sin la construcción de nuevos tipos de sujetos deseantes, entendidos como moleculares, nómades y múltiples".

V. Burocracia e instituciones: crítica desde la perspectiva de género. El liderazgo femenino y la experiencia femenina en el poder institucionalizado.

Las prácticas protagonizadas entre mujeres brindan oportunidades de acción que median entre los discursos hegemónicos y la experiencia, y pueden llegar a interpelar no solamente a las subjetividades sino también los fundamentos de la dinámica de las estructuras ya que, según Scott, la experiencia se construye discursivamente (Scott, 1991; Canning, 1994)⁸². Joan Scott sostiene que los sujetos se constituyen a través de la experiencia (y no que los individuos "tengan" experiencia) y que negar el origen discursivo de la experiencia es esencializar las identidades que produce y ocultar las operaciones de la diferencia y desigualdad que actúan en su constitución en lugar de historiarlas. Los sujetos se constituyen discursivamente pero no están privados de "agencia", de poder de actuación, que se produce, sin embargo, bajo determinadas condiciones. Complementariamente, Kathleen Canning propone concebir la "acción" como lugar de "mediación" entre lo discursivo y la experiencia. Así, la experiencia en organizaciones lideradas por mujeres admite la construcción de otros discursos para validar y legitimar el poder. En el campo de la Pedagogía, se trata de un abordaje más reciente (Larrosa, 2003)⁸³ que retomaremos más adelante.

Los Estudios de Género han profundizado el análisis en cierta medida en una dirección similar a la de Foucault. En su trabajo pionero, Ferguson (1984)⁸⁴ sostiene... "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

⁸² Scott, Joan W. (1991) "La Experiencia como prueba", en Carbonell, Neus y Torras, Meri (comps.) *Feminismos literarios*. Madrid: Arco\libros; Canning, Kathleen (1994) "Feminist History after the Linguistic Turn: Historicizing Discourse and Experience", *Signs*, v. 19, nº 2, New York.

⁸³ Larrosa, Jorge (2003) "Experiencia y pasión" y "Sobre lectura, experiencia y formación" en *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Ed. Laertes.

⁸⁴ Ferguson, Kathy (1984). *The feminist case against bureaucracy*. Philadelphia: Temple University Press.

burguesa de masculinidad (Reiger, 1994)⁸⁵: 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. 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 noción burguesa de masculinidad como, entre otros, el "locus" de la racionalidad, proveyó entonces uno de los principios regulativos centrales en el discurso acerca de las organizaciones modernas. En las significaciones de género hegemónicas, la objetividad, la razón y la mente parecen propias de "lo masculino" mientras que la subjetividad, el sentimiento y la naturaleza, lo son de "lo femenino".

En sus *Reflexiones sobre género y ciencia* (1991)⁸⁶, la bioquímica Evelyn Fox Keller se dedica a deconstruir estas imágenes, para agregar... "Cuando apodamos de 'duras' a las ciencias objetivas en tanto que opuestas a las ramas del conocimiento más blandas (es decir más subjetivas), implícitamente estamos invocando una metáfora (...) en la que por supuesto 'dura' es masculino y 'blanda' es femenino(...). 'Feminización' se ha convertido en sinónimo de sentimentalización. Una mujer que piensa científica u objetivamente está pensando 'como un hombre'; a la inversa, el hombre que siga un razonamiento no racional, no científico, está argumentando 'como una mujer'".

Por otra parte, las atribuciones que hacen de "lo racional" el imaginario privilegiado en la conceptualización teórica y práctica de las organizaciones se completan en su condición "masculinizante" con el plus simbólico de que, a medida que se "asciende" en ellas se alcanzan grados creciente de poder.

Ahora bien, la condición subordinada de las mujeres en el mundo occidental es un producto de una estructura de poder, es decir, de un conjunto de relaciones sociales de dominio/subordinación de alcance y permanencia considerables (Connell, 1987)⁸⁷. La fuerza física es un componente considerable en esta estructura de poder (por ejemplo, para crear armas, para matar, o para violar) pero no es su forma más corriente. La violencia simbólica en la imposición ideológica de significaciones de género es su manifestación más relevante. También forma parte de la estructura del poder patriarcal el modo en que las instituciones están organizadas y funcionan con su lógica de inclusión-exclusión. "La posibilidad de imponer una

⁸⁵ Reiger, Kereen (1994). "The gender dynamics of organizations: a historial account" en Blackmore, Jill et al. *Gender and administration*. Sydney: Sydney University Press.

⁸⁶ Fox Keller, Evelyn (1991). *Reflexiones sobre género y ciencia*. Edicions Alfons El Magnanim, Valencia.

⁸⁷ Connell, Robert (1987) *Gender and Power*. Stanford: Stanford University Press.

definición de la situación, de establecer en qué temas deben ser discutidos y en qué términos una situación debe ser comprendida, de definir ideales y contenidos morales, en suma, construir la hegemonía, es también una parte esencial del poder social" (Connell, 1987)⁸⁸. Históricamente las mujeres han estado excluidas de este tipo de poder en los organismos del estado, las corporaciones, las universidades... En este sentido, también para Connell uno de los ejes centrales de la estructura de poder en el "sistema sexo-género", es la conexión interna entre la masculinidad con la autoridad, es decir con el poder legítimo⁸⁹.

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 ampliamente 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)⁹⁰ o Lois McNay (1993)⁹¹ que ya venimos revisando. Las feministas foucaultianas, en particular los trabajos de Sawicki, 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: 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.⁹²

En este aspecto, Nancy Fraser (Fraser, 1993)⁹³ ofrecer un interesante análisis de los modos en que tradicionalmente se ha conceptualizado a "lo público" y la exclusión femenina en "las cuestiones públicas", discutiendo la existencia de la "igualdad" en la posibilidad de hacer oír la voz de quienes participan en la arena social. Recuperando la noción habermasiana de "esfera pública" su crítica a Habermas se centra en que, desde su perspectiva, el autor idealizó la idea liberal de esfera pública como espacio de deliberación sobre el "bien común". Fraser acepta que la "esfera pública" es conceptualmente distinta del estado - ya que puede

⁸⁸ Idem

⁸⁹ Peggy Sanday (1981) en su libro *Poder femenino, dominio masculino* (Barcelona: Mitre) establece que en ninguna de las numerosas sociedades arcaicas estudiadas las mujeres han sido el locus de la autoridad.

⁹⁰ Op.Cit.

⁹¹ Op.Cit.

⁹² 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.

⁹³ Fraser, Nancy (1993): "Repensar el ámbito público: una contribución a la crítica de la democracia realmente existente", en *Debate Feminista*, México, Marzo.

ser crítica del mismo - y también diferente de la economía oficial - ya que no se trata de relaciones de mercado - pero sostiene que en su idealización Habermas ha omitido analizar la existencia de "otras" esferas públicas, no liberales y no burguesas: asociaciones voluntarias de mujeres por ejemplo (en las cuales, aun excluidas del sufragio, muchas mujeres produjeron innovadoras relaciones de poder y de saber) o las asociaciones campesinas u obreras, excluidas de esa conceptualización porque serían representantes de intereses no "universalistas" como supuestamente serían los de la burguesía que delibera sobre el "bien común". Así, más que "fallas" o "problemas de funcionamiento", la noción burguesa de "esfera pública" ha necesitado mecanismos sistemáticamente masculinizantes y excluyentes en términos de clase para la legitimación del orden burgués. En el sentido "intrapúblico", por acción u omisión sostiene el silenciamiento sistemático de grupos "desiguales"; en el sentido "interpúblico" ignora la existencia de arenas alternativas de discurso.

Fraser propone conceptualizar como "esferas públicas" a la coexistencia de esas arenas de discurso, y si bien algunas son "público" en el sentido fuerte, es decir por su potencialidad de incidencia en las "decisiones" del poder instituido, también son reconocibles los "públicos débiles" formadores de "opinión" que, a partir de planteos locales, deberían tener la oportunidad de convertir sus intereses particulares en tópicos de interés común, saliendo de la conceptualización de que se trata de cuestiones "privadas". "La retórica de la domesticidad privada busca excluir algunas cuestiones e intereses del debate público personalizando y/o familiarizándolos; los lanza como asuntos doméstico-privados o familiar-personales en contradicción con los asuntos públicos y políticos. La retórica de la privacidad económica, en contraste, busca excluir algunas cuestiones e intereses del debate público economizándolas; los temas en cuestión aquí son lanzados como imperativos impersonales de mercado o como problemas técnicos para managers y planificadores (...)" (Fraser, 1993)⁹⁴. El efecto legitimador de que esas esferas no sean concebidas como "públicas" es la reproducción de las relaciones de desigualdad en la familia y en el trabajo remunerado. Una concepción postburguesa permitiría, según la autora, concebir públicos débiles con un grado mayor de incidencia que la de "formar opinión" y una mayor hibridación con las formas fuertes de otros públicos, lo cual implica también una ampliación de los límites de la democracia liberal existente.

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 en ocasiones, legitiman un poder en un sentido contrario. 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 ha habido intentos que a lo largo del siglo han atacado al

⁹⁴ Idem

corazón de las estructuras jerárquicas pero que no han llegado a plasmar cambios. Algunos albergaron las semillas de la transformación, otros han estado impregnados de una forma patriarcal de significar a las relaciones de género: los "sujetos" también están en-gendrados y en este sentido inscriptos en una configuración, si bien inestable, también persistente, de relaciones de género. En este sentido, las presiones "de la base" pueden mantener una pretensión universalista y resultar excluyentes aún en su aspiración democratizadora.

Los Estudios de la Mujer y los Estudios de Género se volcaron a indagar las formas institucionales y micropolíticas del poder en otras experiencias. Así, la misma Ferguson, junto a otras autoras como Adrienne Rich⁹⁵, ha postulado que en la experiencia femenina de involucramiento con otros/as, de cuidado, de comunicación, se encuentran potenciales nudos de transformación de las organizaciones modernas. En una investigación pionera acerca de las modalidades femeninas en el ejercicio del poder - realizada en instituciones de mujeres -, Joyce Rothschild - Whitt (1987)⁹⁶ describe la conducción de una mujer como un "modelo democrático colectivista": interpreta la autoridad como apoyada en la totalidad antes que en la posición jerárquica de las personas en la cúspide, minimiza las reglas formales, se caracteriza por relaciones holísticas antes que segmentadas, se tiende a ser igualitaria con una mínima división del trabajo y se enfatiza la solidaridad o la comunidad antes que las recompensas materiales. Además, los aspectos privado y público de las vidas de las mujeres en las organizaciones nunca se distinguen tan claramente como en el caso de los hombres: las mujeres piensan mucho más frecuentemente en las demandas de su hogar (alimentación, cuidado de niños y ancianos, organización del tiempo, etc.). Esta estructura de ejercicio del poder se trasladaría también la conducción en las demás instituciones sociales.

Aludiendo a la producción inspirada en los desarrollos de Carol Gilligan⁹⁷, Bensimon y Naumann⁹⁸ sostienen por ejemplo: "La investigación reciente sobre el desarrollo moral de las mujeres merece una consideración como base teórica para la reconceptualización del liderazgo como un acto colectivo e interactivo. Esto ocurre porque está basado en la experiencia de personas - mujeres - cuyos backgrounds se diferencian profundamente de la norma del liderazgo, que es dominio masculino y está fuertemente orientado por el individualismo".

⁹⁵ Rich, Adrienne (1986). *Of woman born: motherhood as experience and institution*. Virago Press, London.

⁹⁶ Rothschild - Whitt, Joyce Rothschild - Whitt, Joyce (1987) "The collectivist organization: an alternativa to bureaucratic models". *American Journal of Economics and Sociology*, Vol. 46, No 4.

⁹⁷ Gilligan, Carol (1993) *In a different voice*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, and London. (Primera edición de 1982).

⁹⁸ Bensimon, Estela & Neumann, Anna (1993). *Redesigning Collegiate Leadership. Teams and teamwork in higher education*. The John Hopkins University Press, Baltimore and London.

En la misma publicación, las autoras sistematizan los rasgos de esa diferencia, sosteniendo que:

a) Las mujeres, como grupo, tienden a definirse a sí mismas -a establecer sus propias identidades - en términos de relaciones con otros; lo opuesto ocurre con los hombres, quienes típicamente establecen su identidad a través de la separación de los otros.

b) Las mujeres se ven como interdependientes, y por lo general evalúan la calidad de su trabajo contrastándolo con estándares de responsabilidad y cuidado hacia otros. Los hombres generalmente se ven como independientes y se juzgan a sí mismos y a su trabajo de acuerdo con estándares de logro y competencia individual.

c) Las mujeres perciben un mundo hecho de "cosas" físicamente y socialmente corporizadas que están por naturaleza interconectadas y gobernadas desde adentro - por ejemplo, por deseos y necesidades internas. Los hombres construyen un mundo de "cosas" físicamente y socialmente no corporizadas que son discretas y naturalmente independientes unas de otras, y por lo tanto gobernadas por leyes o principios uniformes que pueden ser manipulados por agentes externos cognoscibles (por ejemplo, por sujetos en posiciones de mando). La perspectiva de las mujeres es más proclive a la visión de un equipo como una totalidad conectada, viviente, pensante que la visión masculina, que enfatiza el control desde el afuera por un solo agente.

Así, la crítica feminista a la teoría y la práctica de la gestión organizacional no sólo permiten interpretar en otro sentido lo que aparece como "masculino" o "femenino". También invita a des-alienar lo femenino para colocarlo en una dimensión "humana" y marcar al mismo tiempo una direccionalidad para el cambio muy diferente a la del "gerente de capacidades múltiples" de las nuevas tendencias en el discurso organizacional y muy afín a naturaleza (no lograda) democrática y pública de la escuela. La australiana Shirley Grundy⁹⁹, al conceptualizar una propuesta feminista de liderazgo, lo ha desarrollado apoyándose en la noción habermasiana de "interés emancipatorio". El/la líder guiado/a por intereses emancipatorios tenderá por ejemplo a promover una simetría en la comunicación (mediante el desarrollo de un lenguaje común, la democratización del uso de la palabra y la publicidad de la toma de decisiones), organizará tiempos y espacios de encuentro intra e interinstitucionales y planificará en forma colaborativa entendiendo a la acción como una formulación de interrogantes antes que como la determinación de soluciones.

Jill Blackmore¹⁰⁰, también en Australia, por su parte sostiene que la investigación sobre el desarrollo moral de las mujeres puede ser usada para reconstruir el modelo convencional del

⁹⁹ Grundy, Shirley (1994) "Educational leadership as emancipatory praxis" en Blackmore, J. et al. *Gender and administration*, Sydney University Press, Sydney.

¹⁰⁰ Blackmore, Jill (1994) "In the shadow of men: the historical construction of educational administration as a masculinist enterprise" en Blackmore, J. et al. *Gender and administration*, Sydney University Press, Sydney.

"líder". Antes que concebir al liderazgo como unidimensional y depositado en un solo individuo, la autora aboga por "una visión del poder que es multidimensional y multidireccional", llevando a los otros al centro antes que hacerlos subordinados, marginarlos o excluirlos. Blackmore afirma una nueva visión del liderazgo que se apoyan en los postulados: a) busca el "empowerment" de los/as otros/as antes que ejercer poder sobre otros/as; b) está relacionado con actividades y valores comunitarios y colectivos (esto implica que el proceso de liderar es a la vez educativo y conducente a un proceso democrático); c) el liderazgo, y el poder que lo acompaña, puede ser redefinido como la habilidad de actuar con otros para hacer cosas que no podrían ser hechas por un solo individuo. Según la autora, estos elementos pueden incluir a los postulados sobre los que se apoya la teoría emergente sobre el liderazgo en equipo, los valores que sostiene y lo que es más importante, los fines que persigue. Su conclusión, al igual que la de la mayoría de las autoras feministas, es que no todas las características de las burocracias son necesariamente problemáticas para las mujeres y que las mujeres podrían ocupar posiciones burocráticas para cambiar las estructuras jerárquicas "desde adentro", luchando por formas alternativas de gestión y promoción.

En los antecedentes de nuestra investigación parecería existir entonces un cierto consenso en afirmar que los discursos acerca de la estructura y dinámica de las organizaciones han sido particularmente receptivos de ciertos rasgos de la cultura "masculina". En particular, los de aquella del tipo heterosexual, burgués, blanco, racional occidental y técnicamente capaz. En otras palabras, las ideologías y estructuras fundamentadas en las teorías de la administración dominantes y las prácticas culturales institucionales asociadas a ellas han favorecido y favorecen ciertas imágenes de "lo masculino". Sin embargo, éstas no llegan a subsumir a todas las otras formas de masculinidad ni tampoco a excluir totalmente a todas las mujeres en el terreno práctico. Más bien, existen constantes situaciones de resistencia, adaptaciones e inclusive transformaciones (movilización de la hegemonía) para permanecer como dominantes. Desde esta perspectiva cultural, las burocracias y las organizaciones en general son espacios de reproducción ideológica a la vez que de resistencia y conflicto.

Ahora bien, aunque tanto las burocracias como las organizaciones sociales son espacios donde se juegan relaciones de poder y donde el poder se ejerce, el espacio por excelencia de expresión del poder, de su construcción y disputa, es la política institucional, la política de la democracia liberal. La política de los partidos políticos, de la construcción de listas y candidaturas, de las campañas y las elecciones, constituye la performance más explícita de la potencialidad de los sujetos que buscan discutir la hegemonía. En términos de relaciones de género, aceptando la distinción entre esferas públicas fuertes y débiles, la experiencia histórica indica la aun baja pero creciente participación femenina en los públicos "fuertes" tales como la política institucional con la reglas electorales y la dinámica de los partidos; indica también que esa experiencia tiene efectos movilizados hacia otros ámbitos de ejercicio del poder.

El derecho a votar y a ser elegida fue una conquista temprana del feminismo. El "pacto social" moderno que no había incluido a las mujeres como grupo en su noción de "ciudadanía" fue discutido en las primeras décadas del siglo XX y a mediados de siglo, en nuestro país, las mujeres acceden al sufragio. Sin embargo, por décadas la ausencia de impedimentos normativos no implicó una paridad en la participación política. Como en otros casos, la eliminación de barreras no se correlacionó directamente con el ejercicio de los derechos que estaban obturados porque los sujetos de derecho no habían construido estructuras subjetivas y sociales que los-as condujeran a hacerlo.

Por ello, uno de los ejes del programa del movimiento social de mujeres de la "segunda ola" fue el análisis de los obstáculos objetivos y subjetivos de la participación política femenina y la construcción de alternativas de formación específica para mujeres que tendieran a reducir esos obstáculos. La noción de "empoderamiento" (neologismo en español sobre la palabra "empowerment" del inglés) fundamentó estas iniciativas: la necesidad de apoyar a las mujeres para que construyan poder, lo perciban y lo ejerzan como legítimo y valoren las posibilidades que brinda para el despliegue de sus necesidades y perspectivas.

En un trabajo pionero referido al tema de las mujeres en la política Cantor y Bernay (1992)¹⁰¹ identifican algunos de los rasgos que asumen las mujeres que sostienen una participación en cargos del poder ejecutivo o del poder legislativo. En lo que llaman la "ecuación del liderazgo", las autoras sintetizaron la combinación de elementos que encontraron en forma recurrente en las historias de vida de las mujeres políticas que estudiaron: un "yo competente", una "agresión creativa" y una "agenda" específica de propuestas de cambio. Un "yo competente" permite a las mujeres no sentirse amenazadas ni definidas por las situaciones en que se involucran, ni tampoco verse obligadas a reaccionar complaciendo a las personas con quienes se encuentran. Se trata de asumir los obstáculos como desafíos para nuevas posibilidades antes que como fuentes de incertidumbre o de duda paralizante. La "creación agresiva" implica el movimiento de asumir la iniciativa, conducir a otros y otras, y tomar la palabra. El tema de la agresividad no es neutral desde la perspectiva de género. En términos de poder, suele asociársela a "ambición" desmedida y suele ser juzgada o bien desde un doble standard que aceptaría expresiones idénticas en un hombre o bien estigmatizada desde una valoración negativa de las implicancias del poder formal, asociado con el desconocimiento del bien común que mostró la experiencia histórica en numerosas oportunidades, con la violencia o con la corrupción. En última instancia es la conceptualización del poder como violencia que se encuentra en la base de esta descalificación. Finalmente, la cuestión de la agenda propia de cambio se refiere a los motivos que las mujeres políticas indagadas esgrimieron como sentido para su labor: más allá de disfrutar el "sentirse poderosas", se trata de llevar adelante un proyecto; a la inversa, no se trata del placer en manipular personas o en satisfacer un deseo autorreferencial sino de llevar a cabo objetivos que trascienden el mero hecho de acceder a un lugar de poder y ejercerlo.

¹⁰¹ Cantor, Dorothy y Bernay, Tony (1992) *Women in power. The secrets of leadership*. Boston: Houghton Mifflin.

Lejos de aspirar a esencializar las formas "femeninas" de ejercicio y legitimación en el poder, estos desarrollos plantean que la condición femenina no solamente despierta en otros y otras un conjunto de expectativas y valoraciones particulares que tienden a definir la situación en términos de la hegemonía sino que, al mismo tiempo, implican una construcción subjetiva en las mujeres que resulta a la vez congruente y contraria a esas expectativas y valoraciones. Congruente porque en cierta medida redefine las reglas del poder en términos no violentos; contraria porque el mismo ejercicio del poder es contrahegemónico en el marco de la división sexual del trabajo social. En síntesis, más allá de las fuertes diferencias entre los ámbitos que hemos analizado (las organizaciones femeninas o feministas, las burocracias estatales y la política profesional¹⁰²), las investigaciones marcan que existe una suerte de "incomodidad" estructural que las mujeres como grupo, frente a sí mismas y frente a otras, parecen tener que enfrentar en virtud de las relaciones de género hegemónicas.

Entendemos que no se trata de que una "esencia bondadosa" femenina entra en juego sino de modos alternativos de legitimación del ejercicio del poder que la experiencia histórica de las mujeres les ha permitido y, en cierta medida, obligado, a desarrollar. Y que los modos en que resuelven esa situación, cuando no tienden a la "masculinización" que apela a la

¹⁰² Estos discursos son vigentes en las burocracias pero también aplican en el sector privado. La participación femenina en las empresas también ha sido un campo que, si bien se rige por reglas diferentes a las del sector estatal burocrático, también fue y es extensamente explorado por los estudios de género. Es en este campo justamente en que han surgido los estudios del "management" moderno, que tienden a "valorar" las llamadas capacidades "femeninas" en los nuevos modelos de conducción de las empresas. La tradición es relativamente reciente y tiene como antecedentes a los primeros trabajos sobre los "estilos" femeninos y masculinos de liderazgo. Un exhaustivo informe producido por las Naciones Unidas llamado "Mujeres en un mundo inseguro" provee información actualizada respecto de la situación femenina en el empleo y en los cargos ejecutivos: "El 70 por ciento de los pobres con menos de un dólar al día son mujeres, igual que el 66 por ciento de los analfabetos, mientras son ellas las que dedican el 70 por ciento de tiempo no pagado en el cuidado de los miembros de la familia. Solo el uno por ciento de la tierra del mundo está en manos de mujeres, apenas el 33 por ciento de los puestos de dirección y administración en el mundo desarrollado están en manos femeninas, y solo 15 por ciento en Africa y 13 por ciento en Asia-Pacífico. También se reporta que solo hay cinco mujeres jefas ejecutivas en la relación de los 500 corporativos más importantes del mundo escogidos por la revista Fortune y en Silicon Valley apenas una de cada 100 acciones pertenece a una mujer"(...). Los primeros estudios señalaron los factores actitudinales y los factores organizacionales vinculados con la presencia femenina en los cargos de poder de las empresas. Al estar menos regulados que en las burocracias estatales, la competencia por el cargo y por el salario tiende a ser aún más explícita y, en ocasiones, más violenta y discriminatoria que en el sector estatal. Así, el "mommy track", o sea la "carrera de las madres" es uno de los prejuicios subyacentes en la promoción de las mujeres dentro de las empresas en que se desempeñan: siguiendo el supuesto de que son madres de tiempo completo, dispuestas a abandonar o discontinuar su carrera en virtud de las necesidades de su familia, las mujeres no reciben ofrecimientos de ascensos o mejoras. Al mismo tiempo, las mujeres quedan afuera de las redes formales e informales de circulación de información y de influencia. Y se va configurando un límite imperceptible, llamado "techo de cristal" y ampliamente denunciado por el movimiento social de mujeres.

masculinidad hegemónica como forma de orden previo, requieren de una apelación a otras formas de orden, sustantivas en cada caso y referidas a los fines de la organización, y del apoyo del colectivo de base.

B. Género, docencia y poder institucional en la escuela primaria

I. Relaciones de género en la escuela. El trabajo docente como trabajo femenino.

La investigación en género y educación. El feminismo político y el desplegado en el mundo académico tuvieron puentes de comunicación y mutuo enriquecimiento. La investigación social y educativa estimulada por el movimiento social de mujeres también estuvo marcada por los debates teóricos esbozados en el apartado anterior.

Según la tradición teórica y política en que se inscribiesen, los primeros momentos de la investigación educativa tendieron a trabajar, con la dimensión descriptiva y/o crítica del feminismo y de la teoría de género. En algunos casos, resultó relevante denunciar las dificultades en el acceso a la educación formal (y en los países de América Latina, a la alfabetización). Sin embargo, las cuestiones más significativas de la época trascendían el problema del acceso y, en general, la investigación fue consistente en mostrar la persistencia de significaciones estereotipadas tanto en el curriculum formal prescripto por la administración educativa como en el llamado curriculum "oculto" constituido por las expectativas de rendimiento y comportamiento hacia mujeres y varones y en las omisiones sistemáticas de temas relevantes para la vida personal o profesional de las mujeres: el llamado "curriculum omitido" que, centralmente, silencia cuestiones vinculadas con la sexualidad, la violencia o la precarización laboral¹⁰³.

Así, se indagó en profundidad la baja proporción de mujeres en las imágenes de los libros de texto (y la presencia de mujeres mayoritariamente en rol de madres o maestras); la invisibilización de la participación femenina en la construcción de las sociedades en los contenidos de materias como Historia o Formación Cívica; las expectativas diferenciales de rendimiento y de comportamiento hacia niñas y niños; el lenguaje utilizado y los modos de participación dentro del aula, en la cual se destacó en uso menos frecuente de la palabra por parte de las niñas; la ausencia de programas vinculados con temas de sexualidad y muchas otras dimensiones curriculares que abonaron la hipótesis de que la escuela no solamente contribuía a la perpetuación de las desigualdades de clase (investigado largamente en el marco de las teorías de la reproducción) sino también de las desigualdades entre mujeres y

¹⁰³ Esta fructífera distinción entre curriculum explícito, oculto y omitido, retomado a partir de los desarrollos de la teoría crítica del curriculum, estructura el trabajo del Wellesley College for Research on Women, *How schools shortchange girls* (cómo las escuelas estafan a las chicas), publicado en 1992 y elaborado sobre la base del análisis de alrededor de 1300 informes y publicaciones sobre la experiencia escolar de las niñas y jóvenes.

varones, a la vez que proveía elementos insoslayables en la conquista de la autonomía y las posibilidades de transformación.

En esta última década y de la mano de los Men's Studies, o Estudios de la Masculinidad, comenzaron y se encuentran en plena expansión las investigaciones sobre las significaciones hegemónicas de la masculinidad en la escuela. Robert Connell, uno de los principales investigadores en la tradición de los Men's Studies y la educación muestra, en 1995 y en el contexto anglosajón, que en la escuela se refuerzan los sentidos tradicionales de lo masculino, soslayando o condenando la existencia de masculinidades subordinadas y, básicamente, la homosexualidad (Connell, 1995)¹⁰⁴. En coincidencia con Connell, otros y otras colegas mostraron cómo el arquetipo dominante de la virilidad alimenta un mística de la masculinidad caracterizada por el vigor y la fuerza, el control sobre el dolor físico y el ocultamiento de las emociones, el colocarse en riesgo, la tendencia a la competencia y a la conquista; en síntesis, una idea de cierta "superioridad" que haría inevitable a "la dominación masculina". Complementariamente, los estudios tienden también a indagar los modos de sufrimiento y, en ocasiones, resistencia de los varones que no se adecuan completamente al arquetipo viril (Mac An Ghail, 1994; Margulis, 2003; Lomas, 2004)¹⁰⁵.

Más recientemente, y a la luz de los desarrollos de la teoría queer, la investigación tiende a hacerse cargo de la complejidad multidimensional del discurso hegemónico escolar. Se incorpora entonces con fuerza la cuestión de la materialidad corporal de la hegemonía y, con ese énfasis, emergen con más claridad las sexualidades desde la perspectiva de género y las diferencias en la orientación sexual. Debbie Epstein y Richard Johnson por ejemplo (2000)¹⁰⁶ indagaron minuciosamente en Gran Bretaña la producción de identidades sexuales en el nivel secundario, "no sólo en el curriculum sexual formal (en su aspecto de educación sexual) sino también las culturas sexuales tanto de los profesores como de los alumnos, que son intrínsecas a la dinámica de la escuela, por ejemplo en lo que se refiere al control, la resistencia y la disciplina". Una de sus conclusiones más impactantes es que en las condiciones de las prácticas y de las políticas vigentes, la dinámica del control y la resistencia que se da en las escuelas produce resultados negativos para los/as jóvenes en general y para aquellos/as de orientación no hegemónica en particular. También la sexualidad docente es motivo de fuerte atención. La investigación ha encontrado que cuando un profesor o profesora se identifican como homosexuales, y atendiendo al componente de seducción que tiene toda relación docente, se desencadenan rápidamente sospechas de que ejercen una atracción peligrosa hacia sus alumnos-as. Epstein y Johnson muestran que quienes son

¹⁰⁴ Connell, Robert (1995) *Masculinities*. Berkeley: University of California Press.

¹⁰⁵ Mac An Ghail, Mairtin (1994). *The making of men. Masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham. Open University Press; Margulis Mario, y otros (2003). *Juventud, Cultura y Sexualidad. La dimensión cultural de la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires*. Buenos Aires, Biblos; Lomas, Carlos (comp, 2004) *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós Educador.

¹⁰⁶ Epstein D. y Johnson R. (2000) *Sexualidades e institución escolar*. Madrid: Ediciones Morata S.L.

heterosexuales tienen muchas menos posibilidades que los docentes gays o lesbianas de sufrir las consecuencias de que sus desempeños se consideren inapropiados. En un contexto tan altamente sexualizado según estas características, una de las conclusiones es que la "educación sexual" no heterosexista ni homofóbica no puede sino ser "una práctica imposible".

Otra línea de trabajo en esta dirección son las investigaciones de Guacira Lopes Louro en Brasil. Particularmente en su libro *Un corpo estranho* (2004)¹⁰⁷ Lopes Louro se inspira explícitamente en la teoría queer: "La irreverencia y la disposición antinormalizadora de la teoría queer me incitan a jugar con sus ideas, sugerencias, enunciados, y a probarlos en el campo (usualmente normalizador) de la educación. Quiero apostar a sus articulaciones, poner en movimiento lo subversivo, arriesgar lo impensable, sacudir estabildades y certezas – procesos generalmente extraños o incómodos para los currícula, las prácticas y las teorías pedagógicas". En este marco, la autora se anima a plantearse la posibilidad de una política postidentitaria para la educación. Una pedagogía queer supera la instancia en que la multiculturalidad, la homosexualidad o el género son toleradas o incluidas meramente como creaciones "exóticas", como menciones necesarias en un curriculum con corrección política. "Una pedagogía y un curriculum queer estarían dedicados al proceso de producción de las diferencias y trabajarían, centralmente, con la inestabilidad y la precariedad de todas las identidades. Al colocar en discusión las formas cómo lo "otro" es constituido, llegarían a cuestionar las estrechas relaciones del yo con lo otro. La diferencia dejaría de estar allá afuera, del otro lado, ajena al sujeto, y sería comprendida como indispensable para la existencia del propio sujeto".

Según Lopes Louro, esta revuelta epistemológica trasciende la cuestión de la sexualidad. Retomando a Deborah Britzman (1999)¹⁰⁸, reafirma la hipótesis de que la ignorancia no es neutra sino un efecto de un determinado conocimiento y, por lo tanto, la pedagogía queer "sugiere el cuestionamiento, la desnaturalización y la incertidumbre como estrategias fértiles y creativas para cualquier dimensión de la existencia". Se trata de albergar las preguntas más incómodas, las cuestiones que perturban. Se trata, en síntesis, de erotizar los procesos de conocer, de aprender y de enseñar, dando lugar al placer y a las curiosidades impertinentes.

En la Argentina, estos desarrollos se combinan con experiencias políticas y, centralmente, con el interés en desplegar estrategias educativas que tiendan a multiplicar positivamente las posibilidades de la escuela y tiendan a reducir la discriminación. En nuestro contexto, la tradición de mayor presencia en los proyectos y acciones de educación en la sexualidad llevados a cabo identificada es el modelo biologista, y en particular la versión biomédica que aborda a las cuestiones de la sexualidad estudiando la anatomía de la reproducción. Y, eventualmente, la fisiología, aunque por lo general sin mención de las emociones o de las

¹⁰⁷ Op. Cit.

¹⁰⁸ Britzman, Deborah (1999) en Guacira Lopes Louro (compiladora) *O Corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte, Ed. Autentica.

relaciones humanas que le dan sentido al uso del cuerpo biológico o, peor, reforzando visiones amenazantes o victimizantes de la sexualidad. Una primera síntesis de esta investigación permite anticipar que en el contexto de "un discurso hegemónico escolar relativo a las relaciones de género que tiende a legitimar la femineidad y la masculinidad tradicionales (...) la tematización escolar de la sexualidad se enmarca en el mismo discurso, censurando sistemáticamente desde los-as adultos-as, y también entre los-as mismos-as jóvenes, a la comprensión de la sexualidad como espacio de subjetivación y de placer y sosteniendo una regulación sexista y heteronormativa sobre los cuerpos biologizados y medicalizados" (Morgade, 2006)¹⁰⁹.

En suma, las líneas de investigación educativa que se están desarrollando en la actualidad interpelan a las disciplinas que clásicamente hicieron aportes a la pedagogía; hoy en día estos estudios marcan la necesidad de que esas disciplinas repiensen sus categorías y sus formas de conceptualizar a los/as sujetos/as de la educación en todas sus posiciones. Nos interesan las mujeres que enseñan y que dirigen.

La investigación sobre la docencia como trabajo "femenino". Complementaria-mente, el tema de la profesión docente como "trabajo femenino" tuvo un importante despliegue en Estados Unidos y en Europa, en particular en la década de los '80 y los '90¹¹⁰. Los estudios permiten tanto constatar procesos globales (como la tendencia a la división sexual del trabajo docente en la educación básica) como las dinámicas locales que los particularizan.

Siendo el magisterio de los niveles preescolar y básico una tarea ejercida por mujeres en altísima proporción (sobre todo en las zonas urbanas de los países latinoamericanos), las investigaciones desarrolladas en ese periodo tendieron a indagar a) las formas de precarización económica y material que caracterizan al trabajo, b) la subordinación intelectual y organizacional que las mujeres sufren en el sistema educativo y, orientadas sobre todo por las diferentes versiones del feminismo de la diferencia, c) los modos de "maternaje" y el cuidado que la docencia había desplegado.

¹⁰⁹ Morgade, Graciela (2006) "Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media". Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

¹¹⁰ En el mundo anglosajón, Grumet, Madeleine (1988) *Bitter Milk*. Massachusetts: University of Massachusetts Press; Acker, Sandra (1989) *Teachers, Gender, and Careers*. New York: Falmer Press y (1994) *Gendered Education: Sociological Reflections on Women, Teaching, and Education*. Buckingham; Philadelphia: Open University Press; Prentice, Alison y Theobald, Marjorie (eds. 1991), *Women Who Taught: Perspectives on the History of Women and Teaching*. Toronto: University of Toronto Press; Apple, Michael (1995) *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Barcelona: Ed. Paidós; Fischman, Gustavo E. (2000), *Imagining Teachers: Rethinking Gender Dynamics in Teacher Education*, Maryland: Rowman and Littlefield Publishers, Inc. El tema sigue siendo trabajado, y para el contexto internacional global se encontrará un panorama en el libro de Cortina, Regina y Sonsoles San Román (2006) *Women and teaching. Global perspectives on the feminization of a profession*. New York: Palgrave Macmillan.

a) En los países anglosajones, una de las primera hipótesis elaboradas acerca de la cuestión se refirió a que la burocratización (organización en grados, aparición de instancias intermedias de control, etc.) favoreció el ingreso de las mujeres a los cargos de la base y a los grados inferiores: sin embargo, las investigaciones posteriores que revelaron la presencia de mujer en zonas rurales, menos controladas y no graduadas, llevó a la necesidad de explorar otras hipótesis complementarias.

Así, se exploró la cuestión salarial, que también fue fructífera. Sin embargo, al contrastar con los ingresos de otras tareas remuneradas, en el mundo anglosajón no fue posible sostener que en todos los casos la docencia consistiera, comparativamente para el tipo de tarea y personas que a ella accedían, en un trabajo mal remunerado.

Las determinaciones materiales del trabajo hicieron de la docencia un trabajo muy similar a otros trabajos "femeninos", ubicados según una segregación horizontal y vertical en el mercado laboral; sin embargo, no terminaron de "dar cuenta" de su especificidad cultural y social.

b) Se indagaron entonces las significaciones que señalaban a las mujeres como un sujeto más indicado para ser docente en virtud de sus dotes maternas y apropiadas para el trato con la infancia. Más allá de las hipótesis sociológicas o económicas, las visiones hegemónicas de género fueron estudiadas como la cuestión nodal (con efectos en las otras dimensiones) en la feminización de la docencia en el nivel elemental. Otros estudios tendieron entonces a indagar a la experiencia femenina en el trabajo docente, en particular la relación con el saber y con el poder desde la perspectiva de género. Se investigó entonces la cuestión de la combinación entre la vida familiar y la tarea escolar y la particularizaciones de género, clase y etnia en los modos de ejercicio del trabajo, la producción pedagógica, la participación sindical y el liderazgo organizacional en las maestras.¹¹¹, etc.

Los estudios realizados en países europeos no anglosajones y también en América Latina, en particular en los países de influencia del catolicismo, (Cortina y San Román, 2006)¹¹² muestran que, a diferencia del proceso de cinco décadas de duración acontecido en los países anglosajones, se produjo una incorporación de las mujeres a la formación docente en las dos últimas décadas del siglo XIX y a la escuela entre finales del XIX e inicios del XX. Este proceso se vincula con la consolidación de los estados nacionales y con las políticas de expansión educativa que los gobiernos liberales llevaron a cabo en los diferentes países.

c) Con una voluntad política claramente reivindicativa, los estudios antes mencionados tendieron sin embargo a "victimizar" de alguna manera a las mujeres maestras, interpretando su práctica sobre todo como una lucha contra un sistema opresivo y estereotipado pero, en general, desde una visión crítica y reactiva. Otros trabajos sin embargo, se dedicaron a enfatizar los componentes creativos y proactivos de la

¹¹¹ En particular Acker y también Apple, Op.Cit.

¹¹² Op. Cit..

incorporación de las mujeres a la educación formal. En esta línea se encuentran por ejemplo los trabajos de Nel Noddings¹¹³ acerca de la ética del cuidado en la educación: según la autora, la experiencia femenina de cuidar (que no necesariamente coincide con “las mujeres” aunque son ellas quienes históricamente lo han desarrollado y han sido educadas para hacerlo) implica receptividad, atención interesada, simpatía – en el sentido de “sentir con” –; el cuidado implica también un reconocimiento de parte de quien lo recibe: por ello, implica conexión y algún grado de reciprocidad, de modo que, en cierta medida, ambos dan y ambos reciben. Sin embargo, Noddings distingue entre un nivel del cuidado inmediato, en el que existe alguien “concreto”, y otro nivel, de un orden más general, y que podría asimilarse a un sentido de justicia social. Este sentido general es, de alguna manera, un requisito para que el cuidado entre personas sea posible.

La ética del cuidado se contrapone a la ética kantiana del “imperativo categórico” que implica que la acción se guíe por una norma de carácter universal. Aplicado a ultranza, puede implicar una forma de violencia y de desconsideración de las diferencias entre personas. Para Noddings, el principio universal sería la necesidad de mantener una relación de cuidado, y el comportamiento ético implica, desde su perspectiva, el poder brindar las razones convincentes sobre la propia acción, pero no son “verdades” generales sino contextualizadas en la relación de cuidado.

Estos componentes son cruciales en el proceso educativo que, desde la visión de la autora, se trata de una constelación de encuentros, tanto planeados como no planeados, que promueven el crecimiento a través de la adquisición de conocimientos, habilidades, comprensiones y apreciaciones” (Noddings, 2002)¹¹⁴, encuentros que se hacen posibles desde la receptividad, la atención y la simpatía de quienes están implicados/as.

Por otra parte, resultan inspiradores los trabajos de la pedagogía de la diferencia sexual respecto de la cuestión de la mediación femenina en la transmisión de saberes. El grupo “Sofías”, integrado por feministas de numerosos países europeos y el colectivo de la Librería de Milán, ha desarrollado una teoría apoyada en el orden simbólico de la madre (Muraro, 1994)¹¹⁵ que se continúa en la mediación educativa, generalmente a cargo de maestras. “Unas y otros estamos presentes con nuestro cuerpo cada día en el aula y nos comunicamos con la lengua materna, y cuando logramos que se produzca eso que llamamos aprendizaje es gracias a una relación de autoridad y de confianza semejante a la que se genera entre la madre y su criatura cuando aprende – y aprendimos – a nombrar las cosas... La mediación educativa ha sido y es mediación de origen femenino” (Montoya Ramos, 2004)¹¹⁶. Siguiendo

¹¹³ Noddings, Nel (1984) *Caring, a feminine approach to ethics & moral education*. Berkeley: University of California Press; (1992) *The challenge to care in schools: an alternative approach to education*, New York: Teachers College Press; (2002) *Starting at Home. Caring and social policy*, Berkeley: University of California Press.

¹¹⁴ Op.Cit.

¹¹⁵ Muraro, Luisa (1994). *El orden simbólico de la madre*. Madrid: Ed. horas y Horas.

¹¹⁶ Montoya Ramos, M. Milagros (2004). *Recetas de relación. Educar teniendo en cuenta a la madre*. Cuadernos Inacabados 47. Madrid: Ed. horas y Horas.

a Hannah Arendt, sostiene que la mediación educativa necesita un escenario, un público y un clima apropiados, pero que, básicamente, estos requisitos se dan en una relación de confianza.

Más adelante, la misma autora sostiene que, en el hogar o en la escuela, la mediación femenina es la que vela por que la educación se produzca en tanto "relación amorosa, atenta a los deseos y posibilidades de cada criatura en su singularidad acompañando a cada cual en el crecer, en ir incluso más allá de sus aparentes posibilidades, hasta trascender y ocupar su singularidad en el mundo". Por ello, mediar también es "dar medida", no solo en forma de límite del deseo sino, sobre todo, en forma de ayuda para salvar obstáculos externos e internos; y también implica encontrar el equilibrio entre el dar, el dejarse dar y el volver a dar. Mediar entre los saberes expertos y los saberes subyugados, para llegar a los saberes "vividos": los que tienen sentido para cada sujeto en el marco de su experiencia vital. Mediar como práctica política, de cuidado y de libertad,

Mujeres en la escuela en la Argentina. En nuestro país, la cuestión de la construcción social del magisterio recibió una importante atención desde una perspectiva social¹¹⁷, con escaso énfasis desde la perspectiva de género. Entre los antecedentes de investigación¹¹⁸, se ha señalado la alta incidencia femenina en la docencia desde la génesis del sistema educativo y la fuerte incidencia de la imagen "maternal" de las mujeres predominante entre los políticos y también los pedagogos de la época.

Mis propios trabajos tendieron a mostrar que, tanto durante un prolongado período inicial (que podríamos ubicar entre 1870 y 1930), como en la actualidad, si bien ha ido adquiriendo diferentes sentidos, la feminización de la escuela primaria en sus aspectos cuantitativos y cualitativos, no encontró oposición desde la sociedad y encontró muy poca resistencia abierta desde la práctica de la mayoría de las maestras (Morgade, 1997)¹¹⁹.

¹¹⁷ Entre los trabajos de colegas argentinas, confrontar: Birgin, Alejandra (1999) *El trabajo de enseñar. Entre una vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Ed. Troquel; Diker, Gabriela y Terigi, Flavia Zulma (1995) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Ed. Paidós; Davini, María Cristina *La formación docente en cuestión: política y sociología*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila; Edelstein, Glora y Coria, Alicia (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

¹¹⁸ En la Argentina, Alliaud, Andrea (1993) *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: CEAL; Yannoulas, Silvia (1996) *Enseñar ¿una profesión de mujeres?*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz; Morgade, Graciela (1997) *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila.

¹¹⁹ Op. Cit.. En esa publicación he analizado fuentes documentales del periodo que remiten, de manera altamente pronunciada tanto en los grupos hegemónicos como en aquellos que eran críticos del sistema económico y político liberal de la época, al papel social de las mujeres como "madres educadoras", caracterizadas por su capacidad de "crear" vida, socializar a la infancia y cuidar de "los otros" en el ámbito doméstico y al mismo tiempo su subordinación en el terreno intelectual y

Desde sus inicios, el trabajo en la escuela significó, al mismo tiempo, un espacio de autonomía y de sujeción para las mujeres maestras. Al igual que en numerosos países del mundo occidental, el trabajo en la escuela implicó un avance hacia la autonomía económica y les permitió salir del hogar paterno o conyugal para desarrollar una tarea presencia pública; de sujeción, porque el sistema educativo, en su organización piramidal y burocrática, las mantuvo en las aulas y en las escuelas, con escasas oportunidades de desarrollo profesional o de ampliación de fronteras estrechas.

Desde sus inicios como sistema a fines del siglo XIX, en el marco del proyecto de construir una nación civilizada y moderna, incorporando a las masas de inmigrantes y de nativos-as a un ethos compartido, el nivel primario argentino fue un espacio de trabajo para mujeres; en particular en el aula y también, aunque no en tan alta proporción como veremos, en la dirección de las escuelas. Una de las iniciativas constitutivas de esta política fue la creación de las Escuelas Normales para la formación docente y el estímulo a las niñas y sus familias para estudiar el magisterio: se entendía que la enseñanza era un trabajo "apropiado para su sexo" ya que las mujeres venían educando en el hogar y sería "natural" para ellas seguir haciéndolo en la escuela. Por otra parte, su carácter dependiente desde el punto de vista económico y las escasas opciones alternativas para emplearse hacían de las mujeres una inversión estatal de rédito seguro.

La apelación a las jóvenes tuvo una gran aceptación en la sociedad civil y, en particular, entre las familias. En una sociedad dividida en clases netamente diferenciadas (las familias tradicionales del período colonial, terratenientes y ganaderas por una parte, y el campesinado y la servidumbre urbana por el otro) algunos grupos sociales de inmigrantes comenzaban a desarrollar pequeños comercios e industrias o empresas de poca envergadura y a disputar una mayor participación en la política gubernamental. Para estos sectores, la posibilidad de educar a las hijas y mejorar su posición en el mercado matrimonial hizo de la Escuela Normal una gran oportunidad de promoción social.

Hemos indagado inclusive cómo, en el marco de la primera interrupción de la democracia por un golpe de estado militar (período en el que el sistema educativo comienza a perder sus pretendidos rasgos de "neutralidad" en favor de la adopción de ciertas formas de imposición ideológica) existió un intento de control del acceso al magisterio para las mujeres. Pero ni el magisterio perdió su altísima participación femenina (85% de mujeres en 1930, 84% en 1945) ni perdió tampoco su importancia relativa frente a las opciones restantes de la enseñanza secundaria (Morgade, 2006)¹²⁰. Esta proporción fue mantenida en parte por la intervención privada en la formación docente (en las escuelas normales

político.

¹²⁰ Morgade, Graciela (2006) "State, Gender and Class in the Social Construction of Argentine Women Teachers". En Cortina, Regina y Sonsoles San Román (eds.) *Women and teaching. Global perspectives on the feminization of a profession*. New York: Palgrave Macmillan.

dependientes de la Iglesia Católica) y en parte por la voluntad de las propias mujeres que no estaban dispuestas a permitir el cierre de su puerta más legítima para los estudios secundarios. De alguna manera, la tradición estaba instalada en las familias y en las mujeres y, antes que suprimir la presencia femenina, las autoridades no pudieron sino intensificar sus controles sobre las maestras.

Esta relación de mutua legitimación entre la sociedad civil y las políticas de estado que caracterizó la incorporación masiva de mujeres en los inicios del sistema educativo argentino recién presentó algunos quiebres a mediados del siglo XX. Y estos quiebres fueron aportados fundamentalmente por las propias mujeres docentes en el marco de los dos gobiernos de J. D. Perón y tuvieron un componente de clase (las maestras que se diferencian de los sectores obreros en ascenso) que se agregó a la creciente legitimación de la participación social femenina que se produjo en el peronismo.

La fractura entre la definición que el gobierno del estado propone para el magisterio y las formas identitarias incipientes acerca de lo que el magisterio auto-define como su trabajo se profundiza en el desarrollismo educativo de la década de 1960¹²¹: un intento tecnocrático de racionalización del trabajo desde el exterior del sector docente (proveniente del modelo insumo-producto imperante en materia económica, en el cual se entendía que todo problema - social, económico o educativo - se podría enfrentar con un conjunto de técnicas elaboradas en un bureau) que no logró impactar masivamente en las categorías de género y clase hegemónicas en la docencia.

A principios de los setenta cobra masividad el movimiento de los "trabajadores de la educación" inclinando la balanza hacia la conciencia laboral y por lo tanto, entre otros, a la reducción de los contenidos feminizantes del trabajo. Por ejemplo, destinar tiempos de trabajo fuera del horario escolar o definir el trabajo como una "vocación". Así, la profundización de los contenidos gremiales condensada en la categoría de "trabajador de la educación" se combinó en los años 80 y 90 con la pauperización del magisterio en tanto sector del trabajo estatal y también en tanto sector socioeconómico (incluyendo entonces las particulares situaciones de empleo y de vida de las familias de las/os maestras/os).

El fin del siglo XX encontró a las maestras y los maestros luchando por la educación pública y contra la progresiva limitación de los derechos sociales que el neoliberalismo parece imponer en forma globalizada (Hillert, 1999; Gentili y Suárez, 2004)¹²²: la retórica del "cambio" que

¹²¹ En ese período, la propuesta educativa oficial presionó por la incorporación de especificaciones más profesionalizantes del trabajo: el paradigma insumo-producto como modelo para pensar la relación entre educación y sociedad, la planificación anual, mensual y diaria por objetivos, la psicologización de la relación con el alumnado, etc.

¹²² Hillert, Flora (1999) *Educación, ciudadanía y democracia*. Buenos Aires: Ed. Tesis XI.; Gentili, Pablo y Suárez, Daniel (Org, 2004) *Reforma educacional e luta democrática: um debate sobre a ação sindical na América Latina*. Sao Paulo: Cortez Editora.

profundizó el descrédito de los/as docentes y la escuela pública se combinó con la intensificación del trabajo docente (más horas de clase, más tareas a desarrollar, aunque con frecuencia escasamente coordinadas, Feldfeber, Gluz, Gomez, 2003¹²³) y la profundización del llamado "malestar docente" (Martínez, Deolidia, I. Valles y J. Kohen (1997); Oliveira, 2006)¹²⁴. Esta combinación tendió a tensar las limitaciones objetivas y subjetivas para el ejercicio de un trabajo de corte profesional que, en otros campos, con frecuencia se realiza en tiempos tradicionalmente considerados de recreación o de descanso, entendiendo que la flexibilización laboral es una condición propia de los tiempos neoliberales antes que de los modos "profesionales".

En este marco, discuten no solamente las condiciones laborales sino también la relación con el saber y con el poder instituidos, interpelando entonces, aunque sin tematizarlo en forma explícita desde el enfoque de género, a las tecnologías más potentes de feminización del magisterio. Sin embargo, las posiciones de las mujeres dentro de las mismas organizaciones sindicales docentes, o la escasa visibilización de las relaciones de género por parte de los maestros varones, señalan que el gremio, antes que haber desterrado sus componentes más tradicionales, continúa librando una suerte de "lucha ideológica interna" frente a la "madre educadora".

La "identidad" de la docencia aún se encuentra en proceso de definición: con la incomodidad de haber rechazado los contenidos "vocacionistas" y los intentos "tecnicistas", tampoco la categoría de "trabajador-a" parece del todo adecuada, y, menos, la de "profesional"¹²⁵.

Las maestras suelen tener dificultades para autodefinirse como categoría laboral que, es posible, sea, según su propia voz, la de ser "docentes" o "enseñantes".

¹²³ Feldfeber, Myriam, Gluz, Nora y Gómez, Carmen (2003) *La jornada completa en la Ciudad de Buenos Aires. Un análisis de sus fundamentos históricos, debates actuales y nudos críticos a casi medio siglo de su implementación*. Secretaría de Educación-GCBA, DI-DGPL.

¹²⁴ Martínez, Deolidia, I. Valles y J. Kohen (1997) *Salud y trabajo docente. Tramas del malestar en la escuela*. Colección Triángulos Pedagógicos. Buenos Aires: Kapelusz; Oliveira, Dalila Andrade (2006) "El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina" en Feldfeber, Myriam y Oliveira, Dalila Andrade. *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?*. Buenos Aires: Noveduc.

¹²⁵ Dalila Andrade Oliveira (2006) sostiene que "en la realidad brasileña, habiendo pasado 30 años desde que hubo las grandes manifestaciones que dieron origen a los sindicatos del magisterio público, es posible constatar que los sindicatos no tuvieron éxito en forjar la identidad de trabajadores de la educación, perseguida en las luchas clasistas de los tiempos de dictadura". En la Argentina, es posible reconocer procesos similares, sobre todo en el nivel medio; asimismo, aún en los casos de mayor aceptación del concepto de "trabajador/a de la educación" se encuentra en desarrollo un modelo de sindicalismo con investigación y publicaciones académicas propias.

Estos análisis sociológico y cultural se están complementando en la Argentina con algunos desarrollos que tienden a leer al trabajo docente desde una perspectiva que integra también las cuestiones de la orientación sexual de las maestras¹²⁶.

En el marco de un análisis de las experiencias de docentes heterosexuales y lesbianas, Alonso et alii (2006)¹²⁷ han abordado la relación heterosexualidad/homosexualidad en las prácticas escolares y en las representaciones de mujeres docentes. A través de sus representaciones sobre los cuerpos, las sexualidades y las sexualidades disidentes, se pudo relevar las estrategias de la vida cotidiana escolar para producir discursos y prácticas que originan saberes y mandatos sobre los cuerpos y las sexualidades, contribuyendo a formar no sólo sujetos de género (hegemónicos, es decir mujeres y varones) sino también de preferencia sexual. Con respecto a "la identidad lésbica", la investigación muestra que en la escuela opera lo que podría llamarse una "política de silenciamiento" produciendo invisibilidad y ocultamiento de esta identidad. El prejuicio, que se presentifica cotidianamente es producto de una matriz cultural que tiene como uno de sus cimientos el pánico moral que equipara diferencia sexual a anormalidad, delito, promiscuidad, perversión, peligro, enfermedad, riesgo de contagio. La equiparación de una orientación lesbiana con un delito, o lo punitivo que puede resultar dar a conocer los sentimientos, son algunas de las estrategias que la institución heterosexual utiliza para forzar a la lesbiana a disimular/callar/travestir/ su deseo erótico so pena de ser etiquetada como una pervertida, promiscua, una mujer peligrosa o enferma. Proyectadas al borde, las docentes lesbianas son depositarias de una sexualidad que al desviarse de la norma debe permanecer innominada/borrada. La invisibilidad laboral y social a la que se ven sometidas las maestras lesbianas repercute en la posibilidad del ejercicio de los derechos contemplados en una ciudadanía plena. Sin dudas, esto no es exclusivo de las mujeres lesbianas, sino que puede extenderse a todo grupo con identidades sexuales disidentes. Las investigaciones académicas poco se han ocupado de estas temáticas, contribuyendo por acción u omisión al silenciamiento social antes mencionado. La pedagogía que se construyó en la Modernidad y que funciona todavía como orientadora de las prácticas docentes, produjo lo que podríamos llamar la pedagogización del cuerpo, no sólo de estudiantes, sino también de las maestras, docentes. Esta pedagogización tomó al cuerpo como uno de sus blancos principales. Sin embargo, no actuó sólo a partir de la represión de lo vinculado con la sexualidad, sino que su efecto más duradero tuvo que ver con la construcción de identidades, entre ellas, la identidad de la señorita maestra heterosexual.

¹²⁶ Un trabajo pionero de Graciela Fernández, *La sexualidad atrapada de la señorita maestra* (1987, Buenos Aires: Ed. Nueva Visión), señaló, ya en los 80, el sesgo contradictorio, a la vez asexual y a la vez fuertemente heterosexualizado en la imagen de la "madre" que las maestras y sus cuerpos atravesaron en la construcción social del magisterio.

¹²⁷ Alonso, Graciela et alii (2006). *Cuerpos que hablan. Representaciones acerca de los cuerpos y las sexualidades en mujeres docentes heterosexuales y lesbianas*. Informe final, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue.

En síntesis, la investigación muestra que la estructuración ideológica y material del trabajo docente es un producto histórico de larga data (Birgin, 1999)¹²⁸. La docencia constituyó un proyecto de mediano alcance para algunas mujeres que se propusieron, y lograron, formar una familia y criar a sus hijos. En las últimas décadas, algunas, inclusive, llegaron a culminar otros estudios y aún la universidad, un diferencial formativo que les permitió no solamente contar con un bagaje académico adicional para su labor docente sino también incrementar su puntaje y, en este sentido, sus oportunidades de ascenso.

II. Poder y autoridad en la burocracia escolar desde una perspectiva micropolítica y cultural.

Preguntarse sobre las relaciones de género en la educación o sobre la definición del trabajo docente implica sin duda también preguntarse sobre el sentido de la escuela y el sistema educativo en la conformación de nuestras sociedades occidentales.

La sociología crítica de la educación produjo un capital interesante de conceptos que, frente a las visiones liberales - y en cierta medida optimistas - respecto de la experiencia de la escolarización, coincidieron en señalar que la escuela es una institución social que, si bien conserva una autonomía relativa, es un aparato ideológico (Althusser, 1988)¹²⁹ que tiende a reflejar y reproducir la sociedad desigual que la genera y a la vez, al igual que la sociedad, deviene una sede del conflicto y la lucha por los recursos y las significaciones sociales¹³⁰.

Ahora bien, al igual que en muchos países latinoamericanos y europeos, el proceso de creación del estado nacional en la Argentina adoptó una forma "napoleónica" burocrática - jerárquica y centralista -. A fines del siglo XIX, 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 estatalización implicó la conformación de una sucesión piramidal de autoridades; la construcción del sistema educativo respondió a esta misma lógica. La escuela graduada implicó la configuración de un nuevo modelo de organización escolar, pasando de la escuela "aula" a la escuela "colegio", es decir, de un grupo de alumnos de diversa edad y conocimiento con un docente que ejercía su trabajo en total independencia de otros, al agrupamiento de un conjunto de docentes en una misma institución, al frente de grupos clasificados de alumnos y coordinados por un/a maestro/a-director/a (Viñao Frago,

¹²⁸ Birgin, Alejandra (1999) *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas de juego*. Buenos Aires: Ed. Troquel.

¹²⁹ Althusser, Louis (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.

¹³⁰ Identificamos también a Antonio Gramsci como antecedentes teórico en esta línea y, en la investigación educativa enmarcada en la tradición dirige a indagar la reproducción y la lucha que se da en el marco de las instituciones escolares al trabajo pionero de Paul Willis (1988), y los desarrollos posteriores de Giroux (1991) y Apple (1995, 1997) entre otros.

1990)¹³¹. Esa figura implicaba el establecimiento de un nuevo modelo de organización jerárquica al interior de la institución escolar.

Algunos/as autores/as ubican como antecedente educativo a las escuelas lancasterianas de ayuda mutua entre alumnos. Aunque este método tuvo el mismo propósito que la escuela graduada en términos de trabajo con amplios grupos, la figura del "director" en esta última marcó la ruptura fundamental con el modo de ejercicio de la autoridad hasta entonces imperante. Según Querrien (1979)¹³², en el método lancasteriano, el orden se basaba en la facilidad con que la autoridad puede ser transferida de un escolar a otro. Los jefes (monitores) eran los alumnos más avanzados que salían de entre el grupo de iguales, y la obediencia se basaba en el deseo "y la posibilidad" de ocupar su lugar. Se podría afirmar que la jerarquía variaba según la materia y se fundaba en una suerte de "mérito académico". La diferencia fue que en la escuela graduada la autoridad no circuló más, pasó a estar concentrada siempre en la misma persona, en función de mérito y antigüedad, y su legitimidad se fundaba en la "objetividad" de la selección del candidato por reunir los requisitos establecidos por la burocracia estatal y su inserción en la línea jerárquica de mando con carácter vitalicio. En suma, se trató de la construcción de un dispositivo "suprapedagógico", reaseguro de la aplicación institucional de las definiciones de política educativa, motivo por el cual concentraron en él la responsabilidad patrimonial y educativa de los establecimientos. Fue un paso más en la lenta pero progresiva centralización estatal (Puiggrós, 1990)¹³³ de la educación que, liberando a los maestros de su dependencia local, los hizo dependientes de la burocracia estatal. La organización de los/as trabajadores/as de la educación en un sistema jerarquizado y regulado por el estado es entonces un producto netamente moderno y una de las formas clásicas en que el estado construyó su poder.

Según Inés Dussel (1995)¹³⁴ es posible identificar momentos diferentes en la construcción social del lugar de la inspección-supervisión. Antes de la Ley de Educación Común de 1884, en los inicios de los intentos de conformar un sistema educativo, los inspectores de cuyos informes se dispone tendieron a seguir criterios diferentes según su experiencia y visión particular; estos procesos eran de alguna manera "esperables" ya que existían escasas normas con las cuales "uniformar" la labor de la inspección. Ya sancionada la Ley 1420, entre 1884 y 1904, Dussel identifica un periodo de "constitución de un saber técnico y de un

¹³¹ Viñao Frago, A (1990) *Innovación pedagógica y racionalidad científica*. La escuela graduada pública en España (1898-1936), Madrid: Ed. Akal.

¹³² Querrien, A. (1979) *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: Ed. La Piqueta.

¹³³ Puiggrós, Adriana (1990) *Sujetos, disciplina y curriculum, en los orígenes del sistema educativo argentino*. Tomo 1 - "Historia de la Educación Argentina". Buenos Aires: Ed. Galerna.

¹³⁴ Dussel, Inés (1995) "Pedagogía y burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores". En *Revista Argentina de Educación*, Año XIII, No. 23. Buenos Aires: Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación.

poder burocrático” en el cual la tarea de la inspección es fuertemente pautaada: su objeto central es controlar (poder burocrático) a los docentes y, sobre todo, a las maestras, a través de su saber pedagógico. En este sentido, esta primera avanzada estatalizante tendió a combinar formas de autonomía que generaron intensos debates con el poder político: entre 1905 y 1920, según la autora, es posible ubicar documentos en los que los inspectores aparecen como detentando un saber técnico específico, intentando inclusive construirse como intelectuales pedagógicos. Sin embargo, no solamente no llegan a constituirse en intelectuales diferenciados de los políticos sino que encuentran cuestionamientos de la base a su pedagogía misma, que desvalorizaba profundamente a la experiencia docente y que devenía en consecuencia pretenciosa y poco sensible a las diferentes realidades, poco legítima y, menos, valiosa para construir un asesoramiento pertinente. El control y la sanción complementaria pasaron a ser entonces, y desde entonces, las principales fuentes del poder de la inspección escolar.

A lo largo del siglo XX, junto con la estructuración de las burocracias se sucedieron diferentes discursos acerca de la gestión del sistema y de las instituciones escolares. Las nuevas ciencias de la psicología y de la administración científica predominaron en las primeras décadas; hacia la mitad del siglo, el positivismo organicista fue hegemónico, dando lugar en los '60 a teorías inspiradas en la economía neoclásica: el capital humano y el esquema insumo-producto y costo-beneficio propias del desarrollismo; posteriormente, en los '70 y en forma marginal, los desarrollos críticos ligados a los movimientos sociales participativos y transformadores; a fines de siglo, el discurso neoliberal del “mercado”. Todos ellos proveyeron sendos capítulos para la administración escolar y, en cierta medida configuran las “capas geológicas” de los discursos yuxtapuestos y fragmentarios que conviven en las escuelas en la actualidad.

Más allá de la preocupación instrumental, el análisis institucional ha aportado a la indagación crítica de la producción y circulación del poder en las escuelas. Los precursores en Francia, Lapassade, Lobrot, Mendel (en sus trabajos más radicalizados) fueron retomados en nuestro país en una línea de trabajo que tendió a articular los aportes del psicoanálisis y los desarrollos más recientes de la psicología social de las instituciones y de los grupos (Fernández, 1996¹³⁵; Nicastro, 1997¹³⁶ entre otros/as). Desde una mirada microsociológica y con intención propositiva, Frigerio y Poggi¹³⁷ desarrollaron otra línea de trabajo acerca de la conducción escolar centrada en los procesos de “conducción” de los establecimientos educativos y la formación de directivos/as y supervisores/as. Otras líneas se centraron más en en la crítica del discurso neoliberal sobre el papel del estado en la educación (Puiggrós, 1996 a y b)¹³⁸ y en particular la cuestión de la “gestión” que reconoce, como veremos, al menos dos vertientes principales: la primera, más cercana a las imágenes empresariales,

¹³⁵ Fernández, Lidia (1996) *Instituciones Educativas*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

¹³⁶ Nicastro, Sandra (1997) *La historia institucional y el director de la escuela*. Buenos Aires: Ed. Paidós

¹³⁷ Frigerio, Graciela y Poggi, Margarita (1995) *Instituciones Educativas, cara y ceca*. Buenos Aires: Ed. Troquel. También Frigerio, Graciela y Poggi, Margarita (1997) *Análisis de las instituciones educativas*. Buenos Aires: Ed. Santillana.

coloca un fuerte énfasis en el equipo de conducción y sus capacidades de liderazgo e iniciativa; estos discursos, que se complementaron con la defensa, como alternativa que nunca llegó a concretarse en nuestro país (excepto en una provincia), del financiamiento por la demanda (per cápita) y, en un extremo, la "libre elección" y la gestión "charteada" (contratada) de las escuelas públicas (Pini, 2003)¹³⁹, tensaron al máximo la especificidad pedagógica de las funciones directivas en el sistema educativo.

Teneiendo en cuenta estos antecedentes sin embargo para nuestra investigación resultan más fructíferos los desarrollos de tradición antropológica en el estudio de la micropolítica escolar.

Los antecedentes teóricos y empíricos de la investigación desde este enfoque crítico se ubican en las primeras investigaciones sobre la cultura de la escuela que realizara Paul Willis en la década del '70. En un marco fuertemente sesgado por el análisis reproductivista de perfil socioeconómico en Estados Unidos¹⁴⁰ y en Francia¹⁴¹, las investigaciones de Paul Willis¹⁴² tendieron a concentrarse en las dinámicas de imposición y de resistencia que tiene lugar en el nivel local de las escuelas, poniendo en cuestión la hipótesis de la "reproducción" escolar cuasi mecánica de las desigualdades de clase que los teóricos de tradición marxiana venían desplegando.

Posteriormente, la convergencia de los estudios microsociales y etnográficos con los desarrollos de la teoría crítica e interpretativista por una parte y por otra parte, la teoría foucaultiana, dio lugar a una serie de líneas de investigación acerca de la vida cotidiana escolar dirigidas a indagar procesos antes que estructuras, en los cuales la combinación entre conceptos, métodos y técnicas conforma una totalidad casi indivisible.¹⁴³ Para nuestro trabajo son relevantes como antecedentes las investigaciones de Gary Anderson en Estados Unidos, Stephen Ball en Gran Bretaña, Andy Hargreaves en Canadá y la línea de etnografía de la escuela de la tradición latinoamericana desarrollada por los equipos de Graciela Batallán en Argentina.

¹³⁸ Puiggrós, Adriana (1996a) *Qué pasó en la educación argentina. De la conquista al menemismo*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz; Puiggrós, Adriana (1996b) *La otra Reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo*. Buenos Aires: Ed. Galerna.

¹³⁹ Pini, Mónica (2003) *Escuelas charter y empresas: un discurso que vende*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila-LPP-UNSAM.

¹⁴⁰ En particular los estudios de Bowles, Samuel y Gintis, Herbert (1975) *La instrucción escolar en la América Capitalista*. México: Ed. siglo XXI.

¹⁴¹ Cf. los estudios de Baudelot, Claude y Establet (1986) *La escuela capitalista en Francia*. México: Ed. Siglo XXI y de Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1994) *La reproducción*. Barcelona: Ed. Laia.

¹⁴² En particular su libro *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera* editado por Akal, Madrid, 1988.

¹⁴³ Volveremos sobre este punto en el capítulo referido al enfoque metodológico y las técnicas de investigación.

Los trabajos de Gary Anderson¹⁴⁴, orientados a indagar el modo en que los/as directivos/as manejan el significado (los discursos dominantes) en las escuelas y los distritos escolares, se enfocaron – entre otros temas- a estudiar cómo los/as directivos/as median las demandas políticas en el sentido vertical dentro de la jerarquía y entre colegas y la comunidad en el sentido horizontal.

Su tesis central es que “las escuelas están estructuradas de manera lábil, las formas de control burocráticas y coercitivas rara vez son efectivas, la relación entre maestros/as y directivos/as política y la batalla entre el control versus la autonomía se pelea de maneras sutiles y no tan sutiles entre directivos/as, docentes, familias y estudiantes”. El énfasis que el discurso administrativista colocó en los modelos racionales hizo perder de vista los procesos de conflicto y de negociación en las escuelas en un nivel micropolítico en el cual mediante una “política de la cognición” se pone en juego el control sobre la construcción social de la definición de la escuela.

Así, Anderson explora la negociación de la definición de las relaciones de la escuela y la autoridad interna, así como los modos en que se usan modestas formas de control en el intento de asegurar el apoyo de los/as docentes a la definición del directivo/a. El autor sostiene que “encontrar la combinación adecuada de control y autonomía ha sido por largo tiempo una preocupación de quienes trabajan en las instituciones y de quienes las dirigen” y que es el control “ideológico” (generalmente empleado en las iglesias o las organizaciones partidarias) el más propio de las escuelas - ya que en ellas se desempeñan trabajadores/as con alta calificación y otras formas de control no parecen apropiadas-. Y más adelante agrega, “El liderazgo se realiza en el proceso en el cual uno o más individuos tienen éxito en intentar enmarcar y definir la realidad de otros. De hecho, las situaciones de liderazgo pueden ser entendidas como aquellas en las que existe una obligación o un derecho percibido de parte de algún sujeto de definir la realidad de los otros”. En la escuela, el derecho a definir la realidad de otros/as tiende a pertenecer –al menos formalmente – al directivo, aunque la definición de la realidad que promueve es rara vez una creación suya: Si bien una de las tareas principales de los/as directivos/as es mediar en el conflicto y legitimar recíprocamente a los diferentes actores institucionales, los directivos/as son mandos medios del mismo modo que autoridad a nivel del establecimiento. Esto significa que a su modo, son tan vulnerables como los-as docentes. Los/as directivos/as operan con esta vulnerabilidad de diferentes maneras, pero la táctica primordial es construir una base política, o bien entre los/as docentes, o en grupos de la comunidad, como suele ser en los sistemas educativos urbanos más abiertamente políticos.

Por ello, según Anderson, la ideología imperante suele valorar la armonía y evitar el conflicto o la “politización” abiertos. “Si la escuela es un orden negociado, el directivo debe desarrollar

¹⁴⁴ Anderson, Gary (1991) “Cognitive politics of principals and teachers. Ideological control in an elementary school” en Blase, Joseph (ed.) *The politics of life in schools*. Newbury Park: Sage Publications.

un sentido perspicaz de cuáles normas y políticas son negociables y cuáles no son negociables..” Un conocimiento de los límites y la necesidad de mantener los acuerdos organizacionales predomina entonces por sobre la necesidad de encarar los problemas educativos que esos acuerdos parecen no poder solucionar.

El modo de mantener el buen clima y la cooperación varía pero en general implica una forma de política cognitiva. Por ejemplo, un lenguaje “libre de conflictos”: el personal es el “equipo” o la “familia”; las discusiones son “intercambios” o “conversaciones”; los problemas son desafíos o “experiencias de crecimiento”... También suele recurrirse al empleo de la metáfora de la familia... para que no se olvide cuál es la solidaridad principal que sostiene el funcionamiento de la escuela. O bien, otro ejemplo, la “estigmatización”: la conformación discursiva de grupos opuestos, enfrentándolos entre sí y buscando luego el “justo medio”; un “divide y reinarás” que impide que los/as docentes cohesionados/as impongan sus propios significados.

El autor reconoce que es la forma más frecuente, el control ideológico no es el único posible: también hay formas impunes más abiertas, menos solapadas, cuando el/la director/a cuenta con apoyos políticos externos (comunidad, por ejemplo).

En general, el poder se esconde detrás de un lenguaje que construye como “negativos” a los conflictos de intereses propios de la escuela, conflictos que hacen al funcionamiento de toda institución social y que, en cierta medida, representan el reaseguro de su vitalidad. Anderson concluye que se necesita una “perspectiva del conflicto”, tanto para analizar la vida cotidiana como para reconocer en la escuela la conflictividad macro social; por ejemplo, de la desigualdad.

Otra línea de particular interés en mi trabajo son las investigaciones de Stephen Ball¹⁴⁵ en Gran Bretaña.

Uno de los problemas más complejos en la conceptualización de los modos de control en la escuelas, según el autor, es que son instituciones en las cuales coexisten diferentes órdenes de estructuras de poder: por tratarse de organizaciones incluidas en un sistema, existe un orden burocrático que las incluye; por tratarse de una organización en la cual los/as trabajadores/as tienen una relación contractual con un empleador, los equipos docentes y directivos integran organizaciones “controladas por sus miembros”; por tratarse de un ámbito de circulación y de construcción de un saber específico, también existe un “orden” propio de una comunidad profesional, un orden “colegial”. Si bien estos órdenes coexistentes suelen colisionar, Ball sostiene que se despliegan en diferentes ámbitos (el aula es diferente de la reunión de personal por ejemplo) y en diferentes situaciones (en ocasiones el/la directivo/a consulta y consensúa, en otras decide sin mediar otras instancias). Además, los límites del control se modifican en el tiempo y varían notablemente entre instituciones. Por

¹⁴⁵ Ball, Stephen (1994) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.

ello, desde su perspectiva, su análisis no puede ser unidimensional (usando una categoría de "control").

Estos diferentes ordenamientos de los sistemas de control se entrelazan con la multiplicidad de estructuras que conforman a un establecimiento educativo, que encarnan una diversidad de metas: en nuestro medio argentino por ejemplo, los/as maestros/as de grado y los/as curriculares tienen diferentes formas de estructura y compromiso laboral, los grados inferiores tienen diferentes necesidades de materiales y recursos edilicios que los grados superiores, la dirección necesita difundir y dar cumplimiento a indicaciones y proyectos emanados de la superioridad o de grupos externos a la escuela a la vez que llevar adelante los proyectos propios trabajados con la base docente, etc.

Para interpretar esta realidad institucional, Ball recurre a los términos de "flojedad estructural" y de "conexión vaga" entre la estructura y el trabajo, y el trabajo de sus efectos, acuñadas por otros autores, para afirmar que por ello, las instituciones educativas "raras veces han contenido procedimientos para la supervisión y el control directos de la labor de enseñanza o para el control de calidad de los resultados de la enseñanza". Así, las subculturas docentes de las asignaturas y los puestos, las exigencias y expectativas dispares y contradictorias de los diferentes grupos de la comunidad, y otros, en un entorno social cada vez más convulsionado, configuran una realidad multidimensional compleja; el concepto que para Ball mejor interpretaría la situación escolar es que se trata de una "organización anárquica".

Pero en esta organización anárquica, en que convive una diversidad de metas y de órdenes de poder, también existe otro componente que, lejos de tender a la univocidad o la unificación, tiende también a la dispersión: se trata, según Ball, de la carga valorativa que todo proyecto escolar acarrea. En otras palabras, de la dimensión ideológica de las prácticas educativas. En el nivel del establecimiento escolar se produce una resignificación de los proyectos de la política educativa y de las normas regulatorias tamizada por las visiones de los diferentes miembros, visiones construidas a la largo de su formación, de su experiencia escolar y de su experiencia laboral.

El autor advierte sin embargo que en la resignificación de las normas o los proyectos no siempre están en juego "valores" o adhesiones filosóficas que conforman un ethos profesional. En ocasiones, se ponen en juego lo que denomina como "intereses creados" (por ejemplo, las preocupaciones materiales de los profesores relacionadas con sus condiciones de trabajo, tales como estabilidad, remuneración o promoción) o los "intereses personales" (aquellos referidos a lo que la persona particular desea o siente). Estos intereses se juegan en ocasiones de manera tan intrincada que es difícil distinguirlos en una investigación.

Tomando en cuenta estos desarrollos, es evidente que la existencia del conflicto institucional no solamente no es negativa sino inherente a toda organización. Por ello, el interés de Ball se refiere a la micropolítica de la escuela: "(...) yo limito y especifico el concepto en conexión

con tres esferas esenciales y relacionadas entre sí de la actividad organizativa: 1) los intereses de los actores, 2) el mantenimiento del control de la organización y 3) los conflictos alrededor de la política; en términos generales, lo que llamo la definición de la escuela". Considerando a las escuelas como "campos de lucha", Ball sostiene que para comprender a las instituciones escolares como organizaciones, habrá que indagar la naturaleza de esos conflictos.

En síntesis, Ball desarrolla, en cierta medida, lo que Gary Anderson denomina como un lenguaje del "conflicto". Así, en lugar de hablar de "autoridad" propone que se hable del "poder" que se construye y ejerce en las escuelas. Haciéndose cargo de una perspectiva crítica, Ball sostiene que más que "coherencia" o "convergencia", en las escuelas existe una diversidad de metas que se expresa con frecuencia en una disputa ideológica antes que en "una neutralidad" como proclama la teoría de la administración; de este modo, el motor del trabajo institucional no es otro que el conflicto movilizado por diferentes intereses. Y también sugiere que en lugar de hablar de un proceso técnico de "toma de decisiones", se conceptualice la actividad institucional como "política" y de lucha por el control más que de construcción de consensos mediante el consentimiento individual.

Sin embargo, Ball anticipa las necesarias prevenciones en este enfoque, ya que la gran mayoría de las jornadas escolares transcurren "sin conflictos". Un primer alerta será saber que las mismas bases del conflicto pueden ser el contexto para su ausencia en forma abierta, pero pueden hacerlos permanecer subterráneos o implícitos y que emerjan en situaciones desencadenantes. Otra alerta es plantearse el concepto de sujeto político que se sostiene: ¿todo sujeto es político, con independencia del papel que juegue en la organización, o solamente lo son los "funcionarios", los "activistas" mientras que los "alerta" acompañan y los "apáticos" observan?. Una tercera alerta se vincula con la consideración de la conflictividad social macroestructural y su expresión o consideración en la vida de un establecimiento en particular, atendiendo al riesgo de subestimarlas, y también al riesgo de sobreestimar su peso relativo.

En este punto Ball sostiene que es necesario explorar en cada contexto los modos en que las organizaciones hacen frente y responden a las presiones del exterior, ya que así como no hay una "aplicación" automática de normas o proyectos políticos, tampoco hay una soberanía total y, menos, una desatención a demandas que, en ocasiones, hasta ponen en juego a la supervivencia institucional.

Es notable que el autor, con estas prevenciones, haya cedido sin embargo a perfilar "estilos" en las políticas de liderazgo, siguiendo algunas de las indicaciones clásicas de la etnografía en la educación que establecen a la "construcción de tipologías" como uno de los modos de construir análisis de datos. Así, Ball identifica al estilo interpersonal, el estilo administrativo y el estilo político, en sus dos versiones: antagónico y autoritario. "Los directores de estilo interpersonal apelan principalmente a las relaciones personales y al contacto cara a cara para desempeñar su rol. En contraste con éstos, los directores de estilo administrativo recurren más a los comités, los memorándums y los procedimientos formales. Los antagonistas tienden a disfrutar de la discusión y el enfrentamiento para mantener el control, mientras los autoritarios evitan y

sofocan las discusiones para favorecer el mando". Sin embargo, el sentido final de toda dirección, sea cuales fueren sus notas características, es resolver el dilema político básico del mantenimiento de la estabilidad dentro de la organización: articular control y adhesión; es decir, dominio e integración. "Tal estabilidad puede ser dinámica o radical, como en el caso del modo antagónico, o estática y conservadora, como en el modo autoritario. Puede destacarse la estabilidad en términos de comunidad y relaciones, como en el caso del modo interpersonal, o en términos de estructuras, roles y procedimientos, como en el modo administrativo".

Por una parte entonces, la necesidad de sostener los lazos institucionales; pero, por otra parte, la necesidad de ofrecer condiciones para que se pongan en juego la autonomía y la participación del equipo docente, elementos clave en la dinámica de una institución profesional. Y valorativamente progresista podríamos agregar. El interjuego entre la autonomía (generalmente resuelta en términos individuales) y la participación puede tender a abrir o cerrar el abanico de oportunidades para que los/as docentes se involucren en la micropolítica de la escuela. En las investigaciones de Ball, esas oportunidades en general son consideradas por profesoras y profesores como pseudoparticipación o, en ocasiones, exclusión de la toma real de decisiones; y con frecuencia se involucran en intentos de influir sutilmente o en episodios de oposición abierta.

En síntesis, a través de su enfoque micropolítico, Stephen Ball orienta metodológicamente y se dedica sustantivamente a "descomponer" los procesos de circulación del poder identificando sus sentidos en las diferentes situaciones, los actores que involucran, los lenguajes empleados por los diferentes grupos, y las estructuraciones que, aunque siempre provisorias, van perfilando "estilos" identificables.

Por su parte, Andy Hargreaves¹⁴⁶ ha estudiado con mayor profundidad el problema de la micropolítica de la "colegialidad" y la colaboración docente en la escuela. Su tesis central es que los discursos de la administración escolar de surgimiento paralelo con los cambios del neoliberalismo tendieron a argumentar a favor de la colegialidad y la colaboración entre docentes como recurso de desarrollo profesional sin detenerse a relevar y/o crear las condiciones para su concreción, tanto materiales como culturales, transformando a la "colegialidad" más en una nueva exigencia intensificadora del trabajo que en un recursos profesionalizante y emancipatorio.

Hargreaves establece una interesante distinción para analizar la relación e los equipos docentes y directivos con el tiempo escolar: el tiempo técnico-racional, el tiempo micropolítico, el tiempo fenomenológico y el tiempo sociopolítico. En la dimensión técnico racional se considera al tiempo como un "recurso" que puede ampliarse, disminuirse, organizarse, etc, en dirección a un objetivo concreto; en general, desde esta perspectiva se entiende que tener "más tiempo" es la clave para que se produzca el trabajo conjunto entre docentes.

¹⁴⁶ Hargreaves, Andy (1996) *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata

Sin embargo, el tiempo también expresa valoraciones y diferenciales de poder que no se escapan de la consideración docente: los/as docentes saben que, aunque dispongan de tiempos de preparación y diseño compartidos, algunas materias son "más importantes" que otras y, por lo tanto, su peso en las decisiones también resultará diferencial. Hargreaves también distingue el tiempo "fenomenológico", la visión subjetiva según la cual "alcanza" o "no alcanza", según "pasa" o "no pasa más" y también los modos monocrónicos y policrónicos en que los sujetos se vinculan con el tiempo. En la concepción monocrónica del tiempo, generalizada en la visión masculina de la gestión, los asuntos se tratan "de a uno", hay menor sensibilidad a los cambios y más apego a la planificación y el control... en la concepción policrónica, más propia de los mundos femeninos, se atiende a varios asuntos a la vez, entran más en consideración las personas y los procesos, y existe una gran sensibilidad frente al contexto. Por último, el autor identifica los tiempos "sociopolíticos", propios de la administración que necesita resultados y desea obtenerlos antes de partir, de modo que busca incidir (y a veces lo hace violentamente) en los procesos institucionales locales que tienen ritmos propios...

Ahora bien, aún teniendo en cuenta estos condicionantes y desde un punto de vista micropolítico, Hargreaves ha identificado culturas de colaboración. Algunos rasgos las caracterizan: son espontáneas y voluntarias; están orientadas al desarrollo de iniciativas propias, se desarrollan en tiempos y espacios autogenerados (formales e informales) y, con frecuencia, sus resultados son inciertos... Por el contrario, en la colegialidad artificial determinada por los discursos oficiales o las modas teóricas que subrayan la necesidad del trabajo en equipo, las relaciones de trabajo entre docentes están reglamentadas por la administración, son obligatorias y fijas en el tiempo y en el espacio; están orientadas a "implementar" iniciativas generadas en otros ámbitos (la dirección, la administración central, etc.) y tienden a perseguir resultados previsibles. Así, Hargreaves concluye... "dos importantes consecuencias de la colegialidad artificial son la inflexibilidad y la ineficacia: los maestros no se reúnen cuando deben, lo hacen cuando no hay nada que tratar (...). La lamentable situación de simulación segura de la colaboración entre profesores que he denominado 'colegialidad artificial' no solo los defrauda, sino que los distrae, los confunde y los rebaja. La inflexibilidad de la colegialidad impuesta hace difícil la adaptación de los programas a los objetivos y la práctica de cada escuela y cada aula, anula la profesionalidad de los profesores y el juicio discrecional que ella supone y desvía sus esfuerzos y energías a fin de simular su aceptación de unas exigencias administrativas inflexibles e inadecuadas para los ambientes en los que trabajan".

Como una instancia intermedia, el autor identifica la conformación de agrupamientos parciales, que pueden sin embargo llegar a transformarse en estructuras altamente riesgosas para la vida institucional, que denomina "balcanización" caracterizada por un fuerte aislamiento de los grupos entre sí (permeabilidad reducida), una cierta perdurabilidad en el tiempo, una identificación de las personas más con su grupo que con la institución y un contenido político de rivalidad que puede llegar al agravio y la disputa por el reconocimiento material o simbólico intra y extra institucional.

Hargreaves tiene también una intencionalidad propositiva, de modo que, si bien no lo encontró en sus estudios de campo, se anima a esbozar las bondades de una cultura colaborativa en el marco de una reestructuración de escuelas, aulas y salas de profesores/as: representa una instancia de apoyo y estímulo emocional, elimina las duplicaciones y la redundancia en el trabajo de cada grupo escolar, mejora las oportunidades de aprendizaje y, por lo tanto, la eficacia de la escuela. Por otra parte, reduce el exceso de trabajo, las diferencias entre la perspectiva temporal de la administración y el equipo docente y brinda la oportunidad de apoyarse en una "certeza situada" que tiende a tranquilizar a todos y todas. Por último, fortalece la confianza en la adopción de innovaciones provenientes del exterior y la capacidad de reflexión y de respuesta y tiende a aumentar las posibilidades de aprendizaje y perfeccionamiento continuos.

En síntesis, la colegialidad real y la colaboración entre pares serían, desde su perspectiva, una forma de estructuración clave hacia la profesionalización del trabajo docente y el mejoramiento de la escuela como espacio del aprendizaje de niños/as y adolescentes.

En la tradición latinoamericana de investigación sobre la escuela, los trabajos de enfoque etnográfico marcaron una línea potente y fructífera en la indagación de una "vida cotidiana escolar" anteriormente considerada una caja negra. Preocupadas por conocer e interpretar los procesos de apropiación, resignificación, transformación y resistencia que se producía en el nivel local de las escuelas a partir de la normativa y las políticas oficiales, Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta, y numerosas investigadoras e investigadores formadas/os en sus equipos, generaron un importante corpus de conocimiento acerca de la construcción del currículum y de las formas de estructuración de la experiencia escolar, del trabajo docente y, sobre todo, de la circulación del poder y la autoridad en la comunidad escolar. En el marco de la misma tradición, en Argentina los trabajos de Graciela Batallán (Batallán, 1998, 2003)¹⁴⁷ también constituyen antecedentes de gran relevancia para nuestra investigación.

Según la autora, la institución educativa – cargada de fuertes prescripciones morales – impide la acción pedagógica sustantiva contraviniendo al mismo tiempo su ideología democratizadora. El trabajo docente, atravesado por discursos tecnicistas, "profesionalizantes", vocacionistas, se cualifica burocráticamente en tanto el mantenimiento del orden constituya el axioma del funcionamiento escolar forzando un papel represivo de la figura del/a director/a. El corte de la dictadura en la Argentina fue significativo justamente en ese plano: en un marco social en que el estado fue atravesado por el autoritarismo y la vulneración de los derechos humanos, el imaginario adscripto a las funciones vinculadas con el "hacer cumplir la norma" tendió a profundizar la asimilación entre el ejercicio del poder y la violencia, que se construyó a partir

¹⁴⁷ Batallán, Graciela (1998), "La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar", en Alliaud y Duschatzky (comps.), *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila/IICE-FFyL-UBA; (2003) "El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Set-Dic, No. 8 Vol 19.

de la amenaza explícita o eventual, de la arbitrariedad flagrante o la corrupción (Pineau y Mariño, 2006)¹⁴⁸. De ese modo, analogado simbólicamente al padre arcaico, según la autora el/la director/a representa al orden autoritario provocando conjuntamente la rebelión y la sumisión del hijo/a propio de los vínculos familiares. En búsqueda del reconocimiento paterno, las interacciones escolares se tiñen de rivalidad entre maestros/as (hermanos/as?), resistencias y resentimientos hacia la autoridad inmediata superior... Dentro de ese marco la interacción docente-alumno/a es reforzada en sus connotaciones de vínculo dependiente produciendo la alianza o bien el enfrentamiento mutuos. Esa inestable conflictiva necesita apelar, frente al desborde, a la costosa autoridad externa (paterna?) restituidora del orden perdido. Pero dado que los vínculos escolares están atravesados por el imaginario que los análoga con las relaciones familiares, el mandato del orden tampoco puede sostenerse... Según Batallán, solo una real transformación del papel de los/as niños/as en el mundo escolar – de receptores pasivos a productores de conocimiento – logrará cambiar ese nudo “ciego” en la democratización de las relaciones escolares.

En el mismo sentido, Maria Lucia de Abrantes Fortuna (2000)¹⁴⁹ desarrolla interesantes análisis respecto de las posibilidades y límites de la democracia en la conducción escolar apoyándose, básicamente, en el texto “Psicología de grupo y análisis del yo” de Freud, se pregunta sobre las limitaciones subjetivas de la “gestión democrática” fuertemente impulsada en algunos estados brasileños. Fortuna sostiene que se produce una tensión por la necesaria simbolización del director o directora como “padre” a la vez que una identificación como “igual”, tensión que parecería “liberarse” en el tiempo con la permanencia de la persona en el argo directivo... redundando sin embargo en una menor posibilidad de autonomía docente.

Por último, cabe subrayar como antecedentes la existencia de algunas investigaciones de corte emancipatorio que apuntan a identificar los rasgos de escuela de una gestión o conducción “democrática” (Apple y Beane, 1997)¹⁵⁰ y también aquellas que profundizan el análisis de las instituciones que tienden a que resistir a las determinaciones de clase y género propias de la pobreza de nuestro país (Redondo, 2004)¹⁵¹ mostrando que en un contexto crítico la conflictividad – en particular en la relación con las familias - no es solamente producto de cuestiones netamente extraescolares sino también producida por los

¹⁴⁸ Pineau, Pablo y Mariño, Marcelo (2006) *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar [1976-1983]*. Buenos Aires: Ed. Colihue.

¹⁴⁹ Fortuna, Maria Lucia de Abrantes (2000) “Gestao democrática na escola pública: uma leitura sobre seus condicionantes subjetivos” en Bastos, J. Baptista (org.) *Gestao democrática*. Rio de Janeiro: DP&A. Editora-Sindicato Estadual dos Profissionais de Educacao.

¹⁵⁰ Apple, Michael y J.A. Beane (comp, 1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Ed. Morata.

¹⁵¹ Redondo, Patricia (2004) *Escuelas en contexto de pobreza: entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

modos que la escuela tiende a proponer como vínculo (Cerletti, 2005; Martiñá, 2003; Sinisi, 1999)¹⁵².

No obstante, en particular nos interesan las producciones realizadas en el contexto brasileño y sobre todo, en el marco de los proyectos de gestión local participativa orientados por proyectos político partidarios progresistas (el Partido dos Trabalhadores, PT, en varias experiencias estaduais y posteriormente en el gobierno federal), algunos/as autores/as que se han dedicado a analizar experiencias y a trazar algunas de las condiciones de posibilidad de la llamada "gestión democrática" (Bastos, 2000)¹⁵³. Estas producciones coinciden en la centralidad de la participación docente y de la vigencia de los derechos humanos en las prácticas cotidianas de la escuela, discutiendo, en todos los casos, los mecanismos que tienden a alienar la construcción colegiada de un proyecto institucional. Discursos que, recientemente, han sido ampliados a partir de entender que la enseñanza es un problema político y no meramente técnico (Terigi, 2006)¹⁵⁴.

Para cerrar este punto, cabe subrayar que en estas investigaciones empíricas las prácticas democráticas constituyen un marco en el que la "experiencia" se desarrolla según otras reglas y contribuye a recrear, transformativamente, el discurso violento de la gestión piramidal. La noción de "experiencia" (Larrosa, 2003)¹⁵⁵ nos resulta, nuevamente, potente para dar inteligibilidad a algunas configuraciones fácticas particulares en las cuales la visión ideológica de que "no se puede hacer otra cosa" es contrastada con una acción que la interpela mostrando las posibilidades que, aún con limitaciones, se vinculan con el modo en que los colectivos asumen su labor.

III. Carrera profesional y participación femenina en la dirección de las escuelas primarias

¹⁵² Cerletti, Laura (2005) "Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños". En Cuadernos de Antropología Social N°22, diciembre; Martiñá, Rolando (2003) *Escuela y familia: una alianza necesaria*, Buenos Aires: Ed. Troquel; Sinisi, Liliana (1999) "La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización", en Neufeld, María Rosa y Thisted, Jens (comps.) *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires: Ed. Eudeba.

¹⁵³ Bastos, Joao Baptista (2000) *Gestao democrática*. Rio de Janerio: DP&A Editora.

¹⁵⁴ Terigi, Flavia (Comp, 2006) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.

¹⁵⁵ Larrosa, Jorge (2003) "Experiencia y pasión" y "Sobre lectura, experiencia y formación" en *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Ed. Laertes.

Son las mujeres, son las estructuras... ¿o son ambas?. El problema de la "carrera" viene siendo indagado en nuestro país desde perspectivas críticas desde hace casi una década¹⁵⁶. No obstante, es muy baja la perspectiva de género en esas lecturas de la ley¹⁵⁷.

Desde la década del '80, numerosos estudios han indagado, desde diferentes perspectivas teóricas y diversas aproximaciones metodológicas, la cuestión de la baja presencia femenina en los puestos de dirección y supervisión escolar. Las investigaciones iniciales tuvieron los sesgos propios de sus marcos teóricos, o bien a) las dificultades son de las mujeres (aun cuando se reconociera una socialización diferencial), o bien b) las dificultades radican en las estructuras de las organizaciones y los discursos que las sustentan.

El trabajo pionero de Knopp Biklen y Brannigan (1980)¹⁵⁸ por ejemplo, rechazó, por considerarla prejuiciosa y poco sustentada en las experiencias femeninas concretas, la explicación de que las mujeres se encuentran poco representadas porque son "menos competentes" que los varones a la vez que exploró otras dimensiones también relacionadas con las significaciones de género hegemónicas: centralmente el discurso desalentador de que serían "demasiado emotivas, sin una orientación definida hacia la tarea, demasiado dependientes del feedback y la evaluación de otros-as, carentes de independencia y autonomía". Y, también, el doble standard para la evaluación de su desempeño ("deben ser competentes en su vida personal y su vida profesional"), los filtros sesgados en la selección y la falta de aliento específico. Las autoras también estudiaron las limitaciones de las mujeres en su vida personal, sobre todo con hijos-as chicos-as (horarios, movilidad y apoyo, combinación de tareas) y las que denominan "limitaciones autoimpuestas": falta de modelos, falta de confianza en sí mismas o falta de coraje para la asunción de riesgos.

Más extensamente, Knopp Biklen y Brannigan se dedican a estudiar las limitaciones que las mujeres en la administración del sistema educativo sufren por ser "marginales": la falta de aceptación o ser percibidas como extrañas... "sus lazos con otras mujeres pueden llegar a ser cortados, de modo que están sujetas a una 'desfeminización' y sus lazos con los colegas varones están cortados, de modo que están sujetas a una desprofesionalización", introduciendo el concepto que en otros capítulos de la sociología de las profesiones también ha sido fructífero para denominar la posición de algunas mujeres en espacios no

¹⁵⁶ Cf. Morduchowicz, Alejandro (2000) "Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes". Trabajo preparado para PREAL/FLACSO en el marco del Proyecto "Sindicalismo docente y reforma educativa en América Latina,". Bs.As. Diciembre; y también del mismo autor (1997)- "La homogeneidad como mecanismo de desigualdad en el régimen salarial docente: lineamientos y alternativas para su transformación". Programa estudios de costos de Sistema educativo. Ministerio de Cultura y Educación.

¹⁵⁷ Cf. Morgade, Graciela y Birgin, Alejandra (2000) "La carrera docente" en Revista La Docente, Año 2, No 5, Buenos Aires: Publicación de la Caja complementaria de prevención para la actividad docente.

¹⁵⁸ Knopp Biklen, Sari and Brannigan, Marilyn (1980) *Women and educational leadership*. Lexington, M.A.: Lexington Books.

convencionales: la idea de emblema o símbolo ("token"). En tanto "emblemas" las mujeres no ocupan el lugar por sí mismas sino como representantes del género femenino, y de ese modo se las observa y se las evalúa¹⁵⁹. A pesar de su importante sesgo crítico, estudios como el reseñado tienden a volcar del lado de las mujeres la responsabilidad por el "hacerse cargo", o no, de las limitaciones estructurales, en el trabajo y en la familia.

Estas investigaciones iniciales fueron complementadas, a mediados de los 80, con producciones que se orientaron a formular críticas a la teoría de la administración educacional.

Patricia Schmuck (1987)¹⁶⁰ por ejemplo, propone una clasificación de cinco estadios en los modos en las mujeres fueron estudiadas en la teoría de las organizaciones escolares. Inspirada en el trabajo de Peggy MacIntosh¹⁶¹ sobre las fases del cambio curricular, Schmuck identifica desarrollos que omiten en forma total la consideración de cuestiones de género o de mujeres hasta una integración de masculino-femenino.

Ahora bien, entre estos primeros trabajos merecen una particular atención los aportes de Sandra Acker¹⁶². De un modo innovador para los trabajos que se desarrollaban en forma contemporánea y marcando rumbos para numerosas investigaciones futuras¹⁶³, Acker

¹⁵⁹ Otras investigaciones han arribado a resultados similares. Cf. Por ejemplo, Ortiz, Flora (1982) *Career patterns in education*. Riverside: Praeger Scientific.

¹⁶⁰ Schmuck, Patricia (1987) *Women educators. Employees of schools in western countries*. New York: SUNY Press.

¹⁶¹ Peggy MacIntosh es una pionera en los Estudios de Género y Educación, dedicada a la cuestión de la formación docente y sobre todo, al cambio curricular. McIntosh, P. (1983). *Interactive phases of curricular re-vision: A feminist perspective*, (Working paper No. 124). Massachusetts: Wellesley College Center for Research on Women.

¹⁶² Op.Cit.

¹⁶³ Al Khalifa, E. (1989). *Management by Halves: Women Teachers and School Management*. En Lyon, H. y Migniuolo, F.W. (Ed.). *Women Teachers. Issues and Experiences*. Milton Keynes: Open University Press; Benschop, Y. y Doorewaard, H. (1998) *Covered by equality: The gender subtext of organizations*. *Organization Studies*, No. 19 Vol. 5; Brunner, C. (2000) *Unsettled moments in settled discourse: women superintendents' experiences of inequality*. *Educational Administration Quarterly*, No. 36, Vol. 1; Brunner, C. (1998) *Sacred dreams: Women and the superintendency*. New York: State Univ. of NY Press; Drake, P. y Owen, P. (Eds). (1998). *Gender and Management issues in Education: an international perspective*. London: Trentham Books; Fennell, H. (1997). *A passion for excellence: Feminine faces of leadership*. Annual meeting of the AERA, Chicago, IL; Grimwood, C. y Popplestone, R. (1993). *Women, Management and Care*. Londres: McMillan; Grogan, M. (1997). *Voices of women aspiring to the superintendency*. Albany, NY: Suny Press; Hall, V. (1996). *Dancing on the Ceiling: a study of women managers in education* London: Paul Chapman; Helgsen, S. (1995). *The female advantage: Women's ways of leadership* Toronto: Doubleday Currency; Jacobs, Jerry (1999). *Gender and the stratification of colleges*. *The Journal of Higher Education*, No.70 Vol.2; Prichard, C. y Deem, R. (1999). "Wo-managing further education; gender

sostiene que la carrera tiene a la vez un aspecto estructural y un aspecto subjetivo (de alguna manera, una dialéctica entre la posición y la disposición, Bourdieu, 1988¹⁶⁴). La dimensión estructural abarca la situación política y económica del momento histórico en que la carrera se despliega. Además, abarca la secuencia de puestos establecida normativamente, así como las reglas que deben seguirse para su cobertura. La cuestión subjetiva implica objetivos y deseos, sentimientos y percepciones sobre la propia trayectoria.

Acker critica los estudios antecedentes por su tendencia a ubicarse entre un extremo de entender que las maestras y maestros diseñan su carrera profesional, su "mapa" de manera racional e individual, hasta el otro extremo de sostener que son meras víctimas del sistema... Los estudios del primer tipo tendieron a incluir al sector docente dentro del sector "asalariado", indagando vicisitudes comunes a la segmentación horizontal y vertical del trabajo femenino. Los otros, en el polo opuesto, se dedicaron a estudiar los modos en que las mujeres se desarrollan en su profesión y cambian las perspectivas, interpretaciones y estrategias personales; apoyos, relaciones con colegas, micropolítica de la escuela, incidentes críticos en el aula, la misma naturaleza de la enseñanza y la vida de los-as docentes fuera de la escuela, etc. Estos enfoques obviamente se vincularon con las tensiones entre las interpretaciones subjetivistas y las interpretaciones objetivistas de la acción humana que también cruzaron a las ciencias sociales en las tres últimas décadas, interpelando también a los métodos de investigación. A partir de estos antecedentes Acker propone considerar la cuestión de la carrera desde ambas perspectivas.

Así, en su investigación identifica diferencias en las carreras según el nivel educativo y la disciplina de enseñanza determinando que, comparativamente, el sector docente de primaria tiene menos oportunidades que el del nivel medio, con su dotación de coordinaciones o jefaturas de materias afines. El nivel primario tiene una estructura rígida y de pocas opciones alternativas.

Desde la perspectiva subjetiva, Acker sostiene que, si bien a lo largo del tiempo se modificó la imagen de la "maestra solterona" virando hacia la de la maestra "casada y madre de familia", nueva imagen que no habilitó mayor legitimidad para el ascenso a cargos de poder, sino que más bien se transformó en el factor determinante en la dificultad femenina de "hacer carrera". De hecho, según su estudio las mujeres se postulan menos en general y menos las casadas con hijos/as (y generalmente responsables de las tareas domésticas) que las docentes sin familia a cargo.

Sin embargo, Acker también identifica procesos sutiles de desaliento a las mujeres: dado que acceder a la jerarquía implica entrar en una competencia, lo cual es más propio del mundo

and the construction of the manager in the corporate colleges of England". *Gender and Education*, Vol. 11 No 3.

¹⁶⁴ Bourdieu, Pierre (1988) *Cosas dichas*. Buenos Aires: Ed. Gedisa.

masculino, también podrá entenderse que resulta atractiva para los varones. En ese caso, quienes no acceden a esos cargos siendo varones pueden sentir resentimiento hacia las directoras mujeres. Además, la pervivencia de prejuicios respecto de la legitimidad de la autoridad masculina pueden sentir generar hostilidad o los "sutiles efectos desalentadores de un ethos institucional sexista".

Acker concluye: "Desde mi perspectiva, las maestras parecen jugadoras en un juego complejo y frecuentemente injusto. Parte del juego es descifrar las reglas, escritas en un lenguaje mejor entendido por algunos que por otros".

La definición de "la carrera" como problema. La formulación más precisa de la crítica a la noción de carrera fue realizada tempranamente también por Rosemary Grant (1989)¹⁶⁵. Grant sostuvo que comparar entre los patrones de carrera de las mujeres con los de los varones tiene el peligro de interpretar que las mujeres se "desvían" de un camino que es considerado como el único válido. Según su investigación, dadas las expectativas y responsabilidades tradicionales de las mujeres es necesario diseñar un modelo de carrera más acorde con las vidas de las mujeres... "Primero, las mujeres tienen poca probabilidad de comenzar la docencia con un plan definido en mente. Sus caminos están ligados y formateados por sus vidas personales. Así, la noción de una carrera unidireccional e idéntica para todos-as es irrelevante para la mayoría de las mujeres. Su ambición puede cambiar, así como la decisión de buscar el ascenso. Segundo, el apoyo es una ayuda importante en la promoción, tanto de varones como de mujeres (...) Un proceso más formal de desarrollo de carrera podría beneficiar a las mujeres, especialmente si tiene en cuenta la experiencia de aula como criterio importante para la promoción. Tercero, los arreglos domésticos significan que muchas mujeres despliegan un modelo diferente en sus servicios. Una estructura de promoción amigable para las mujeres las recompensaría por ganar experiencia en ese campo, en lugar de exacerbar el efecto de la interrupción de la carrera (...). Cuarto, se debería prestar atención a la composición de los jurados en las entrevistas. Las mujeres deberían estar igualmente representadas que los varones, y todos-as los-as participantes deberían ser conscientes de los modos insidiosos en que pueden operar las preferencias hacia los varones"

Una interesante investigación sobre las "estrategias femeninas" fue publicada por Julia Evetts en 1990¹⁶⁶. Evetts retoma la noción de "carrera objetiva" y "carrera subjetiva": la carrera objetiva consiste en la estructura formal de puestos, estatuses y posiciones que forman el escalafón. La dimensión subjetiva está compuesta por las perspectivas de cada individuo frente a su propia carrera: cómo un sujeto la experimenta, sin un supuesto previo de

¹⁶⁵ Grant, Rosemary (1989) "Women teachers' career pathways: towards an alternative model of 'career'" en Acker, Sandra (ed.) *Teachers, gender and careers*. New York: The Falmer Press.

¹⁶⁶ Evetts, Julia (1990). *Women in primary teaching: career contexts and strategies*. London: Unwin Hyman.

promoción o progreso ni de que los cambios de trabajo tienen que ser regulares o sistemáticos. En esta definición de "carrera subjetiva" Evetts sostiene que las contingencias pueden devenir una dimensión central en cómo cada individuo percibe que tiene una carrera: desde esta definición se admite que una maestra defina una "buena" carrera como un buen desempeño en el aula.

Así, la carrera subjetiva no es necesariamente un desarrollo unidireccional que implica responsabilidades crecientes, no son escalones de poder o prestigio. "La carrera subjetiva se enfoca en las experiencias de los individuos: cómo van los problemas y las posibilidades, cómo se enfrentan y negocian las limitaciones y usan las oportunidades, qué influencias, eventos clave, puntos de inflexión, decisiones y otros están implicados".

Evetts emplea la noción de "estrategia" utilizada por el interaccionismo simbólico como el punto en que se encuentran la intención individual y las limitaciones externas. Las estrategias son modos de alcanzar objetivos y el énfasis que se coloca tanto en las intenciones como en las determinaciones externas permite pensar en las estrategias como modos particulares de "componérselas" con el contexto, con la vida personal, con algunos sucesos de la escuela misma... Los factores contextuales que inciden en la carrera pueden ubicarse en dos niveles: el primero consiste en las condiciones de la carrera y las estructuras de promoción. El segundo consiste en las particulares características y procesos del mercado de trabajo docente en el nivel primario.

Según Evetts, para las mujeres las metas personales y de carrera están interrelacionadas; el estudio de las "estrategias femeninas" tiene entonces también que enfocar los modos en que se arreglan con sus responsabilidades familiares además de las laborales.

Se enfatiza entonces la idea de carrera como proceso en desarrollo en el cual hay un ir y venir de creación y redefinición de objetivos en contextos cambiantes. Sin embargo, Evetts plantea que no hay que pensar en la estrategia como el logro de un plan concebido clara y tempranamente en la vida: en algunos casos puede construirse de ese modo pero en general las personas más bien toman decisiones, se proponen objetivos y desarrollan estrategias a través de la negociación, el azar y las oportunidades. En la docencia, que tiene muy reglamentadas las oportunidades y los escalones, dado que toda promoción implica una mejora salarial, lo económico también constituye un factor contextual de relevancia.

Según la investigación de Evetts, si bien las estrategias se diferencian de acuerdo con una combinación de factores, el determinante más importante es la interrelación entre propósitos personales y públicos. La estrategia más común de las mujeres casadas en las profesiones y semiprofesiones ha sido el modelo de interrupción, en el cual la mujer deja de trabajar en el mercado mientras sus niños-as son pequeños-as y regresa luego. No obstante, las experiencias varían según las diferentes culturales laborales y las condiciones del mercado de trabajo, así como según las situaciones familiares.

Los cinco tipos que Evetts ha elaborado son los siguientes:

1. la carrera "acomodada": generalmente se rechaza a la promoción por motivos familiares(hijos-as, padres), o se buscó infructuosamente. Estas mujeres ven a su familia como su prioridad central y su identidad central es a de madres-esposa-hija. A muchas de estas maestras les gusta estar en el aula. Con el tiempo pueden sentir frustración y si no logran modificar su situación se desmotivan.
2. la carrera como prioridad: la carrera es prioritaria desde un momento temprano de inicio del trabajo. Los objetivos personales se adecuan, se puede llegar a posponer la maternidad, o a rechazarla; el tiempo que toma es el menor necesario. Son muy optimistas respecto de la importancia de la docencia, sus amigas-os generalmente son docentes también.
3. la carrera en dos pasos: promoción negociada. La mujer comienza su vida laboral con alto compromiso hacia la carrera, el matrimonio y la maternidad. Quiere todo por igual y no quiere dejar nada. Hay una negociación permanente entre los propósitos personales y los profesionales. Para arreglarse con ambos proyectos, la mujer construye su carrera en dos pasos: los primeros escalones mientras llega a una posición, se toma un tiempo para atender a su familia, luego vuelve a la docencia y renueva su compromiso con la carrera. Esto es posible en trabajos altamente regulados a nivel estatal, como sucede en la Argentina.
4. la carrera postergada: Esta mujer no tiene objetivos de promoción claramente establecidos desde el inicio, y sus objetivos familiares son claros. Suelen postularse más tarde ya que su identidad principal está dada por su rol familiar y sus logros profesionales nunca compensarán obstáculos en el mundo de sus vínculos familiares.
5. la carrera compensatoria: generalmente se encara cuando hay fracasos en los propósitos familiares.

Según sus investigaciones, Evetts ha encontrado que a lo largo de su vida laboral, algunas mujeres cambian de una estrategia a otra. Las actitudes hacia el trabajo y la carrera pueden variar por diversos factores personales (actitudes, experiencias en la vida personal) o externos (expansión o retracción del mercado de trabajo).

Algunos resultados similares presenta Jane Strachan (1993)¹⁶⁷, quien ha identificado un número de factores interrelacionados que incluyen, entre otros, el sistema de organización y promoción que favorece a los varones en detrimento de las mujeres; los estilos aceptados de conducción que no son acordes a las características femeninas; las formas en que las mujeres eligen conformar su vida personal y profesional, que no concuerda con el camino establecido en forma tradicional; las actitudes de los "personajes clave en la entrada" que desalientan a las mujeres; y las muchas mujeres que resisten al modelo jerárquico y desean reemplazarlo por otro más inclusivo. Según Strachan, para entender las vicisitudes de la

¹⁶⁷ Strachan, Jane (1993) Including the personal and the professional: researching women in educational leadership. *Gender and Education*. Vol. 5, No.1.

carera profesional de una maestra, la vida personal no puede dejarse de lado en ningún caso.

Las complejas cuestiones culturales. En Gran Bretaña, Coldron, Hitchings-Davis y Povey (1993)¹⁶⁸, frente a la impactante investigación de Tim Hill que demostraba que la tendencia a la masculinización de los cargos directivos no parecía estar revirtiéndose (Hill, 1994)¹⁶⁹, identifican un conjunto de aspectos entre los cuales, sostienen, alguno puede ser el "principal" en el caso de una mujer individual, pero que no son siempre los mismos en todos los casos. Sostienen que, en conjunto, afectan a las mujeres sistemáticamente como grupo.

Abordar la cuestión de esta manera permite pensar la complejidad de la interrelación entre numerosas razones en una vida individual. Además permite identificar contraejemplos sin minar al argumento en su conjunto. Es más, se pueden entender como excepciones que "confirman la regla" y también permiten comprender cómo cada sujeto arma su propia historia y destino. Por lo contrario, pensar por ejemplo una sola causa, como la "falta de ambición", es limitante. En el marco de las estructuras más amplias que reconocen como contexto de la determinación, desde su perspectiva habría cinco categorías amplias de diferenciación en la experiencia femenina:

- a. combinación de responsabilidades domésticas y profesionales
- b. comportamientos de los hombres que inhiben la carrera de las mujeres pero facilitan la masculina. Los hombres tiene el poder de definir los términos del discurso y, fundamentalmente, usan el humor para desvalorizar sutilmente a las mujeres que con frecuencia tienen dificultad en responder. El humor también contribuye a tender el lazo masculino y a la creación del "club de los muchachos" de la cultura masculina escolar: la mayoría de los hombres buscan la compañía de los colegas varones en la escuela y también en el tiempo libre. Esta comunidad dentro de la comunidad puede operar en beneficio de los hombres que pueden alimentar relaciones con muchos otros varones en posiciones de poder, conseguir información, ganar la confianza de quienes tienen el poder de la promoción. Las mujeres están excluidas de esos beneficios ya que sus redes no tienen miembros tan influyentes.
- c. construcciones ideológicas de género que afectan los modos de pensar, actuar y comportarse.
- d. dificultades inherentes a las mujeres y sus modos de interpretar los términos usados para describir los criterios de la "promoción".

¹⁶⁸ Coldron, John, Hitchings-Davis, Vivienne and Povey, Hilary (1993). "Women's careers in teaching" ATEE, Copenhagen.

¹⁶⁹ Hill, Tim (1994) "Primary headteachers' careers: a survey of primary school heads with particular reference to women's career trajectories". British Educational Research Journal, Vol. 20, No.2.

e. diferentes actitudes respecto del "éxito"

Las autoras y el autor concluyen que "hay un acuerdo considerable entre gobernantes, directores-as y formadores-as en los criterios de ascenso: compromiso, sentido del humor, habilidad para mirar más allá de lo inmediato, habilidades administrativas, habilidad para manejar gente, confianza, respeto de los-as colegas... Cada uno de estos criterios es problemático en la carrera de las mujeres".

También en Gran Bretaña, las dimensiones culturales de la carrera profesional docentes y los nudos de significación que la organizan fueron indagados también por Woods Scherr (1994)¹⁷⁰ y por Ford Slack y Cornelius (1994)¹⁷¹.

Para Woods Scherr, los temas dominantes y críticos en la definición de la supervisión son a) que se trata de un lugar de poder, b) que se trata de un lugar político (en contacto con los cargos políticos del sistema, con alta visibilidad frente a las autoridades) y c) que también tiene un alto perfil social, una fuerte naturaleza pública. Este conjunto de definiciones estructurales tienen connotaciones poco relacionadas con las prácticas docentes que llevaron a las mujeres a las aulas y, por lo tanto, devinen factores de desaliento. El trabajo de Ford Slack y Cornelius presenta una perspectiva complementaria, ya que, según sostienen, la vieja metáfora del líder como un varón, un héroe, un fiscalizador, están vivas en todas las subjetividades, aún aquellas que intentan probar otros modos de gestionar. Por ello entienden que es posible mediar la confusión y la ansiedad conceptual con "amor" y con "humor", pero que el "dolor" también es otra compañía inevitable en la búsqueda de nuevas y mejores maneras de conducir las escuelas. "Pero debemos elegir cuánto será el dolor, y si sufrir solas o en compañía..."

También en Suecia se realizaron investigaciones que condujeron a conclusiones coincidentes. Anna Wahl¹⁷² sostiene que en su país su situación como minoría ("token"), más "visibles", y empujadas a contrastarse de las otras mujeres sino más bien a simularse a la cultura dominante en la gestión, derivó en una mayor presión y mayor stress en directoras y supervisoras. Según Wahl, habiendo creado una "cultura masculina", la conducción masculina percibe que las instituciones les pertenecen y aunque no se muestra explícitamente la discriminación hacia las mujeres, no desean tener una líder mujer. Las mujeres sienten expectativas contradictorias: se espera que ejerzan el poder pero cuando lo

¹⁷⁰ Woods Scherr, Mary (1994) "The glass ceiling reconsidered: views from below" en Dunlap, Dianne and Patricia Schmuck. *Women Leading in Education*. New York: The SUNY Press.

¹⁷¹ Ford Slack, P. and Cornelius, Patricia (1994) "To walk the red roads as school leaders" en Dunlap, Dianne and Patricia Schmuck (eds.) *Women Leading in Education*. New York: The SUNY Press.

¹⁷² Wahl, Anna (1995) *Men's perceptions of women and management*. Stockholm: Ministry of Health and Social Affairs.

hacen son más cuestionadas como autoritarias. "El grupo subordinado, las mujeres, aprenden todo lo posible sobre las necesidades y expectativas del grupo superior jerárquico. Este conocimiento les permite adquirir un espacio dentro de los límites existentes".

Perfilando "estilos". Por último, y en lo que se podría entender como la fase más estructuralista de estos estudios sobre la cultura de las organizaciones, se tendió a intentar identificar lo que se denominó "estilo femenino" en el liderazgo, frente al llamado "estilo masculino", y, paralelamente, a la producción de guías y manuales para apoyar los desempeños de las mujeres en las escuelas.

Hacia fines de los 80, Charol Shakeshaft¹⁷³ produjo una interesantísima sistematización de las investigaciones que, hasta entonces, se había propuesto relevar las formas de diferenciación entre mujeres y varones en la administración educacional. La autora las clasificó según las categorías de "ambiente de trabajo", "liderazgo", "comunicación", "toma de decisiones" y resolución de conflictos.

En cuanto a las cuestiones relativas al ambiente de trabajo – que abarca trabajo de escritorio, llamados, reuniones concertadas y espontáneas, intercambios, controles, rondas dentro de la escuela, asistencia a reuniones fuera de la escuela, observación de docentes, dictado de clases, etc – los estudios relevados por Shakeshaft revelan que las mujeres tienen más reuniones espontáneas, controlan menos, salen menos a reuniones fuera de la escuela y observan a los/as docentes con más frecuencia que sus pares varones.

En términos de la definición de su tarea, también se detectaban diferencias: las mujeres en la conducción tendían a prestar más atención al aprendizaje pero también a las particularidades de cada estudiante, y en especial en los casos de dificultades emocionales o sociales; también mostraron mayor compromiso con las determinaciones curriculares y con los medios didácticos, tendiendo en consecuencia a solicitar de sus autoridades un involucramiento más pedagógico que gerencial. Según las investigaciones existentes, las mujeres registrarían las diferencias con sus pares, no solamente en los modos de realizar la tarea sino en el trato que otros les dispensan: por ejemplo, no son tan escuchadas como los pares varones, ser objeto de bromas o de rumores, ser observadas y juzgadas con mayor frecuencia.

En cuanto a las características del liderazgo y la conducción, si bien los estudios apoyados en tests standarizados (LBDQ por ejemplo) no muestran diferencias significativas entre mujeres y varones, aunque algunos señalan una tendencia de las mujeres a controlar las tareas docentes vinculadas con la enseñanza con mayor frecuencia que sus pares varones.

¹⁷³ Shakeshaft, Charol (1989) *Women in educational administration*. Newbury Park, Newbury.

Es de notar sin embargo la importante presencia de diferencias según los estudios sobre las formas de comunicación: el contenido del lenguaje (oral y escrito) femenino aparece más centrado en valores personales que en cuestiones impersonales o fácticas; las mujeres son más cuidadosas en el trato, interrumpen menos y usan un lenguaje menos agresivo y asertivo, lo cual con frecuencia distiende los climas de trabajo y los hacen menos amenazantes.

Finalmente, en cuanto a la toma de decisiones, se encontró que las mujeres usan con más frecuencia que los varones estrategias cooperativas de planeamiento, tienden a evitar imposiciones de poder y a intentan convencer o cooptar antes que "obligar", empleando más tiempo para pensar y evaluar una decisión. Complementariamente, la resolución de conflictos también se apoyaría en la búsqueda de estrategias colaborativas, aunque, según Shakeshaft, las indagaciones hasta disponibles en la época no hacían posible identificar una forma particular de resolución de conflictos en unas y otros.

Por otra parte, en la investigación de Troen y Boles (1994)¹⁷⁴ o en el manual de Judith Thompson Witmer (publicado en 1995, reimpresso en 2006)¹⁷⁵, se presentan, fuertemente trazados, perfiles del estilo femenino y el estilo masculino de conducción.

Desde la perspectiva de la construcción del liderazgo, Troen y Boles destacan como características de las mujeres líderes de proyecto que éstas brindan gran importancia a las relaciones humanas y a la colaboración, expresando una insatisfacción con el status quo que las lleva a no desear el poder "en sí" sino para llevar adelante proyectos de cambio. Y presentan una interesante reflexión acerca de la soledad en que se encuentra una líder pedagógica: "Las líderes descubrieron la diferencia entre las relaciones colegiadas y las congeniadas entre docentes. Muchas escuelas ofrecen ambientes de trabajo "congeniados" pero pocos ofrecen un ambiente colegiado y profesional que haga a la escuela tan formativa para los-as estudiantes como para los-as docentes". La experiencia muestra que en ocasiones se pierde lo congeniado por lo colegiado y que la persona a cargo llega a sentirse sola o aislada. Es evidente, para las autoras, que el "estilo femenino" no se ejerce sin dificultades y que debería implicar una redefinición del poder y el liderazgo en términos feministas.

Por su parte, Thompson Witmer presenta uno de los perfiles más elaborados en términos de la tradición de los "estilos" de liderazgo desde la perspectiva de género. A partir de un análisis de abundante bibliografía, la autora señala los puntos de convergencia en que parecen concluir la mayoría de los estudios: las mujeres pasan más tiempo en reuniones no

¹⁷⁴ Troen, Vivian and Boles, Katherine (1994) "Leadership from the classroom: women teachers as a key to school reform" en Dunlap, Dianne and Patricia Schmuck (eds.). *Women Leading in Education*. New York: The SUNY Press.

¹⁷⁵ Thompson Witmer, Judith (1995, segunda edición 2006) *Moving Up. A guidebook for women in educational administration*. Lancaster (USA): Technomic Publishing Co.

agendadas, tiene más contacto con las personas que supervisan, pasan menos tiempo en su escritorio, tienen más reuniones con los superiores, hablan más tiempo personalmente y por teléfono, realizan más trabajo cooperativo, tienen un estilo más informal y agendas más flexibles.

Es de subrayar el sesgo que estas interpretaciones pueden tener si se toman de modo "esencialista"; además, pueden llegar a reificar a las formas hegemónicas de ejercicio de poder, excluyendo a los varones de la posibilidad de desarrollar esas prácticas y a las mujeres de comprender y emplear estratégicamente algunas de las reglas del juego hegemónicas. En síntesis, parecería que más que hablar de "estilos" sería más pertinente teóricamente y políticamente tomar estos resultados como "tendencias" vinculadas con las significaciones de género hegemónicas que se cruzan en las realidades concretas de las mujeres que dirigen con otras determinaciones que pueden matizarlas y, aún, cambiarlas de sentido.

El imaginario sobre el poder y su incidencia en las prácticas discursivas escolares. Ya en pleno desarrollo e los análisis foucaultianos de las relaciones de poder escolares, una de las más influyentes y prolíferas autoras en el tema que nos interesa es Jill Blackmore, proveniente de Australia.

Blackmore (1994)¹⁷⁶ 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. Coincidiendo con otras autoras en que la administración se ha asociado a un determinado tipo de masculinidad - aquella del heterosexual, blanco, racional y técnicamente capaz, en el caso del sistema educativo y en la larga duración, las imágenes del "administrador" educacional se caracterizaron por diferentes rasgos:

* Fines de siglo XIX: el patriarca, benevolente o malvado. Según la autora, la contradicción que representó la incorporación de las mujeres a un trabajo remunerado en la docencia, se resolvió a través de la creación de una severa división social del trabajo en la escuela: las características del "padre" se transportaron a los roles de director o administrador obviamente poco profesionalizados pero con capacidades suficientes como para conservar el orden.

* Medios de siglo XX: el hombre racional. El mito de la racionalidad burocrática dominó a los sistemas educativos en expansión desde 1945. El "tipo ideal" weberiano caracterizaba al burócrata como imparcial y racional y a las estructuras burocráticas como necesariamente jerárquicas y neutrales. El liderazgo se ha asociado tradicionalmente en las democracias liberales capitalistas, con los rasgos "masculinos" de agresividad, individualismo y competencia.

¹⁷⁶ Blackmore, Jill (1994) "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.

Cualquier demostración de las cualidades "femeninas" de emocionalidad, cuidado, etc. son percibidas como debilidades en quienes conducen.

* Fines de siglo XX, con la hegemonía del neoliberalismo: el gerente con capacidades múltiples. Desde los años 70, ha habido un giro significativo en las teorías de la administración, que derivó en la adopción de enfoques más fundamentados en la cultura organizacional y las relaciones humanas. El trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades en la comunicación y la interacción pasaron a ser valores centrales para el funcionamiento eficiente y eficaz de las instituciones. La negociación y la flexibilización de los contratos, las prácticas más estimuladas. A pesar de su aparente "neutralidad de género", este modelo, se torna nuevamente según Blackmore una forma de hegemonía masculina: el administrador "top" debe ser funcional a cualquier tipo de organización; su mejor atributo es su falta de compromiso personal o de experiencia en el campo de actividad. La conducción sigue siendo un problema "técnico" ya que el gerente posee capacidades "genéricas" pero el "líder de líderes" es aún un "masculino". Si bien lo desarrolla explícitamente, el concepto de "recién llegadas"(Bourdieu y Wacquant)¹⁷⁷ resulta potente para entender cómo cada vez que se les abren las puertas a cada una de estos nuevos modelos, las mujeres –ajenas a ese "mundo" - deben aprender y aplicar las reglas de modo dedicado, prolijo y sistemático para sobrevivir en el cargo.

Como síntesis, la autora plantea la importancia estratégica del estado. "El estado no es neutral desde el punto de vista del género, sino un espacio de lucha discursiva en la cual las políticas de género son centrales"; sin embargo, el estado tiende a institucionalizar a la masculinidad hegemónica. El dilema para las mujeres es que la estructura de clase de las semiprofesionales y del sector público no solo proveyeron masivamente trabajos para las mujeres sino más particularmente caminos de movilidad social y autoridad experta para las mujeres educadas, pero con el mantenimiento de los significados "masculinos" en los puestos de poder. La tensión es compleja: el discurso de la "igualdad" puede implicar el silencio de la experiencia de las mujeres; el de la "diferencia" puede implicar consecuencias que refuercen el dualismo "racionalidad-emocionalidad"

Así, desde la perspectiva de la autora, el movimiento de mujeres ha generado dos tipos de propuestas frente a esta imaginario hegemónico, que ubica, en términos muy generales, como las propuestas del feminismo de raíz más liberal y el feminismo de raíz cultural.

Según Blackmore (1999)¹⁷⁸, las liberales apuntaron a cambiar a las mujeres de manera individual y las estrategias propuestas fueron centralmente "talleres y entrenamientos para aumentar las capacidades de las mujeres como presentación de un curriculum vitae, manejo de conflictos, entrevistas, manejo de cambios, asertividad y manejo presupuestario; el

¹⁷⁷ Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loic (1995), *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, México, Ed. Grijalbo.

¹⁷⁸ Blackmore, Jill (1999) *Troubling women. Feminism, leadership and educational change*. Buckingham – Philadelphia: Open University Press

desarrollo de prácticas masculinas de trabajo en red, planeamiento de carrera (...), entrenamiento en juego de rol, mentorazgos y formación de grupos de mujeres activistas.

Pero, en la actualidad, nuevas paradojas emergen para las mujeres maestras y en puestos de conducción. El discurso popular acerca de los "estilos de liderazgo femeninos" – más democráticas, nutricias, alentadoras, "grupísticas" – gana credibilidad en este contexto. Las mujeres pasan a tener habilidades útiles para ser explotadas, con lo cual las luchas por la justicia pueden ser cooptadas por las peores versiones del capitalismo neoliberal. Los 90 reemplazaron el discurso de la justicia social por el de la productividad, y las llamadas "capacidades femeninas" pasan, peligrosamente, a ser funcionales a nuevas formas de una sociedad desigual.

El feminismo cultural puso el énfasis en cómo los significados enmarcan las decisiones y las acciones en forma articulada según las relaciones de poder de las organizaciones. Ofreció un poder explicativo mayor por enfocarse en "las prácticas excluyentes de las culturas y liderazgos masculinos hegemónicos y la aparente complicidad de los grupos subyugados en su propia opresión, así como proveyendo una comprensión de las culturas y un agenciamiento contrahegemónico a través de la noción de "conocimientos subyugados".

Las feministas culturales proveyeron una ética alternativa a la hegemonía dominante, arguyendo que el individualismo competitivo, la meritocracia, las estructuras jerárquicas y autoritarias pueden ser diferentes. Desde la perspectiva de Blackmore, aunque controversial, el feminismo cultural es valioso en distinguir entre las actividades "prescritas" para las mujeres y las que emergen "de las vidas" de las mujeres.

"La ética del cuidado proveyó un poderoso discurso para las mujeres, colectiva e individualmente, porque ofrece una imagen alternativa de la organización y el liderazgo apoyada en premisas éticas y morales que revalorizan la experiencia de las mujeres; reconoce que las escuelas deberían servir a las necesidades públicas y privadas de todos los sujetos; enfatiza el aspecto moral de la educación en términos de relaciones personales y de responsabilidad cívica y no solamente las necesidades públicas de los varones; estimula las actitudes de cuidado en los/niños/as premiando la cordialidad, la compasión y el compromiso; busca organizar a la escuela alrededor de relaciones sociales de largo plazo, sin diferenciar campos disciplinares funcionales a la economía o a una elite (...). La ética del cuidado trata de los aspectos procedimentales sustantivos y no formales del liderazgo y la administración (...)"

Sin embargo, la tradición liberal y la tradición que la autora denomina como "culturalista" del feminismo comparten un supuesto iluminista y moderno respecto de la emancipación. Y en cierta medida sostiene el dualismo entre razón y emoción que resulta la base de la exclusión de la experiencia femenina. El dualismo razón/emoción define a lo cognitivo intelectual como la única forma de conocimiento legítimo y objetivo. Como contraste, lo experiencial es

subjetivo; la pasión y los sentimientos, irracionales y ligados a una negativa y femenina forma de ver al mundo, disruptiva, ilógica, sesgada y débil.

Ya en el terreno de la investigación empírica, la autora identifica algunas de las prácticas discursivas que intervienen en la construcción del liderazgo femenino en la educación. Las mujeres entrevistadas perciben que existe una falta de debate sobre las políticas dentro de la burocracia y un énfasis en la racionalidad formal más que en la racionalidad sustantiva. Entiende "racionalidad formal" como el énfasis en la solución de problemas y "manejo de la crisis" y la "racionalidad sustantiva" como el énfasis en el planteamiento de problemas y el mejoramiento de la práctica. Se siente una colisión de intereses entre las "urgencias" que el sistema plantea y "lo importante" que está planteado en la propia agenda. Es una distinción weberiana... la racionalidad formal se legitima por la legalidad de las reglas generales que tratan de cuestiones técnicas; la racionalidad sustantiva se dirige a los valores y beneficios que reciben los sujetos particulares.

El "club de los muchachos" se caracteriza por un conjunto de prácticas que colocan a las mujeres como "outsiders" – chistes, prácticas recreativas masculinas, rituales sociales, el lenguaje, hablar de fútbol, reunirse después del horario a tomar algo mientras las mujeres van para sus casas a buscar a los/as hijos/as.

Entre las tácticas propias del "club" la autora identifica: a) la traición profesional: cuando un varón roba los créditos por una tarea de una mujer; b) la subversión burocrática: cuando las estructuras y los procesos formales legitiman el ejercicio del poder masculino esfumando cualquier cuestión de género que se plantee; c) la exclusión masculinista: cuando la conversación y la agenda están dominadas por temas masculinos o se emplean frases vinculadas con ellos (deportivas por ejemplo); d) la sobrecarga profesional: cuando la expertez de una mujer en temas de género es invocada para ocuparse de temas que se "agregan" a su labor (sin relevo de otras funciones); e) la colonización conversacional: cuando las ideas de una mujer son tomadas como propias por un varón cinco minutos después de emitidas; f) la estigmatización social: transformar a las pocas mujeres en "tokens"; g) la invisibilización: cuando se habla de ella o es tratada como si no estuviera presente. Además, la hegemonía masculina se mantiene también con discursos peyorativos acerca de la femineidad y del feminismo en particular. Pero también, al contrario, pueden adoptar la posición de una masculinidad estratégica¹⁷⁹, que toma algunos rasgos femeninos sin cambiar la asimetría de base.

En puestos de mayor jerarquía la autora encuentran prácticas más sutiles y a la vez más violentas. Por ejemplo, retacear información sobre la escuela o el sistema obtenida en reuniones informales realizadas antes de las citas formales. Las mujeres pasan a ser

¹⁷⁹ Concepto desarrollado por Robert Connell (1995, Op. Cit.) según el cual algunos varones "hacen uso" de algunos rasgos femeninos como forma aparente de reconocimiento, sin valorarlos realmente.

colocadas en una posición de "desinformadas, mal informadas, o que hacen perder el tiempo", objeto de una violencia simbólica que las ubica como "problema".

Ahora bien, según Blackmore, también existen diferentes estrategias que las mujeres aprenden para reposicionarse de modo proactivo en esas situaciones: iniciando interacciones, antes que esperando a responder iniciativas de otros/as; balanceando comportamientos (silentes a veces, participativas en otras); siendo impredecibles en su previsibilidad; no ajustándose a las normas de una femineidad agresiva ni culposa; preparándose bien para reuniones en términos de documentación así como en términos de contactos con actores clave; llevando algo nuevo y diferentes a las reuniones para tomar al grupo desprevenido; acordando previamente con colegas con puntos de vista similares; llevando discusiones a su equipo para ampliar el debate; negándose a tomar más tareas y recordando a los otros sus responsabilidades; discutiendo sobre cuestiones pequeñas pero nunca comprometiendo las grandes; y sobre todo, permaneciendo "calma", y nunca poniéndose furiosa o demasiado apasionada.

Sin embargo, parece existir una dimensión insoslayable para las mujeres: el cuerpo femenino "importa" más que el masculino. Las mujeres que se encuentran en cargos de poder pueden intentar enmascarar su género y sexualidad a través del modo en que se visten, caminan y hablan como para minimizar su presencia "femenina" y maniobrar la perturbación de la diferencia que representan, pero su cuerpo es disruptivo y central en el acto de "actuar" el liderazgo. Así, en la investigación de Blackmore las mujeres líderes con frecuencia refieren su cuidado en la vestimenta, en vestirse para la ocasión, en ser conscientes de su apariencia física, de ser diferentes, pero no demasiado. El cuerpo como algo que vive, que respira y que envejece está presente en una vida organizacional que descorporiza a los individuos privilegiando lo mental sobre lo material, y simultáneamente los recorporiza como hombres o mujeres.

La heterosexualidad obligatoria implica un poder disciplinario en que coloca a las mujeres solteras en particular como diferentes y peligrosas, o bien por su disponibilidad sexual, o bien por su lesbianismo implícito; ser gorda, por ejemplo, parece ser "indeseable", pero ser alta puede ser ventajoso. La vestimenta indica conformismo u oposición: algunas usan ropa "femenina" para desmentir los prejuicios sobre las feministas o sobre las mujeres que ocupan cargos de poder. El cuerpo también tiene emociones e indica estado de ánimo. Así, el deseo de la mujer es amenazante y la observación masculina deviene también una forma sutil de control. En síntesis, ser mujer no es neutral, el cuerpo es objeto de miradas, generalmente evaluativas. La producción cotidiana (vestimenta, maquillaje, gestos) y el estado general (peso y estado de salud) provocan juicios acerca de la vida personal, la posición relativa en la gestión, los problemas y éxitos de la coyuntura, etc., leídos en forma constante.

Para Blackmore entonces, "Las supuestas preferencias de las mujeres por estilos más democráticos de conducción y de formación de equipos son prácticas discursivas emergentes

de las comunidades particulares en que se producen (trabajo, hogar, comunidad). La educación es una comunidad de prácticas ubicadas en una ocupación altamente segmentada según género centradas en la infancia, con discursos profesionales específicos (y generizados) sobre lo que significa ser una maestra, una feminista y una líder". Las mujeres deben manejarse dentro y a la vez tensando esos límites, tendiendo a mostrar que el liderazgo, como práctica social, no es solamente una cuestión intelectual sino también ética y emocional: tiene que ver con la confianza y la pasión, cambiar corazones tanto como cambiar mentes, ya que la racionalidad sin compasión es irracional.

Llegando a la finalización del presente "estado de la cuestión", y en un contexto cultural aún más cercano al de la Argentina, es significativo subrayar los resultados de la investigación acerca del tema desarrollada en diversas comunidades españolas y, por último, en América Latina y más precisamente en Brasil.

En España, es notable - aunque no sorprendente - que los procesos de participación femenina en la gestión del sistema educativo implican conflictos paralelos¹⁸⁰ a los analizados en otros países anglosajones. La investigación más reciente fue realizada por Díez Gutiérrez, Valle Florez, Terrón Bañuelos y Centeno Suárez (2006)¹⁸¹ que, reconociendo antecedentes de estudios locales, y en particular al trabajo de Santos Guerra (2000)¹⁸² publicado en su libro *El harén pedagógico*, presenta una serie de nudos críticos que la condición femenina plantea para el ejercicio de cargos directivos: a) La costumbre social. El acceso a un cargo de responsabilidad es valorado en el caso de los hombres por su familia y relaciones: hay un estímulo y reconocimiento inicial; este estímulo es menor en el caso de las maestras; b) La compatibilización de responsabilidades familiares y la tarea. No serían la maternidad o las responsabilidades familiares las barreras en el acceso a los cargos directivos, sino la falta de corresponsabilidad y la escasa participación de los otros miembros de la familia en el cuidado de la familia y del hogar; c) El predominio en el mundo educativo de culturas organizativas de 'orientación masculina', caracterizadas por una clara autoridad jerárquica, un alto grado de independencia y aislamiento entre sus componentes, ciertos estilos de dirección autocráticos, y una comunicación de arriba hacia abajo; d) Las expectativas. Existen

¹⁸⁰ Cerrada, A. y Segura, C. (Ed.) (2000). *Las mujeres y el poder: representaciones y prácticas de vida*. Madrid: al-Mudayna. Coronel, J.M., Moreno, E. y Padilla, M^a.T. (1999). La gestión y el liderazgo como procesos organizativos: contribuciones y retos planteados desde una óptica de género. *Revista de Educación*; Eguskiza, M^a.J. (1996). Mujeres y Gestión Educativa. En Gairín, J. y Darder, P. (Coords.). *Organización y Gestión de Centros Educativos*. Barcelona: Praxis; Nicolson, P. (1997). *Poder, género y organizaciones*. Madrid: Narcea; Nuño Gómez, L. (Coord.). (1996). *Mujeres: de lo privado a lo público*. Madrid: Técno; Sánchez Apellániz, M. (1997). *Mujeres, dirección y cultura organizacional*: Madrid: CIS.

¹⁸¹ Díez Gutiérrez, Enrique Javier, Valle Florez, Rosa Eva, Terrón Bañuelos, Eloína y Centeno Suárez, Begoña (2006) "El liderazgo femenino y su ejercicio en las organizaciones educativas". *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI: Madrid.

¹⁸² Santos Guerra, M.A. (2000). "Yo tengo que hacer la cena. La mujer y el gobierno de los centros escolares". En Santos Guerra, M.A. (Coord.). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó.

expectativas sociales positivas respecto a los hombres en cargos de dirección, no similares en el caso de las mujeres; e) Las "redes invisibles" de los hombres. Hace referencia a aquellas estrategias sutiles, solapadas y, en muchos casos, inconscientes, que sustentan el apoyo de los hombres hacia otros hombres para que asciendan en la jerarquía del poder; f) Los "rituales de exclusión", en reuniones de directores y directoras de centros educativos, de 'arriba hacia abajo' y habitualmente informativas para transmitir órdenes o normativas; g) La falta de modelos de identificación que aproximen a las funciones directivas y reduzcan el temor a su ejercicio; h) La convicción de que actualmente ya no hay discriminación en la sociedad. La desigualdad y discriminación por razón de género es la más oculta de todas, por que se vive como normalidad, y no se cuestiona la normalidad, lo cotidiano.

En suma, según la investigación relevada, existiría una convergencia de factores desestimulantes para las mujeres que, con diferentes intensidades en cada caso, en conjunto configuran una red de significados y de prácticas que, también en España, intervienen en la exclusión femenina de los cargos de conducción en el sistema educativo.

Los trabajos de Guacira Lopes Louro y su equipo del GEERGE (Grupo de Estudos em Genero e Educacao)¹⁸³ así como los de Marília Pinto de Carvalho¹⁸⁴, Marcia Ondina Vieira Ferreira¹⁸⁵ y, más recientemente, Cláudia Vianna¹⁸⁶ o Tania Suely Antonelli Marcelino Bravo (2005)¹⁸⁷ han indagado en profundidad los procesos de feminización y la participación de las mujeres en el magisterio en Brasil, aunque no han indagado en particular la cuestión del liderazgo pedagógico cuando las mujeres se encuentran en la conducción de las escuelas. Sin embargo, algunos trabajos referidos a las relaciones de género en la participación gremial docente resultan antecedentes interesantes para nuestras preguntas. En especial, el trabajo de Cláudia Vianna¹⁸⁸, que apunta tanto a valorar como a deconstruir lo que denomina "el agotamiento del modelo de actuación sindical" centrado en las huelgas y la oposición al gobierno. Vianna encuentra que en los sindicatos docentes se producen procesos paralelos a los que se producen en otras organizaciones sociales: tendencia a la segmentación vertical de género. La representación de una "base" altamente femenina se deposita en líderes gremiales varones que tienden a reproducir prácticas sindicales de uso del tiempo y de modos de expresión de la lucha gremial.

Las aproximaciones teóricas que enmarcan la tesis y que se presentan a continuación subrayan los modos en que estos antecedentes se vinculan con el problema de investigación

¹⁸³ Louro, Guacira Lopes (1989) Magisterio de 1º Grau; um trabalho de mulher.

¹⁸⁴ Carvalho, Marília (1998) "Vozes masculinas numa profissão feminina: o que tem a dizer os professores" en Estudos Feministas, No 24, Florianópolis.

¹⁸⁵ Ferreira, Marcia Ondina Vieira (2004a) "Mulheres e homens em sindicato docente: um estudo de caso" en Cadernos Pesquisa, No 17, Pelotas; (2004b) "Representações sobre gênero entre sindicalistas do Cpers-SINDICATO" en ANPED, Anais. Caxambú.

¹⁸⁶ Vianna, Cláudia. *O nos do "nos"*. Sao Paulo: Xama Editora Ltda.

¹⁸⁷ Marcelino Bravo, Tania Suely Antonelli. *Cidadania da mulher professora*. Sao Paulo: Icone editora.

¹⁸⁸ Op. Cit.

que se indaga en el presente trabajo, y en particular los desarrollos acerca del poder y el patriarcado, y las formas en que el cuerpo femenino es leído por otros y otras y usado por ellas en el liderazgo femenino.

Capítulo III

APROXIMACIONES TEÓRICAS QUE ENMARCAN LA TESIS

El presente apartado es un puente en que se “recrean” intencionalmente los conceptos y desarrollos analizados más sistemáticamente en el capítulo referido al estado de la cuestión que estimo son significativos para la indagación del problema, así como los modos en que entiendo se articulan con las tesis que orientan la indagación. En síntesis, se trata de la producción de las/os autoras/es citadas/os como nodales la estructuración de la investigación.

La subjetividad como construcción social. La materialidad del cuerpo como sustrato de las relaciones de poder disciplinario

Enmarcar una investigación en los Estudios Culturales no implica eludir uno de los problemas clásicos de las Ciencias Sociales, como es la cuestión de la relación entre las estructuras históricas y los sujetos. Entre los polos del estructuralismo “objetivista” y el construccionismo “subjetivista”, retomando los desarrollos de Michel Foucault¹⁸⁹ trabajaremos con el concepto de subjetividad como construcción social.

Entendemos que, si bien sus investigaciones y reflexiones se han sustentado en diferentes enfoques y, en ocasiones, parecerían omitir el análisis sistemático de las estructuras económicas capitalistas, la articulación entre las concepciones foucaultianas acerca de la microfísica del poder y acerca del cuerpo como sitio de la subjetividad disciplinada en las relaciones de poder brindan un conjunto potente de desarrollos para entender tanto las formas de la reproducción de la desigualdad como los modos en que en los sujetos sociales se desencadenan procesos de dislocación, desbordes o netamente, rupturas.

También los desarrollos de Foucault son significativos para nuestra investigación desde la perspectiva de la dinámica institucional. Su concepto no reificado del poder permite comprender que la atribución formal del mismo que un “cargo” implica no se corresponde automáticamente y, menos, en forma infinita, con la disponibilidad y la legitimidad de su uso: por el contrario, si según las hipótesis foucaultianas el poder fluye, se pierde si no se

¹⁸⁹ Foucault, Michel (1990) *Microfísica del poder*. Madrid: Ed. La Piqueta; (1996) *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós; (1996) *Historia de la sexualidad*. México: Siglo XXI; (2000) *Los anormales*. México: FCE.

ejerce y encuentra en forma permanente tensiones que lo discuten, las estrategias de construcción y legitimación de su ejercicio constituyen un foco de particular relevancia en el estudio de la dinámica del poder en cualquier institución social; aún en una institución reconocidamente disciplinaria como es la escuela.

Entiendo sin embargo que los análisis inspirados en los desarrollos de Foucault pueden y deben complementarse con otros conceptos que permitan también nombrar más explícitamente tanto a las dinámicas de reproducción de la desigualdad y a las formas en que los sujetos intervienen activamente en los procesos de subordinación o de transformación como a las relaciones de género (en el próximo apartado) que no desarrolló en profundidad.

A pesar de su matiz mental derivado de la concepción de "ideología" como cuestión de la "conciencia" que predominó en el marxismo durante décadas, el concepto "hegemonía" trabajado por Antonio Gramsci¹⁹⁰ y desarrollado posteriormente por otras autoras y autores¹⁹¹ continúa ofreciendo, desde mi perspectiva, una hipótesis potente para dar inteligibilidad a los modos en que, al decir de Pierre Bourdieu, otro de los referentes teóricos del presente trabajo, algunos discursos se deshistorizan, se naturalizan como "necesarios" y se transforman en "verdades" del sentido común.

Los contenidos de esos discursos en la modernidad tienden a validar la configuración capitalista de división social (y sexual, como veremos en el próximo punto) del trabajo, atribuyendo a "fallas del sistema" o a "problemas individuales" los modos sistemáticos en que los bienes culturales, materiales y simbólicos, se distribuyen de manera desigual y contradicen los postulados del liberalismo filosófico propio también de los tiempos modernos.

Cuando hablamos de "significaciones hegemónicas" estamos aludiendo entonces a un régimen de verdad en el cual ideas y prácticas con asiento en la materialidad de los cuerpos y la vida social se conjugan en el sentido del mantenimiento de relaciones de poder y de saber tradicionales. Se trata de uno de los conceptos centrales para la tradición de los Estudios Culturales en que se inscribe la presente investigación.

Género, hegemonía y justicia en la reiteración de las prácticas subjetivas

El tercer periodo de los trabajos de Foucault se refirió sistemáticamente, aunque truncada por su propia muerte, a los procesos de construcción social del cuerpo sexuado. Sin

¹⁹⁰ Sacristán, Manuel (1992) *Antonio Gramsci. Antología*. México: Siglo XXI Eds; Portelli, Hughes (1997) *Gramsci y el bloque histórico*. México: Siglo XXI Eds.

¹⁹¹ Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal (1987) *Hegemonía y estrategia socialista*. Barcelona: Ed. Ariel. También las recuperaciones feministas del concepto; en particular en Butler, Judith (1990) *Gender Trouble: Feminism and the subversion of identity*. London: Routledge.

embargo, tal como sostiene Rosi Braidotti "estamos ante un filósofo varón que reproduce las reglas en alto grado sexuadas que gobiernan el discurso filosófico. Lejos de ser universal, el escenario de la filosofía se apoya en las premisas más específicamente sexuales: aquellas que postulan la primacía de la sexualidad masculina como el sitio del poder social y político"¹⁹². Así, los límites de los desarrollos de Foucault para el presente estudio no se vinculan tanto con el carácter inconcluso de su obra sobre la sexualidad sino más bien con la falta de inclusión de la crítica que desde la perspectiva de género se venía desarrollando, contemporáneamente, en el campo filosófico y en las Ciencias Sociales en su conjunto.

Son los Estudios de Género generados en el marco del movimiento social de mujeres - campo en construcción y, por lo tanto, en debate permanente - que, tanto en su dimensión descriptiva como en su carácter de teoría crítica, analizan y denuncian, centralmente, cómo la división sexual del trabajo (con antecedentes en el mundo premoderno) tendió a cristalizarse en la modernidad tanto en las prácticas culturales del mundo de la familia y la intimidad como en el mundo de la producción, de la política y de las leyes supuesta y proclamadamente neutras.

Siguiendo los desarrollos pioneros de Joan Scott¹⁹³, entendemos a las relaciones de género como una de las formas primarias de relaciones de poder. Contamos entonces con investigaciones empíricas desde la perspectiva de las diferentes Ciencias Sociales y también como producción multi e interdisciplinaria y también con investigaciones teóricas que muestran los límites que las significaciones culturales hegemónicas atribuyen a "lo femenino", con efectos, como hemos visto en el punto anterior, tanto en términos materiales como en términos simbólicos. Fundamentalmente, para las mujeres como grupo. Los feminismos de la igualdad¹⁹⁴ y de la diferencia¹⁹⁵, en diferentes contextos y momentos de producción han denunciado con diferente énfasis a las diferencias expresiones de la desigualdad, la subordinación, la desvalorización y la opresión femenina produciendo tanto descripciones contextualizadas como importantes herramientas de análisis que analizaremos en el apartado correspondiente.

¹⁹² Braidotti, Rosi (2000) *Sujetos Nómades*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

¹⁹³ Scott, Joan. (1990) . "El género, una categoría útil para el análisis histórico" en Amelang, James y Nash, Mary (ed.) *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. Valencia: Edicions Alfons el Magnanim. También Conway, Jill K., Bourque, Susan C. y Scott, Joan W (1998) "El concepto de género", en Navarro, Marysa y Stimpson Catherine R. (compiladoras) *¿Qué son los estudios de mujeres?*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

¹⁹⁴ Recordemos que el llamado "feminismo de la igualdad" retomó las banderas modernas para denunciar la exclusión de las mujeres como grupo, o su inclusión estereotipada, de los ámbitos del poder, del saber y de la representación. Sus exponentes más representativas serán analizadas en el próximo capítulo.

¹⁹⁵ El llamado "feminismo de la diferencia" tendió a denunciar la desvalorización de "lo femenino" tanto en el discurso patriarcal como en el marco del propio feminismo de la igualdad, subrayando que su demandada por la presencia femenina en los ámbitos de los cuales había sido excluida encerraba una valorización implícita que ocultaba o minimizaba las producciones femeninas en otros ámbitos subyugados.

En un marco que intenta sin embargo ir alcanzando síntesis progresivas, resultan de particular interés para nuestra investigación los trabajos de Nancy Fraser¹⁹⁶ respecto de la "justicia" de género, con su dimensión de a) redistribución y b) reconocimiento.

a) La dimensión de la redistribución parte de la denuncia de la posición desigual de lo femenino en el campo político e institucional. El análisis de la institucionalización de las relaciones de poder y saber modernas desde una perspectiva de género que adoptamos para nuestra investigación se apoya en los desarrollos que tendieron a mostrar que a la vez que las mujeres estuvieron excluidas de los nudos del poder más concentrados en la empresa, el poder religioso o militar (y siguen estándolo como grupo), los estados nacionales resultaron más que otros un espacio contradictorio de institucionalización de las desigualdades y, a la vez, en virtud de las luchas sociales y los quiebres internos del bloque hegemónico, espacios de construcción de normas para su eliminación.

Numerosas autoras del campo de los Estudios de Género se han volcado a recuperar críticamente los desarrollos de Max Weber¹⁹⁷ como teórico insoslayable del pasaje moderno del patriarcalismo y el carisma a la racionalidad burocrática en la construcción de las instituciones del Estado. En esta misma dirección, comparto que los trabajos de Weber contienen elementos analíticos relevantes y, a la vez, un potencial (auto) crítico que el mismo autor no llegó a desplegar (por su sesgo de época, entre otros).

Entendiendo entonces que la burocracia como forma racional es el principio moderno de organización de la dominación, y aún reconociendo que Weber anticipó la posibilidad de que algunos grupos de interés se apropien de privilegios en forma monopólica, el tipo ideal weberiano de la "burocracia" omitió la cuestión de los procesos y las dinámicas organizacionales y, en este sentido, la existencia de resabios de las formas culturales de la dominación "anteriores" a los estados modernos que están presentes en las burocracias. Una lectura "desde adentro" de las organizaciones revela que persisten formas de poder que se expresan en modos de "autoridad" asentadas en un orden patriarcal previo al orden racional burocrático.

Los trabajos Kathy Ferguson¹⁹⁸ apuntaron a desvelar los supuestos masculinos de la teoría de la burocracia y, en particular que, en un contexto dualizador, la valoración de la racionalidad de la conducción y la objetividad de las normas tendieron a legitimar de manera

¹⁹⁶ Fraser, Nancy (1993): "Repensar el ámbito público: una contribución a la crítica de la democracia realmente existente", en *Debate Feminista*, México, Marzo; Nancy (1995) "From redistribution to recognition? The dilemmas of justice in a 'postsocialist' age". *New Left Review*, 212, July/August.

¹⁹⁷ Weber, Max (1993, 1ª ed. 1956) *Economía y sociedad: esbozo de una sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.

¹⁹⁸ Ferguson, Kathy (1984). *The feminist case against bureaucracy*. Philadelphia: Temple University Press.

pretendidamente científica la exclusión femenina (lo "emocional", lo "subjetivo") de los espacios de poder institucional del estado.

Al mismo tiempo sin embargo, la dinámica de los estados modernos y en particular los postulados del liberalismo filosófico también albergó posibilidades de construcciones alternativas de poder y saber desde la perspectiva de género. Es posible identificar momentos hegemónicos y, tibios pero existentes, momentos contrahegemónicos dentro de los poderes del estado. Con frecuencia, los momentos contrahegemónicos culminan con la sanción de leyes o normas que tienden a representar intereses de grupos subordinados que, articulados con grupos tradicionalmente dominantes, consiguen una configuración de fuerzas favorables a sus demandas. Aunque es sabido que las normas son interpretables e interpretadas de modos sesgados y que, además, en países de debilidad institucional como la Argentina, o aún en jurisdicciones modernas como la Ciudad de Buenos Aires, existen estrategias elusivas tendientes a evitar la aplicación de normas cuando éstas resultan demasiado disruptivas, los momentos contrahegemónicos han ido deparando posibilidades innovadoras y progresistas.

b) La dimensión del reconocimiento implica la lucha por la visibilización y la valoración del papel de lo femenino en la construcción de las sociedades y las subjetividades. Más bien, "los femeninos" culturales.

Si bien mi trabajo se inscribe en una tradición crítica, no deja de señalar algunos peligros, en ocasiones intencionalmente sostenidos pero con frecuencia inadvertidos, de la conceptualización de "las mujeres" como grupo, aún reconociendo diferencias económicas, étnicas, generacionales y otras. Por una parte, el deslizamiento hacia concepciones excesivamente estáticas o, inclusive, esencializantes, de "lo femenino", tendiendo en ocasiones a interpretar a las relaciones de género como la contradicción principal en la construcción identitaria de la subjetividad o en la desigualdad social. Por otra parte, ignorando la "heteronormatividad", con su componente relativo a la construcción de la identidad sexual, que predomina también en la definición cultural de "lo femenino".

Entiendo entonces que los aportes de Judith Butler¹⁹⁹, desde una tradición foucaultiana y desde los aportes de la semiótica tienden a abonar una teoría "de la rareza" ("queer" en inglés) que amplía los alcances de la teoría de género en los dos sentidos anteriormente marcados. Al denunciar "la heterosexualidad obligatoria" (denuncia que retoma de Audre Lorde) como parte integral de las significaciones hegemónicas de género. Además, mostrando que las formas sociales a las que responden y determinan las significaciones hegemónicas de clase, género, etnia, generación, habilidad física, nacionalidad o religión, etc. se combinan de una manera particular en diferentes sujetos y de diferentes formas a lo largo de la vida de cada sujeto de modo que aquellos que pudo constituir un eje identitario

¹⁹⁹ Butler, Judith (1990) *Gender Trouble: Feminism and the subversion of identity*. London: Routledge; (2001) *Cuerpos que importan*. Madrid: Ed. Paidós.

fundamental en un momento o grupo no lo es en otro. Por último, sosteniendo que los sujetos son interpelados a actuar ("performance") en forma reiterada su adscripción a las significaciones hegemónicas de género que brindan inteligibilidad a las manifestaciones "normales"; las formas "abyectas", ininteligibles, son omitidas, invisibilizadas, y desaparecen.

El trabajo docente como expresión contradictoria de las significaciones de género hegemónicas: cuidado y enseñanza en una escuela que tiende a reproducir la sociedad desigual que la sostiene

El concepto de madre educadora desarrollado en investigaciones anteriores²⁰⁰ como definitorio de los rasgos tradicionales de la docencia en el nivel primario comprende a la relación tanto con el saber pedagógico como con la estructura laboral y organizacional del sistema educativo. La docencia, como trabajo propio de mujeres tanto por sus contenidos simbólicos y políticos como por su condición económica, conformó un proyecto moderno contradictorio. Por su carácter profesional, remunerado y público, permitió a las mujeres acceder a estudios medios vedados de otro modo y a un empleo masivo en el sector servicios; al mismo tiempo, representó un espacio de autonomía restringida interferida por la burocracia y la división social y alienada del saber académico. Los trabajos de Graciela Batallán en la Argentina han indagado profusamente en esta última dirección.

Desde sus inicios en el sistema educativo la escuela configuró un territorio en el cual convivieron - y conviven -, fundamentalmente, las mujeres y la infancia. Un territorio en el cual también se desplegaron saberes "de la práctica", nutridos por teorías aprendidas en formas devaluadas pero a la vez por la experiencia cotidiana propia y de las/os colegas docentes: las maestras construyen conocimiento pedagógico que no se vincula solamente con la enseñanza. Construyen también conocimientos que constituyen prerrequisitos para la enseñanza: los modos de reconocimiento de las necesidades y potencialidades infantiles, los modos de acompañamiento y sostén emocional en el aprendizaje, los modos del amor que sin duda alguna no reemplazan al contenido educativo, los modos que Nel Noddings²⁰¹ denominó como "el cuidado" de la otra y del otro.

²⁰⁰ Morgade, Graciela (1992) El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila; (1997) *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila; (2006) "State, Gender and Class in the Social Construction of Argentine Women Teachers". En Cortina, Regina y Sonsoles San Román (eds.) *Women and teaching. Global perspectives on the feminization of a profession*. New York: Palgrave Macmillan. Mis trabajos se inspiraron en los antecedentes de Grumet, Madeleine (1988) *Bitter Milk*. Massachusetts: University of Massachusetts Press y de Prentice, Alison y Marjorie Theobald (eds. 1991), *Women Who Taught: Perspectives on the History of Women and Teaching*. Toronto: University of Toronto Press.

Ahora bien, entendemos que es la función de "educar" la que requiere la posibilidad de atender, reconocer y cuidar. La han desarrollado las mujeres porque socialmente la "posibilidad" de parir se trasladó a la "necesidad" de ser las cuidadoras y educadoras en la primera infancia y luego, en una modernidad que "descubrió", a medias, a la infancia, a ser docentes; porque en un contexto racionalista el conocer de modos intuitivos y la "emoción" quedó del lado del cuerpo, las pasiones y lo femenino de las mujeres; porque en un contexto violento, la supuesta "debilidad" femenina que le impedía ser soldados (nuevamente, igual que los/as niños/as) se les atribuyó el papel de cuidar la vida; porque en un contexto capitalista estas funciones fueron desvalorizadas (junto con la infancia, por no tratarse en esa fase vital ni de trabajadores/as, ni de votantes) de modo que "cuidar" devino también una forma de "resistir". No se trata, reiteramos, de una esencia sino de una construcción social que, en su dimensión subjetiva tendió a "feminizar" a quienes, fenomenológicamente, eran "las mujeres" y que, en su dimensión objetiva, generó a la escuela como un espacio controlado para mujeres y niños/as.

En el mundo occidental, es de subrayar la simultaneidad entre el surgimiento de la familia tradicional burguesa (unidad de reproducción, diferenciada de la unidad de producción de la fábrica) y la institución escolar como sistema estatal (y, en consecuencia, la escuela como aparato ideológico de estado y como institución disciplinaria). En este punto, seguimos los desarrollos de la sociología crítica de la educación que subrayó el sentido de "reproducción" de las relaciones sociales imperantes (desiguales) antes que de igualdad o de transformación que, mediante la lucha de los grupos subordinados y mediante la problematización explícita y la construcción de políticas específicas, llega a ser contrarrestado en parte en la vida cotidiana escolar. Dado que la escuela integra al estado y que entendemos al estado como un espacio de conflicto, anticipamos también que, más allá del sentido que predomina, en las configuraciones particulares que las instituciones y los grupos construyen llegan a producirse experiencias democráticas y placenteras de enseñar y de aprender.

Los modelos masculinistas en el diseño de la carrera docente y en las tradiciones de la conducción educativa

El concepto de "madre educadora" ya incorporaba en sus contenidos el lugar subordinado que las mujeres tendrían en la estructuración de la educación primaria como sistema. Sin embargo, los estudios posteriores realizados alrededor de la cuestión de la "carrera docente"

²⁰¹ Noddings, Nel (1984) *Caring, a feminine approach to ethics & moral education*. Berkeley: University of California Press. (1992) *The challenge to care in schools: an alternative approach to education*, New York: Teachers College Press; (2002) *Starting at Home. Caring and social policy*, Berkeley: University of California Press.

colocaron más específicamente el foco del análisis en los aspectos normativos, culturales y subjetivos implicados en la condición docente femenina en cargos directivos. Complementariamente, los estudios acerca del liderazgo en las instituciones y los "estilos" de conducción enfocaron las cuestiones dinámicas del ejercicio del poder en el sistema.

Así, resultan significativos los conceptos que desarrollan Sandra Acker y Julia Evetts²⁰² de "carrera objetiva" y "carrera subjetiva". La primera, como los escalones formales que una estructura organizacional ofrece a quienes trabajan en ella; la segunda, como las expectativas, visiones y estrategias que un sujeto pone en juego en torno a su propia experiencia de desarrollo profesional. En esta definición Evetts también incluye la autoevaluación de desempeños que cada persona realiza y los condicionamientos particulares a los que atiende. Por ello, es relevante la noción de "estrategia", que tiende a combinar los elementos formales con los modos en que las personas se vinculan con ellos. En las mujeres parecerían articularse los proyectos familiares y los profesionales y, en este sentido, toda investigación referida a la carrera profesional debe incluir también las estrategias de atención y educación de la familia además de los recursos establecidos para la promoción.

Sin embargo, otro componente significativo para el trabajo docente se vincula con el sentido predominante en la noción misma de carrera, sin distinción de ambas dimensiones. Por una parte, el modelo de las profesiones liberales subyacente resulta, en cierta medida, contradictorio con un tipo de trabajo altamente regulado como es el empleo de las/os docentes en el sistema educativo; particularmente de gestión pública estatal. Por otra parte, el modelo capitalista de promoción como ascenso a grado crecientes de poder y de remuneración y de división de funciones entre "conducción" y "ejecución" modifican radicalmente las tareas pedagógicas que definen el trabajo de la base.

Desde la perspectiva de las formas de ejercicio del liderazgo resultan antecedentes insoslayables para mi investigación los trabajos de Jill Blackmore²⁰³. La autora identifica como síntesis simbólicas algunas imágenes que para la larga duración resultan significativos para analizar el caso de la conducción del sistema educativo: el "patriarca" - benevolente o malvado - de fines del siglo XIX y comienzos del XX, el "hombre racional" de mediados del XX y el "gerente con capacidades múltiples" de la hegemonía del neoliberalismo a fines del siglo XX denotan contenidos masculinistas insoslayables que impregnaron, en cada momento histórico, las teorías de la administración y las prácticas de conducción escolares.

²⁰² Acker, Sandra (1989) *Teachers, Gender, and Careers*. New York: Falmer Press; Acker, Sandra (1994) *Gendered Education: Sociological Reflections on Women, Teaching, and Education*. Buckingham. Philadelphia: Open University Press. Evetts, Julia (1990). *Women in primary teaching: career contexts and strategies*. London: Unwin Hyman.

²⁰³ Blackmore, Jill et al. (1994) *Gender and administration*. Sydney: Sydney University Press; Blackmore, Jill (1999) *Troubling women. Feminism, leadership and educational change*. Buckingham - Philadelphia: Open University Press

Retomando también los desarrollos foucaultianos, Blackmore propone: "Una lectura postestructuralista y deconstructivista del relato moderno de la racionalidad, atendiendo a sus efectos políticos, puede reconstituir lo que queremos significar y entendemos como autoridad y razón de maneras que no presenten a la razón como opuesta a la emoción y la justicia en oposición al cuidado. Ese enfoque, que entiende a la emoción y la razón, la justicia y el cuidado, como integrando uno al otro, crea las posibilidades de desarrollar discursos feministas sobre el liderazgo que interpelen los dualismos masculino/femenino, que ofrecen una posición ética sustantiva pero que pueden también proveer un análisis de sus efectos políticos. (...) El desafío, entonces, para las feministas en la administración educativa es desarrollar una forma de ética relacional, a la vez que una forma de práctica de comunidad democrática que interpele a los binarismos".

La transformación de las relaciones de dominación en la escuela a partir de un liderazgo pedagógico fundamentado en un imaginario diferente del poder y de la construcción situada de la legitimidad a partir del trabajo docente colegiado.

Los desarrollos propositivos de Jill Blackmore nos conducen a la dimensión política que también esta tesis pretende abarcar.

El concepto de igualdad compleja que desarrolla María Isabel Santa Cruz²⁰⁴ complementada por Isabel Boccia constituye un marco de lectura y a la vez un horizonte de posibilidad para que, sin negar la complejidad de la constitución subjetiva y las necesidades organizacionales de coherencia en un sistema educativo, el trabajo docente en el nivel primario tienda a brindar posibilidades de trabajo profesional y autónomo para las/os docentes y un espacio de trabajo placentero para que todas y todos puedan aprender.

La tarea de enseñar cuidando constituye un sentido central del trabajo docente. Se trata de una tarea profesional referenciada en desarrollos teóricos y conocimientos construidos en la propia experiencia en tensión con esos desarrollos; en este sentido, todas/os las/as docentes son "iguales". La colegialidad²⁰⁵ consiste en un trabajo entre colegas iguales que se diferencian según su tarea en una institución que apunta a objetivos comunes, una organización diferenciada de manera no jerárquica pero que se distingue tanto de la "congenialidad" como de la familiaridad. En la colegialidad la interpelación subjetiva produce formas autónomas de legitimación de las prácticas, sobre la base de la propia acción pedagógica. La colegialidad se fundamenta entonces en la concepción no violenta del poder

²⁰⁴ Santa Cruz, María (1992) "Sobre el concepto de igualdad", en Isegoría, No. 6, Barcelona.

²⁰⁵ Hargreaves, Andy (1996) *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.

desarrollada por Hannah Arendt²⁰⁶ y tiende a reponer el valor de la política como involucramiento en las cuestiones públicas tendientes al bien común, papel proclamado por el discurso liberal para la escuela, no realizado pero vigente.

Sin embargo, la organización escolar predominante, sustentada en una organización piramidal con un lenguaje "libre de conflictos" (Anderson, 1991)²⁰⁷ pero que asegura la restitución del orden cuando eventualmente éste se pierde (Ball, 1994; Batallán, 2003)²⁰⁸, que refuerza la legitimidad del poder según un orden arcaico, violento o vocacionista-altruista, tiende a obturar la colegialidad y resta autonomía, creatividad y placer al trabajo docente de enseñar y también al de conducir proyectos pedagógicos significativos.

La colegialidad fundamentada en el sentido pedagógico de la tarea de enseñar cuidando se articula con las significaciones hegemónicas de lo femenino, otorgándoles sin embargo un nuevo valor y un nuevo sentido emancipatorio y, en esta dirección, transformador.

²⁰⁶ Arendt, Hannah (1997, 1ª ed. 1950) *¿Qué es la política?*. Barcelona: Ed. Paidós; (1993, 1ª. Ed. 1958) *La condición humana*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

²⁰⁷ Anderson, Gary (1991) "Cognitive politics of principals and teachers. Ideological control in an elementary school" en Blase, Joseph (ed.) *The politics of life in schools*. Newbury Park: Sage Publications.

²⁰⁸ Ball, Stephen (1994) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós; Batallán, Graciela (1998), "La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar", en Alliaud y Duschatzky (comps.), *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila/IICE-FFyL-UBA y (2003) "El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Set-Dic, No. 8 Vol 19.

Capítulo IV

OBJETIVOS Y ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Tal como fuera anticipado en la presentación, se trata de una investigación cualitativa enmarcada en los Estudios Culturales y de Género, orientada a desvelar las relaciones sociales en las que se enmarcan las experiencias de las mujeres en cargos directivos en el sistema educativo de las escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires y centrada en la problemática de la construcción y ejercicio del poder y la autoridad.

Objetivos

En este sentido, se plantea como objetivos generales:

- a) Reconstruir los procesos de construcción y significación de las relaciones de poder y autoridad en mujeres directoras y supervisoras en diferentes sectores sociales de ejercicio del rol.
- b) Identificar especificidades en el desarrollo de la carrera profesional de las mujeres docentes relacionadas con las significaciones de género hegemónicas.
- c) Indagar en las significaciones y prácticas escolares que definen al ejercicio de los roles de conducción en el nivel primario las expectativas hacia las mujeres directoras y supervisoras que configuran significaciones hegemónicas de género.

El nivel primario constituye un campo de particular interés para el análisis de la articulación poder/docencia/relaciones de género por la existencia de fuertes contenidos de género en la definición de la identidad del trabajo. Se focaliza el estudio en casos de directoras y supervisoras apuntando a detectar tanto las continuidades de sus prácticas cuanto las negociaciones y rupturas que se producen con el discurso hegemónico, tanto en el sentido de asumir roles "masculinos" como en la creación de innovaciones en la gestión que rebasen los límites del discurso institucional escolar dominante. Esta focalización se particularizará según las características socio-demográficas de la población que atienden el distrito escolar y la escuela (sectores bajos y sectores medios) en directoras y supervisoras elegidas al azar y otras reconocidas por sus pares como destacadas líderes institucionales (pedagógicas o sociales), de aquilatada trayectoria.

En segundo lugar, considero de relevancia distinguir, si lo hubiera, "patrones" comunes en la construcción de la trayectoria profesional de las mujeres docentes, modos característicos de

hacer uso del derecho docente a la "carrera" que, según la definición normativa vigente, siempre implica asumir cargos de mayor poder y responsabilidad en el escalafón.

Para ello, como tercer objetivo general, interesa indagar en los discursos constitutivos de las relaciones de poder y autoridad escolares aquellos contenidos atribuidos a "lo femenino" de las mujeres en cargos directivos. Esto implica que más allá del grado de apropiación que las mujeres concretas realicen de esos contenidos, se indagará el campo de significaciones de género que fundamentan las expectativas y las prácticas de los diferentes actores de la comunidad educativa.

Los objetivos específicos de la tesis serán:

- a) Describir y analizar las significaciones hegemónicas de género dirigidas hacia los roles directivos en el nivel primario configuradas desde la perspectiva de las directoras y las supervisoras.
- b) Describir y analizar las estrategias de conducción desarrolladas por mujeres en cargos directivos en el plano administrativo, pedagógico y político institucional, en los cargos de dirección y de supervisión y en distritos escolares con población de sectores bajos y de sectores medios.
- c) Reconstruir en la historia de vida profesional de mujeres directoras y supervisoras la incidencia de su biografía personal en las decisiones tomadas acerca de su promoción y desarrollo profesional, en las modalidades de conducción adoptadas, en las concepciones acerca del propio rol, etc.
- d) Identificar y analizar desde la perspectiva de género los condicionantes normativos, pedagógicos, materiales y culturales que inciden en la constitución de equipos directivos a nivel escolar y distrital.

Por último, la tesis también tiene un conjunto de objetivos que podríamos denominar "teórico- políticos", vinculados con los aportes a la democratización de la escuela y la profesionalización docente.

- a) Contribuir a la conceptualización del "poder burocrático" y a la construcción de modos alternativos de conducción de las instituciones educativas.
- b) Contribuir a la conceptualización del "cuidado" como elemento no sexista de las relaciones asimétricas entre adultos-as e infancia.
- c) Contribuir a la ampliación de la significación de los "derechos de la infancia" en el mundo escolar, en tanto esfera pública estatal y "débil" simultáneamente, por tratarse de un "mundo femenino" de mujeres y niños-as.

Enfoque metodológico y técnicas empleadas

El enfoque metodológico de esta tesis pretende producir conocimientos de situaciones y procesos en profundidad. Se nutre de la tradición originada en la "grounded theory"²⁰⁹ y los desarrollos del interpretativismo en la etnografía²¹⁰. En este sentido, se apunta a desplegar teórica y empíricamente el problema de investigación, tendiendo recuperar la perspectiva de los actores sociales procurando ampliar su inteligibilidad en tensión con los procesos histórico-culturales más amplios.

A. Estudio en casos: Escuelas dirigidas por mujeres

Desde este enfoque se pretende producir conocimientos de situaciones y procesos en profundidad, uniendo las interacciones, acontecimientos y discursos con la significación que los protagonistas dan a los mismos entendiendo al mismo tiempo que los resultados inintencionados de la "acción significativa" constituyen una objetividad social que la trasciende (Giddens, 1995)²¹¹.

Ciertamente esas dos dimensiones están internamente relacionadas puesto que a través de la trama de significaciones que tejen los sujetos en su vida crean y recrean las regularidades, leyes o estructuras de la sociedad. En el caso de la escuela, la investigación se propone conocer junto a la significación explícita que dan los sujetos a la vida escolar, los resultados objetivos, poniendo de manifiesto su mutua relación. De esa manera es posible fundar la crítica, contrastando de modo inmanente la ideología institucional con la objetividad social.

Entendiendo que la escuela tiene un papel central en la construcción de la hegemonía, también concebimos a los sujetos sociales como potenciales productor del cambio, como veremos oportunamente en esta tesis, tanto desde la perspectiva de un Gramsci como también desde la tradición hermenéutica actualmente integrada a las ciencias sociales críticas. Desde esta orientación, la reflexividad que los agentes tengan de los condicionantes de su vida social -y que los convierte en "sujetos"-, es una condición necesaria, aunque no suficiente, para la transformación social. En el marco de la conceptualización, anteriormente explicitada, el enfoque antropológico hará su particular aporte entendiendo que la investigación debe mostrar

²⁰⁹ Orientada por el trabajo pionero de Glaser, B y Strauss, A. (1967) *The discovery of grounded theory*. Londres: Weindenfeld y Nicholson.

²¹⁰ En particular la tradición orientada por Clifford Geertz (1987) *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, y retomada en educación por Peter Woods (1989) *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós y Elsie Rockwell (1987) *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. México: DIE.

²¹¹ Giddens, Anthony (1995) *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.

cómo se establecen los nexos que permiten reconstruir la lógica informal de la vida cotidiana y las estructuras históricamente conformadas.

Un punto particular merece la cuestión del involucramiento de quien investiga en la construcción del conocimiento. En toda investigación cualitativa de inspiración etnográfica, la relación entre el sujeto-objeto de estudio y el sujeto-sujeto de la investigación es crítica, en cuestiones vinculadas con las relaciones de género ésta relación lo es más aún.

En mi caso particular asimismo, es de subrayar que, a lo largo del proceso de elaboración de esta tesis, y tal como explícito en el epílogo, yo misma he ocupado cargos de dirección de dependencias a cargo de la gestión del sistema educativo. El trabajo de distanciamiento es paralelo entonces a la exploración de la propia experiencia, que entiendo también representa una fuente de saberes válidos.

El estudio en casos se realizará centralmente a través de una serie de entrevistas en profundidad a las directoras y sus compañeras/os de equipo, en dos casos, (uno de fuerte liderazgo pedagógico y seleccionado al azar); en otras cuatro escuelas (dos directoras de fuerte liderazgo pedagógico y dos seleccionadas al azar), estas técnicas se emplearán complementándose con observaciones no participantes y entrevistas a diferentes integrantes de la comunidad educativa, tendiendo a reconstruir la práctica cotidiana de las directoras.

B. Estudio en casos: Historias de vida profesional de supervisoras

El recurso a la elaboración de historias de vida se fundamenta en la necesidad de identificar los caminos vitales que van haciendo de una mujer, primero, una maestra, luego, una directora y por último, una supervisora. El particular espacio necesariamente multidisciplinario que constituye la "vida" es estudiado desde una perspectiva social, apuntando a detectar tanto los aspectos recurrentes como los particulares que podrían configurar un vínculo "femenino" con la carrera profesional. Las historias de vida se realizan a través de una serie de entrevistas en profundidad con supervisoras.

En ambas estrategias metodológicas, se analizan los datos en dos momentos. Un primer momento implica la reconstrucción de cada caso según las categorías de organización de sentido propias de los actores sociales en tensión con los interrogantes planteados por la investigación. En un segundo momento, se elaboran el análisis e interpretación propiamente presentado como "resultados": el análisis retoma los interrogantes y los conceptos orientadores de la investigación de modo de recuperar o reconstruir categorías conceptuales de un orden de mayor generalidad (no estadística sino teórica).

C. Análisis documental

El análisis documental no constituye un eje metodológico central sino más bien un apoyo para la contrastación de las significaciones y las prácticas con la normativa en la cual los cargos directivos se fundamentan. Se trabaja a través de un análisis de contenido sobre la normativa producida en la jurisdicción y con validez en la actualidad: Reglamento Escolar, Estatuto del Docente de la Ciudad de Buenos Aires, Diseño Curricular. También se relevarán documentos producidos a nivel nacional en el marco de la Reforma Educativa de los '90 ya que, si bien la Ciudad de Buenos Aires no adhirió a la misma, circularon en instancias de formación docente continua.

La muestra del estudio en casos

Trabajar con mujeres no implica asimilar "género" a mujeres, sino elegir un tipo de sujeto (que como grupo aparece con un comportamiento particular) para analizar tanto las continuidades como las rupturas de su experiencia con las significaciones hegemónicas sobre lo femenino y lo masculino. En síntesis, estudiar las vicisitudes de "lo femenino" en la práctica de una mujer docente en cargo directivo.

Por otra parte, existen dos importantes condicionantes en la práctica escolar del nivel primario que marcan la necesidad de particularizar la indagación: por una parte, el tipo de población que preponderantemente asiste a la escuela, desde una perspectiva socioeconómica; por otra parte, y como estructuración del trabajo, el tipo de jornada (simple, con dos turnos, o sea dos matriculas diferentes y muy numerosas; y completa, con una sola matrícula).

Directoras (Solo dinámica equipo directivo)	Sectores bajos	Jornada Completa Directora: Beatriz Vicedirectora: Mabel Secretaria: (suplencia breve)
	Sectores medios	Jornada Simple Directora: Rosalía Vicedirectoras: Catalina y Edith Secretarias: (suplencias breves ambas)

Directoras	Sectores bajos	Jornada Simple Directora: María Vicedirectora: Delfina Secretaria: Elba
------------	----------------	--

(Dinámica equipo directivo y ejercicio cotidiano)		Jornada Completa Directora: Amalia Vicedirectora: Carmen Secretaria: Noemí
	Sectores medios	Jornada Simple Directora: Angélica Vicedirectoras: Susana y Eva Secretarias: Gladys y Patricia
		Jornada Completa Directora: María Esther Vicedirector: Víctor Secretaria: Blanca

Supervisoras	Sectores bajos Isabel Teresa
	Sectores medios Elisa Marta (supervisora adjunta)

Las unidades de análisis

Nuestro estudio se ubica en una tradición cualitativa de los Estudios Culturales apoyados en los desarrollos teóricometodológicos del interpretativismo; como unidades de análisis (Lofland y Lofland, 1995)²¹² nos interesan las “prácticas discursivas” de la tarea que desarrollan las mujeres en cargos directivos que estudiaremos, para el trabajo con directoras a partir de:

- Visiones y episodios clave en el desarrollo de su carrera profesional
- Significados construidos respecto de la conducción de la escuela
- Episodios de interacción observados entre la directora y diferentes integrantes de la comunidad educativa, y modos de conducción o resolución de conflictos.

Para el trabajo con supervisoras, nos enfocaremos en:

- Visiones y episodios clave en el desarrollo de su carrera profesional

²¹² Lofland, John y Lofland, Lyn (1995) Analyzing social settings. Belmont: Wadsworth ed.

- Significados construidos respecto al propio cargo en la supervisión
- Relatos de episodios conflictivos y su resolución a lo largo de su carrera

El trabajo de campo

Directoras Dinámica equipo directivo	Una serie de dos o tres entrevistas en profundidad a cada integrante del equipo directivo
Directoras Dinámica equipo directivo y ejercicio cotidiano	Una serie de tres o más entrevistas en profundidad a la directora; tres entrevistas al resto del equipo directivo. Un serie de observaciones etnográficas no participantes durante dos meses cubriendo: seis días completos de trabajo; las reuniones de ciclo o de docentes correspondientes, reuniones citadas o espontáneas con familiares e interacciones informales con alumnos/as en la dirección o en el recreo.
Supervisoras	Una serie de tres entrevistas en profundidad

El análisis y la presentación de los datos – Orientaciones para la lectura

La tesis aspira a integrar en el análisis el plano de las políticas y las determinaciones normativas, que constituyen el marco de las prácticas de los sujetos, el plano de las significaciones culturales que en la vida cotidiana social y escolar tienden a preservar la hegemonía de una definición de género en detrimento de otras y el plano de los modos en que los sujetos responden en línea o en oposición al disciplinamiento sobre sus prácticas y, en consecuencia, sobre sus cuerpos. Al hablar de “planos” estamos aludiendo a niveles de la realidad en interacción en sentidos diversos, sin atribuir preeminencia a ninguno en particular y, menos, que uno pueda ser “deducido” o sea la “causa” necesaria de otro en virtud de las tradiciones teóricas a las que adscribimos. Sin embargo, en la misma dirección, entendemos que las dislocaciones y transformaciones no son producto de una acción individual y, en ocasiones, los instrumentos existentes son “usados” como una táctica en el marco de un sentido de mayor alcance.

El discurso en que se presentan los resultados está organizado teniendo en cuenta las anticipaciones de sentido y los objetivos de la investigación en referencia a las unidades de análisis señaladas en tensión con las categorías con que las directoras y supervisoras dan sentido a su práctica. Explicitamos a continuación las opciones retóricas adoptadas en los diferentes apartados:

- A.** *Normas, discursos y proyectos personales en la conducción del nivel primario en los últimos 30 años:* Este apartado en que se presenta el análisis documental y las visiones y sentidos que la "carrera" adopta para las mujeres que dirigen en el sistema está organizado sobre la base de los conceptos de "momentos" normativos, bases materiales y discursos neoliberales que operan como condiciones objetivas de la construcción subjetiva de la carrera en directoras y supervisoras.
- B.** *Ser directora.* El apartado presenta los resultados a partir de dos estrategias retóricas diferenciadas. El primer punto, referido al "cuerpo docente" organiza las visiones y significados de la práctica de la dirección recogidos en las series de entrevistas alrededor de dos ejes complementarios en la noción de "modelización" – que implica el compromiso corporal -: a. La subjetividad institucionalizada y b. Lo institucional subjetivado: los otros y las otras de la dirección. En el segundo punto se presenta un análisis de la construcción, legitimación y ejercicio del poder en la práctica cotidiana de las mujeres directoras a través de fragmentos de registros de observaciones y organizado a partir del concepto de "colegialidad profesional" y sus vicisitudes.
- C.** *Ser supervisora: el menos "docente" de los cuerpos.* En este apartado se presentan los resultados también organizados en dos puntos. El primero, nuevamente, en torno a los dos ejes complementarios: a. La subjetividad institucionalizada y b. Lo institucional subjetivado: los otros y las otras de la supervisión. El punto siguiente, que desarrolla la cuestión de la construcción, legitimación y ejercicio del poder pedagógico, no retoma la misma estrategia retórica que en el caso de las directoras porque se ha apoyado en la reconstrucción de la "historia de vida", de modo que los episodios han sido evocados (no observados) y se trabaja entonces sobre los testimonios organizados en torno a las tensiones contradictorias en que se enmarca la labor de las supervisoras.

Capítulo V

RESULTADOS

A. Normas, discursos y proyectos personales en la conducción del nivel primario en los últimos 30 años

Un contexto cambiante... ¿cambiante?²¹³ Nos interesa particularmente en este apartado analizar la normativa y las políticas que, en los últimos 30 años, regularon el acceso y el ejercicio de los cargos directivos, y los discursos que orientaron sus funciones.

Reconstruir los últimos 30 años tiene sentido porque se trata de la mayor parte de la vida laboral de las directoras y supervisoras con las que hemos trabajado, pero también porque en el año 1976 se produjo el golpe que dio lugar al proceso más violento de violación de la legalidad y de los proyectos de democratización de las relaciones económicas y sociales del que en la Argentina se tenga memoria.

Con anterioridad, en los inicios de los '70, había comenzado un cuestionamiento a la rigidez institucional que esbozaba –entre otros - una democratización incipiente en las estructuras escolares. La dictadura tiñó de sospecha a las funciones de control; es más, a las “leyes” en general (Pineau y Mariño, 2006)²¹⁴. Una vez reanudada la institucionalidad, parecería que las instituciones escolares retornaron a rigideces muy anteriores a los cambios sostenidos teórica y políticamente en aquella primera época crítica.

Así, de la comunidad escolar del “maestro pueblo” de fines de los '60 y comienzos de los '70, al autoritarismo y la dictadura iniciados en 1976 y, nuevamente, a la democracia de diciembre de 1983, luego de ocho años de dictadura militar, parecen haberse producido más bien movimientos pendulares, traccionados por diferentes grupos antagónicos que un proceso de cambio sustentado en las organizaciones docentes o sociales en su conjunto. Posiblemente como aquellos discursos críticos no habían llegado a tener arraigo masivo, el escenario postdictatorial implicó una rigidización real y fantaseada en los significados y los

²¹³ El sentido de este apartado es analizar las determinaciones estructurales de la construcción subjetiva de la carrera en las docentes en ejercicio en el presente, sin aspirar a desarrollar específicamente una investigación sobre la educación en la dictadura y el retorno a la democracia. Por ello, en esta introducción del apartado trabajamos con fuentes secundarias producidas por colegas locales.

²¹⁴ Pineau, Pablo y Mariño, Marcelo (2006) *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar [1976-1983]*. Buenos Aires: Ed. Colihue.

modos de ejercicio del poder hacia adentro y hacia fuera de la escuela. A la dictadura le siguió una suerte de "primavera democrática", de fuertes luchas gremiales y nuevamente crítica de la rigidez institucional de la conducción escolar: la dirección, por ejemplo, históricamente garante del orden hacia los/as niños/as, aparece como un factor escamente legítimo de disciplinamiento hacia los/as docentes; la supervisión, como un sospechoso espacio de "freno" de los cambios... Pero el proceso que siguió, en el marco globalizado de hegemonía del neoliberalismo (Puiggrós, 1999)²¹⁵, fue la consolidación de un discurso anti-estatal y pro-mercado que tendió a poner fuertemente en cuestión a la escuela pública (y su "calidad" medida en términos de "resultados") a partir de su crítica a la organización institucional del sistema, a la validez de los contenidos escolares, a la formación docente, etc. Este discurso, que fue muy resistido en el sector docente, conformó sin embargo una suerte de "sentido común" que, articulado con la dualización socioeconómica del país y de la Ciudad de Buenos Aires, generó un crecimiento de la educación de gestión privada nunca antes verificado.

En este marco de tensiones, movimientos e inmovilidades de los últimos treinta años, se produjo además un proceso de pauperización del sector docente que vivió el mayor deterioro salarial del siglo XX.

Así, los treinta años que estamos analizando se caracterizan en el sector por una cantidad considerable de "cambios"... sin que haya habido, como veremos, tan profundos referentes escolares y cotidianos de esos cambios: ni tan autoritaria ni tan democrática, ni tan "excelente" ni tan "deficiente", ni tan "contenedora" ni tan "expulsiva"... al igual que la tendencia en los sistemas educativos consolidados²¹⁶, la escuela estatal de la Ciudad de Buenos Aires vive dinámicas de transformación y de conservación mucho más lentas que los virajes políticos y aún sociales de su territorio.

Tres normas estructurantes²¹⁷ Aunque la gestión del sistema educativo se caracteriza, como toda burocracia, por la emisión permanente de regulaciones de diverso alcance (leyes, resoluciones, disposiciones, etc.), en la Ciudad de Buenos Aires existe una normativa básica para la conducción del sistema en la que se encuadran con cierta continuidad administrativa

215

Puiggrós, Adriana (1999) "Educación y sociedad en América Latina de fin de siglo: del liberalismo al neoliberalismo pedagógico" en Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe, Universidad de Tel Aviv. Vol 10 – No. 1.

²¹⁶

²¹⁷ Los servicios educativos del nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires dependieron del Consejo Nacional de Educación hasta 1978 en que se produjo la transferencia. Desde entonces fue necesario generar una normativa local propia que analizaremos en los siguientes puntos: el Reglamento Escolar de 1980, el Diseño Curricular de 1981 y, con la democracia, el Estatuto del Docente Municipal (hoy Estatuto del Docente de la Ciudad de Buenos Aires) de 1986 basado en el Estatuto del Docente Nacional de 1958.

y también políticamente las acciones de los/as docentes en sus diferentes cargos: el Diseño Curricular, el Reglamento Escolar y el Estatuto del Docente de la Ciudad de Buenos Aires.

Si bien no se refiere explícitamente al trabajo docente, el Diseño Curricular es constitutivo del aspecto más sustantivo de su labor y, como veremos más adelante, si bien – reiteramos – no estructura misiones y funciones, deviene un espacio de disputa en la vida cotidiana escolar.

El primer “diseño curricular”²¹⁸ de la Ciudad de Buenos Aires fue producido en 1981, posteriormente a la transferencia y durante la dictadura militar. Por sus contenidos pero sobre todo por el formato prescriptivo y el contexto en que fue implementado, originó un corset que los/as maestros/as quisieron y supieron transgredir²¹⁹. Frente al Diseño Curricular de 1981, y en el marco de discursos pedagógicos que tendían a valorar al magisterio en términos intelectuales, la producción curricular de la democracia comenzó la tendencia de ofrecer perspectivas teóricas y amplitud de posibilidades para que maestras y maestros, considerados/as “profesionales de la educación” pudiesen seleccionar, secuenciar, enseñar y evaluar de acuerdo con las características y posibilidades de su grupo... Esa libertad, sumada a que los documentos curriculares fueron redactados en un lenguaje técnico de difícil comprensión para los/as docentes, fue interpretada en muchos sectores como “falta de orientación concreta”. En ese marco, comenzó a producirse una serie de documentos de apoyo que, en general, tendieron a perfilar las concepciones pedagógicas que en la actualidad sostiene el diseño curricular vigente.

No obstante, la precariedad normativa de la jurisdicción restó la “fuerza de ley” que pasaron a tener los diseños para el nivel primario recién en 2004 (primer ciclo) y 2005 (segundo ciclo). Ello se debió a que el diseño curricular de la Ciudad de Buenos Aires, que es una norma aprobada por resolución de la máxima autoridad educativa, durante algunos años tuvo el estatuto de “prediseño” por falta de una ley de educación de la jurisdicción (no habiendo sido aceptada a nivel local la normativa federal) que enmarcara la estructura del sistema. Esta condición precaria del “pre-diseño” curricular condujo a una implementación discrecional del mismo tanto a nivel de cada distrito escolar como a nivel de cada equipo directivo y docente escolar. La fuente de legitimidad y de poder que representa el diseño curricular entonces resultó, hasta hace muy poco tiempo en la norma y aún en las prácticas, al menos contradictoria, requiriendo de apoyos particulares (especialmente de la supervisión) para llegar a operar como legitimador de las orientaciones de la dirección.

²¹⁸ El discurso de los “lineamientos curriculares” anterior, producidos en 1972 era similar al del plan de estudios: un listado más o menos concreto de contenidos a impartir.

²¹⁹ El caso más recordado por nuestras entrevistadas es que, estando establecido un número fijo de letras a enseñar en primer grado, en algunos casos los/as docentes estimulaban entre sus alumnos/as el uso de diferentes “cuadernos” de trabajo: uno oficial y el otro clandestino, en que se usaban más letras que las permitidas y se escribían textos complejos.

Parecería que desde las políticas oficiales se tendió a una "transformación" de mediano alcance: a través de documentos pero sin llegar sino tardíamente (desde 2002) a modificar la formación docente y, menos, la organización laboral. Las reformas trataron de "llenar" de contenidos pedagógicos a los roles directivos otorgando responsabilidad por la conducción de cada uno de los ciclos pero sin problematizar la carrera profesional docente, ni la estructura del puesto de trabajo... Veremos entonces que, si bien en términos teóricos disciplinares y didácticos, la producción curricular local representa importantes aportes potenciales a la construcción de ambientes de aprendizaje significativo y creativo, su impacto en la vida escolar aún es escaso y, sobre todo, difícil y costoso en términos personales.

De mucha mayor vigencia son el Reglamento Escolar de 1980 y el Estatuto del Docente de la Ciudad de Buenos Aires (primero Estatuto del Docente Municipal sancionado en 1986). Estas normas responden a sendas tensiones de circulación y legitimación de las relaciones de poder gubernamental. La presión que podríamos conceptualizar como "estatalizante"²²⁰, centralista y burocratizante se manifiesta en el Reglamento Escolar. La presión que podríamos denominar como "civil", vinculada con la lucha del gremio para regular sus derechos y, entre otros, los procedimientos el ingreso y permanencia en el trabajo está plasmada en el Estatuto. Parecería entonces que el sistema educativo se construyó en tanto burocracia profesional, y continúa su construcción permanente, en un juego entre los momentos "civil" y "estatal" que, como veremos se configuran con diferentes lógicas.

Estos discursos del Estatuto del Docente y del Reglamento Escolar han coexistido de modo contradictorio con los modelos profesionalizantes de la jurisdicción y también con aquellos impulsados en la década del 90 desde los organismos nacionales de la gestión del sistema educativo; modelos que, si bien en la Ciudad de Buenos Aires no llegaron a concitar adhesión en el sector docente ni en la conducción política (y no terminaron de plasmarse en un cambio normativo y, menos, en un cambio cultural referido a las escuelas y su conducción), circularon como discursos que en ocasiones también abonaron a una cierta "confusión general" respecto de las formas de gobierno de la educación más apropiadas para la democratización en la distribución de saberes y la plena inclusión educativa.

En suma No es casual que la cultura docente predominante fue caracterizada y es caracterizable por "la queja" o el "malestar". Entre otros, parecería existir una insatisfacción permanente y no solamente por cuestiones salariales: demanda de asistencia técnica pero resistencia a los equipos técnicos que "bajan" sin "conocer la realidad"; demanda de mayor orientación por parte de las autoridades de la escuela pero resistencia a abrir el aula y mostrar la práctica real; demanda por la falta de ley y resistencia a la ley existente... Anticipamos que, en parte, el malestar e inclusive la dificultad en la conducción pedagógica se origina en la superposición de lógicas y proyectos políticos que llegaron a las escuelas en plazos que, aunque seguramente significativos en las vidas de las personas, resultan

²²⁰ Retomamos las nociones de Gramsci de que "sociedad política" y "sociedad civil" ejercen presión e inciden en las producciones del aparato del estado, en un sentido de mayor o menor "estatalización".

extremadamente breves para las instituciones y, más aún, para las culturas profesionales docentes.

I. El momento "civil". Estatuto del docente y carrera "objetiva": democratización y profesionalización.

Los antecedentes 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 directores, 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 resultaba 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, según la misma ley 1420, "de cinco padres de familia, elegidos por el Consejo Nacional".

Por otra parte, según el Art. 54, 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. La concentración de las decisiones estaba asegurada normativamente: en efecto, por décadas, quienes se desempeñaran en la dirección de las escuelas, y mucho más, en la inspección, recibían su designación por "amiguismo" personal, confianza o lealtad política.

Con la sanción del **Estatuto del Docente en 1958**²²¹, esos parámetros fueron reemplazados por un diseño de "carrera", tipificada con un conjunto de derechos y deberes apoyados en criterios considerados más "objetivos", entre los cuales se destacaban los "años de antigüedad" como centrales. Así, la arbitrariedad y el amiguismo fueron sustituidos, al menos formalmente, por "la experiencia" en la tarea docente.

²²¹ Hubo un antecedente en el año 1949, gobierno del Gral. Perón, que luego fue derogado.

Según la norma, en su Artículo 1 establece que "Se considera docente, a los efectos de esta ley, quien imparte, dirige, supervisa u orienta la educación general y la enseñanza sistematizada, así como a quien colabora directamente en esas funciones, con sujeción a normas pedagógicas y reglamentaciones del presente estatuto". En este sentido, el Estatuto fija claramente que, aun con funciones diferenciadas, todas las personas implicadas de algún modo con los procesos educativos son docentes; o sea, en un sentido normativa, son "iguales" ante la ley, o sea el Estatuto.

El ascenso 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. Es decir que si bien el puntaje acumulado por el/la candidata/a es la mediación objetiva de la entrada en el concurso, la llave central para el acceso a un cargo es el pasaje, durante un tiempo determinado, en el cargo anterior: el requisito de la experiencia establece un límite definitorio que los cursos o la calificación del trabajo no pueden compensar.

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 edad y condiciones de jubilarse.

Con el correr del tiempo, al verse suspendido cada vez que se interrumpían los gobiernos democráticos, esta carrera se constituyó en un suerte de "premio a la vejez", a la resistencia en condiciones de extrema precariedad. Pero, sobre todo, aún cuando se premiase a la trayectoria o las capacidades, abonó el supuesto de que "todo/a bueno/a maestro/a puede ser un/a buen/a director/a".

El **Estatuto del Docente Municipal (de la Ciudad de Buenos Aires) de 1986** estableció entonces la obligatoriedad de la realización de cursos con relevo de funciones, organizados por la Secretaría de Educación de la entonces llamada Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (desde 1995, "Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires"). Aparecen entonces la capacitación específica y exámenes que comenzaron a mediatizar el acceso a un cargo directivo en el sistema educativo, y que se complementan con cursos posteriores, que se realizan ya en ejercicio del cargo.

Sin embargo, una cuestión a ser subrayada en los antecedentes del tema que nos ocupa es que la institucionalización del Consejo Nacional de Educación de la "pareja pedagógica" en la conducción de las escuelas en los años 60, una vez transferidos los servicios educativos de la nación a las provincias y a la Ciudad de Buenos Aires esa iniciativa vuelve a tomarse en los 80:

en vistas de la disminución de varones en los establecimientos, esta vez con listados separados entre varones y mujeres y con un cupo masculino. Quienes están en la actualidad en las supervisiones son los maestros varones que accedieron a la dirección muy tempranamente, con el cupo de un maestro varón cada tres maestras mujeres. Las mujeres que ocupan cargos directivos en la actualidad en general debieron capacitarse más, accedieron a sus cargos con mayor puntaje y atravesaron una serie de obstáculos más amplia.

Según el Estatuto, una vez aprobado el curso de ascenso, el/la aspirante tiene acceso a una prueba de oposición (que consiste en el análisis de una observación pedagógica y una entrevista) y sobre la base de los resultados el jurado formula el orden de mérito y la eleva a la Secretaría de Educación para la realización de las designaciones.

Es interesante subrayar la conformación y el papel de las Juntas de Clasificación en este proceso. Las Juntas de Clasificación se eligen periódicamente a partir de listas propuestas por los sindicatos docentes y por voto directo de los/as afiliados/as pero también en las Juntas hay miembros elegidos por la administración del gobierno. 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 votados por los aspirantes, de una lista de entre seis y ocho que también elabora la Junta. La participación política del gremio docente y por lo tanto la participación personal en el sindicato es entonces sumamente relevante. La idea profesional de que "los pares" intervienen en el concurso se vehiculiza a través del poder del sindicato y el poder gubernamental.

Por último, cabe subrayar que el Estatuto que regula al trabajo docente en la Ciudad en su Artículo 1 agrega que además de "quien imparte, guía, supervisa y orienta" también se considera docente a quien asiste técnica y profesionalmente a la educación, así como a quien colabora directamente con esas funciones". Es decir, se amplía aún más el espectro de la definición establecida por la Ley Nacional de 1958.

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".

En octubre de **2006** se votó una nueva ley de educación, **la Ley de Educación Nacional**, que derogó a la Ley Federal y plantea algunas pistas de diferenciación en cuestiones de carrera profesional docente. Manteniendo al concurso como derecho al ingreso a la carrera,

se establece en el Artículo 69: "El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá los criterios básicos concernientes a la carrera docente en el ámbito estatal, en concordancia con lo dispuesto en la presente ley. La carrera docente admitirá al menos dos opciones: a) desempeño en el aula y b) desempeño de la función directiva y de supervisión. La formación continua será una de las dimensiones básicas para el ascenso en la carrera profesional. A los efectos de la elaboración de dichos criterios, se instrumentarán los mecanismos de consulta que permitan la participación de los/as representantes de las organizaciones gremiales y entidades profesionales docentes y de otros organismos competentes del poder ejecutivo nacional". En suma, la Ley de Educación Nacional parece intentar otra definición de la carrera que se verá en la reglamentación que la acompañe.

La presente investigación se inscribe en el debate anterior a la sanción de la ley²²² y aspira a resultar un aporte en la concreción de nuevas alternativas.

La carrera como "derecho". Según el artículo 7, inc. c del Estatuto del Docente de la Ciudad de Buenos Aires, referido a los derechos del personal docente, se establece "el ascenso de cargo, el aumento de clases semanales o acumulación de cargos, la concentración de tareas, el traslado, la permuta y la readmisión de acuerdo con sus antecedentes, con los resultados de los concursos que se realicen y demás requisitos establecidos en cada área de la educación en el presente estatuto". Se trata de las "mejoras" que la condición docente puede llegar a obtener²²³.

La "carrera" integra entonces el conjunto de las oportunidades de mejora. 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. 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

²²² Cf. Morduchowicz, Alejandro (2000) "Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes". Trabajo preparado para PREAL/FLACSO en el marco del Proyecto "Sindicalismo docente y reforma educativa en América Latina,". Bs.As. Diciembre; y también del mismo autor (1997)- "La homogeneidad como mecanismo de desigualdad en el régimen salarial docente: lineamientos y alternativas para su transformación". Programa estudios de costos de Sistema educativo. Ministerio de Cultura y Educación; Morgade, Graciela y Birgin, Alejandra (2000) "La carrera docente" en Revista La Docente, Año 2, No 5, Buenos Aires: Publicación de la Caja complementaria de prevención para la actividad docente.

²²³ No nos extenderemos en analizar otros tipos de mejoras que el Estatuto establece referidas a licencias con goce de haberes (para estudiar un año, por comisión de servicios en equipos técnicos, para la actividad gremial) que, si bien consideramos altamente significativas en términos del desarrollo profesional individual, alcanzan a un número relativamente pequeño de docentes aunque, es señalado con frecuencia en el sector, son proporcionalmente más aprovechadas por los docentes varones.

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, se trata de una carrera "contra el tiempo", buscando evitar que los días de docente terminen 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 ser titular (llamado "ingreso" a la carrera docente); 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 en el grado y pasar a enseñar desde otro lugar que, como veremos, está poco definido desde la especificidad de la enseñanza.

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, que no cuenta con espacios remunerados ni formación específica para esa posibilidad.

La participación en las "Juntas de Clasificación y Disciplina" aparece como un derecho del trabajador de la educación y también es premiada con la asignación de puntaje. La Juntas son manejadas por los gremios docentes, y 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: ser delegada/o, miembros de comisión directiva o integrante de Junta es producto de una tarea política que, además de que requiere nuevamente una disponibilidad de tiempo, interpela conocimientos específicos que se aprenden en el mismo proceso de la militancia.²²⁴ Tampoco parecería entonces que la participación en Juntas resulte

²²⁴ Algunas investigaciones han mostrado cómo las mujeres han sido minoría, por décadas, en la conducción gremial y que solo recientemente su participación en la base docente comienza a ser reflejada en las comisiones directivas de los sindicatos (Cf. Por ejemplo Zattara, Susana (2006). Maestras militantes en las asociaciones gremiales docentes - 1950-1988. Tesis de Maestría. UNCentro)

una posibilidad concreta para el sector en su conjunto sino más bien para algunos/as, en particular varones.

En suma, es posible afirmar que a las mujeres maestras se les hace más difícil que a sus colegas varones acumular el puntaje necesario y tener buenas perspectivas para estar "en carrera". No obstante, como analizaremos más adelante, desarrollan importantes esfuerzos para acumularlo.

El Estatuto del Docente también establece otro aspecto central en la carrera: la evaluación y el concepto anuales²²⁵. Básicamente porque, como ya hemos revisado, entre los requisitos del ascenso en la carrera se establece un concepto de "muy bueno" como mínimo en los tres últimos años trabajados.

Si bien los artículos referidos al tema no son explícitos respecto del carácter de "derecho" de la evaluación de los desempeños docentes, es claro que la evaluación integra el dispositivo de la carrera y, en cierta medida, podría entenderse como una extensión de ese derecho docente. La evaluación también es una obligación del superior jerárquico (es decir, no son tareas a cargo del "equipo directivo", aunque eventualmente la vicedirección o la secretaría operen con eficacia en la coordinación de un ciclo) y, se supone, un reaseguro institucional de la calidad del servicio. Más allá de las implicancias personales que toda evaluación trae aparejadas y que analizaremos detenidamente en la práctica de las directoras, entendemos que probablemente en parte esas dificultades culturales de realización de este segundo componente de la definición de la evaluación se vinculen con este carácter de "doble" función que abarca aspectos contradictorios: como "reaseguro" del sistema, debería sintetizar sistemática y comprensivamente los logros y las dificultades observadas en los desempeños docentes en un año escolar; como aspecto de un "derecho", incide en habilitar pero también implica la difícil decisión de documentar dificultades que puedan llegar a

²²⁵ *Art. 23 "La dirección del establecimiento o el superior jerárquico llevará de cada docente titular, interino o suplente, un legajo en el que se registrarán todos los antecedentes y su actuación profesional, los que servirán para la calificación. El interesado tendrá derecho a conocer toda la documentación que figure en dicho legajo, a objetarla fundadamente o en su caso requerir que se le complete si advierte omisión. Además podrá solicitar fotocopia autenticada de dicho legajo, cuyo costo estará a su cargo.*

Art. 24 "La calificación y el concepto serán anuales, apreciarán las condiciones y aptitudes del docente, se basarán en las constancias objetivas del legajo y se ajustarán a una escala de conceptos y su valoración numérica correlativa. La calificación y el concepto surgirán de la autoevaluación del docente y de la evaluación del superior jerárquico. En entrevista personal, ambas propuestas serán analizadas por el docente y el superior jerárquico, procurando la total coincidencia. De surgir discrepancia y mantenerse la misma, el superior jerárquico deberá dejar expresados los fundamentos, ya que es responsable final de la calificación y concepto y se notificará en ese acto, al docente, de la posibilidad de interponer los recursos administrativos y judiciales pertinentes."

“perjudicar” a un-a colega en sus posibilidades de ascenso; y más, como veremos, cuando es habitual la recusación de la evaluación (aún con un concepto de “muy bueno” con el cual no se impide el ascenso) y de la finalización de ese proceso recusatorio no se tiene demasiada posibilidad de anticipación. Las prácticas usuales, como veremos, y probablemente por tratarse del aspecto “civil” de la definición normativa del trabajo, han tensado a la evaluación principalmente hacia la cuestión de los derechos docentes de modo que, por lo general, la evaluación no representa una amenaza en las intenciones de “hacer carrera” docente.

Componentes de la “carrera”. Según el **Estatuto del Docente de la Ciudad de Buenos Aires**, el escalafón del nivel primario²²⁶ está compuesto, en orden ascendente, por los siguientes cargos: maestro/a de grado, secretaría docente, vicedirección, dirección, supervisión adjunta, supervisión escolar y dirección adjunta de área. Sin embargo, la “carrera” es entendida como “mejora” en las condiciones laborales, pasar de ser “suplente a “interina” y más a “titular” (el llamado “ingreso”) es la forma estatutaria de iniciar la carrera: la estabilidad y los derechos con los que se cuenta son más significativos que los de las suplencias.

La carrera docente (integrada por el ingreso y los ascensos²²⁷) es entonces una sucesión de cargos entre los cuales existen cambios de cualidades diferentes. El primer paso del ascenso en la carrera docente es la secretaría, que implica una fuerte ruptura entre la centralidad pedagógica del-a docente en el aula y la centralidad administrativo-burocrática propia de una

²²⁶ Dependiente de la Dirección de Área de Educación Primaria, que gestiona 439 unidades educativas. También existe nivel primario en las Escuelas Normales Superiores (12 unidades educativas en total), dependientes de la Dirección General de Educación Superior, que difieren en algunas características y no han sido abordadas en el trabajo de campo.

²²⁷

Art. 9 “El escalafón del personal docente queda determinado en las distintas áreas por los grados jerárquicos resultantes de la Planta Orgánica Funcional correspondiente (...)

II – ÁREA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

A) Para las escuelas comunes de jornada simple y jornada completa

- a) Maestro de grado*
- b) Maestro secretario*
- c) Vicedirec*
- ch) Director*
- d) Supervisor Adjunto de Distrito Escolar*
- e) Supervisor de Distrito Escolar*
- f) Director adjunto de Educación Primaria (...)*

III- ÁREA CURRICULAR DE MATERIAS ESPECIALES

A) Para educación Inicial, Primaria común, Primaria Especial

- a) Maestro de materias especiales*
- b) Supervisor adjunto de materias especiales*
- c) Supervisor de materias especiales*
- d) Supervisor coordinador de materias especiales. (...)*

labor con planillas, documentación, teléfonos, etc.: un trabajo netamente "de escritorio". El salto en este caso se vincula con el tipo de trabajo a desempeñar en el cargo; sin embargo, parecería que se trata de dos funciones sostenidas en una especificidad, una definición sustantiva, en cierta medida unívoca en la institución y con una importante tradición administrativa sustantiva²²⁸.

El paso de la secretaría a la vicedirección representa sin embargo un "salto" en la carrera profesional docente de una cualidad diferente al paso entre el aula y la secretaría. La vicedirección escolar no compone la habitual "fórmula" para una instancia de gobierno (presidente y vicepresidente; gobernador-a y vicegobernador-a, etc.) que se supone comparten una visión y un proyecto (no siempre logrado) o al menos, pertenecen al mismo partido. Al constituirse en una suerte de "apéndice" de la dirección, la vicedirección conforma un espacio menos autónomo y, sin duda, de mayor subordinación a la dirección que la secretaría o aún el equipo docente de aula. Analizaremos la definición funcional de esta condición estructural en el marco del Reglamento Escolar en el próximo punto.

La dirección escolar es el cargo que sigue, el más alto dentro de la escuela: el "salto" de la vicedirección a la dirección es más que significativo. Si la vicedirección es un contradictorio lugar de poder, la dirección lo constituye sin duda alguna, por numerosos motivos históricos y culturales pero, desde el Estatuto, también por una cuestión estructural: la dirección de la escuela también tiene "a su cargo" al personal de materias especiales que, sin embargo, es supervisada por una línea diferente del escalafón.

La supervisión adjunta y la supervisión escolar se ejecen fuera del establecimiento, en el "distrito escolar", del cual depende un número de entre veinte y veinticinco escuelas. Un primer "salto" en el acceso a estos cargos es el diferencial de competitividad y de exposición pública del concurso: de 439 establecimientos en los cuales existen, en general, al menos una secretaria (puede haber más), una vicedirección (puede haber más) y una dirección, los distritos escolares son veintiuno, de modo que existen solamente 21 puestos de supervisión adjunta y 21 de supervisión escolar.

Por otra parte, también la cotidianeidad del cargo cambia fuertemente, y con ella, las relaciones de trabajo, el ambiente, las tareas implicadas, etc. La supervisión adjunta, nuevamente como en el caso de la vicedirección, trabaja en colaboración con la supervisión aunque, como veremos también, conserva algunas funciones muy específicas que la hacen menos dificultosa que, en el marco de la escuela, el par vicedirección-dirección. La supervisión escolar es máxima autoridad del distrito escolar, pero se superpone en parte con la supervisión de las materias especiales en un vínculo de trabajo que los intentos de modificación no han logrado consolidar.

²²⁸ Que, como veremos más adelante, las sucesivas políticas han intentado modificar hacia un mayor involucramiento pedagógico pero con escasos resultados.

Así definida, la carrera docente implica que todas las oportunidades que siguen a la docencia de grado implican dejar el contacto de la enseñanza a niños y niñas²²⁹. Implica también un sentido unidireccional, ya que no se plantea una posible vuelta "atrás" (estructural, no traumática) y que se asumen grados crecientes de prestigio y poder reflejados en la estructura jerárquica piramidal.

II. El momento "político-estatal". El Reglamento Escolar: la "carrera" y su definición operacional.

Antecedentes La Ley 1420 de Educación Común de 1884 definía una estructura clara de la línea de poder en el sistema educativo, pero solo presentaba una enumeración general de los deberes de todos/as los/as docentes sin especificar las tareas de la dirección en forma particular.

En el Digesto Escolar de 1886 (reemplazado posteriormente por sucesivos reglamentos, más dinámicos debido a su carácter local) se explicitaron 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.

Para quienes se encargasen de la inspección la ley 1420 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, la línea de "los inspectores" resultaba la verdadera bisagra entre la escuela y el gobierno central y no es casual entonces que se tematizase su papel en la ley fundante.

Más de un siglo más tarde de los tres momentos estudiados por Dussel (1995)²³⁰, de inicios del siglo XX, según el "Reglamento Escolar" de la Ciudad de Buenos Aires, el/la director/a de escuela sigue siendo sin duda alguna el protagonista central en la vida institucional y el supervisor escolar, a pesar de tener como misión la de "satisfacer en el nivel de la escuela las necesidades de orientación, coordinación, estímulo, evaluación y perfeccionamiento técnico y administrativo de la función educativa" (Art. 181) aparece explícitamente como la

²²⁹ Existen otras instituciones educativas, en el nivel medio o en el nivel superior, en que la persona que ejerce el cargo directivo puede conservar horas de clase y responsabilidades docentes compatibles con su función.

²³⁰ Dussel, Inés (1995) "Pedagogía y burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores". En Revista Argentina de Educación, Año XIII, No. 23. Buenos Aires: Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación.

figura que orienta, fiscaliza, evalúa e informa a las autoridades sobre el desarrollo y las necesidades de los servicios educativos. Nuevamente, más bien un nexo que una función pedagógica, como veremos más adelante.

Numerosos trabajos locales e internacionales han señalado que existe efectivamente una lógica propia del sistema educativo²³¹ que hace que, en el marco de su relativa autonomía política y sobre todo cultural, presente rasgos de fuerte durabilidad. Existen diferentes interpretaciones respecto de la perdurabilidad en el tiempo del sistema educativo (o, en otras formulaciones, su rigidez estructural o su resistencia al cambio): más allá de las cuestiones general, en el caso de la normativa de la conducción no parecen haberse logrado los consensos necesarios para la construcción de colectivos de trabajo, para la democratización de las estructuras ni para la diversificación de tareas y responsabilidades.

En más de un siglo, el sujeto pedagógico (en todas sus expresiones: alumnos/as, docentes, familias, etc.) ha cambiado, y también han cambiado la teoría pedagógica y la sociedad en su conjunto. No obstante, es impactante que la normativa burocrática y sus sentidos se mantiene casi inmodificadas...

- **La dirección escolar**

En Artículo 187 del Reglamento Escolar vigente establece que "El Director es la autoridad máxima del establecimiento a su cargo y en consecuencia, responsable de su gobierno y conducción técnico- administrativa". Sus funciones y responsabilidades (Art. 188) abarcan a la totalidad de la actividad escolar, las personas que intervienen, los objetos que se utilizan y los procesos que desencadena; veintiséis incisos enumeran sus obligaciones, y van de la "a" a la "z", algunos con subincisos. La responsabilidad del/a director/a se define entonces en un sentido sustantivo profesional que, en la vida cotidiana de la escuela y la formación específica que reciben en los cursos de ascenso suele diferenciarse entre la tarea "pedagógica" y la tarea "comunitaria" y, a la vez, en un sentido "administrativo burocrático".

a. La dimensión pedagógica. El/la directora/a es responsable por el aprendizaje de los/as las alumnos/as, y en este sentido, todo el proyecto educativo institucional está orientado hacia la responsabilidad por la enseñanza²³².

²³¹ Partiendo, en general, del concepto desarrollado en particular por Antonio Gramsci de "autonomía relativa", aludiendo a la no existencia de una determinación absoluta entre la estructura económica y la dinámica de las clases sociales, y el sistema político. Cf. Oszlak, Oscar y O'Donnell, Guillermo (1974) Estado y políticas estatales en América Latina. Buenos Aires: CEDES.

²³² "b) Organizar y dirigir el proceso educativo, cumpliendo las normas impartidas por la Superioridad. Asesorar y apoyar la labor de todo el personal bajo su dependencia en procura del éxito del servicio. Efectuar el seguimiento del proceso enseñanza-aprendizaje, articulando grados y ciclos.

c) Coordinar y supervisar la labor de la residencia de los alumnos del Profesorado para la Enseñanza Primaria, ajustándose al reglamento-convenido vigente.

Si bien la enunciación de sus funciones responde al conjunto clásico de tareas de conducción de cualquier organización (planificación, coordinación de la implementación, evaluación) el papel directivo tiene algunos rasgos particulares en una institución como la escolar. Por una parte, a través de diez incisos se espera que la dirección no solamente "guíe" y "evalúe" la tarea docente sino que también vele por su formación permanente o aún, se haga cargo de instancias de capacitación para el equipo de maestras y maestros. Y esta responsabilidad también se extiende hacia los-as alumnos-as de los profesorados que desarrollan prácticas docentes en el establecimiento. Esta labor "enseñante" tiene una expresión más directa

d) Realizar frecuentes visitas técnicas a las clases, para orientar y estimular la labor del maestro, evaluar la tarea cumplida y dejar las constancias que permitan una calificación ecuaníme del docente. El resultado de las visitas será asentado en el cuaderno de actuación profesional en forma clara y concisa con miras a evaluar los rubros de la hoja del concepto profesional. Los directores ampliarán verbalmente todos los puntos que juzguen necesario explicar en el momento en que el maestro sea llamado para notificarse.

g) Atender salvo obligaciones más urgentes los grados eventualmente sin docente por audiencias o licencias hasta tanto se designe reemplazante.

m) Efectuar reuniones de personal, fuera del horario escolar, para intercambiar opiniones sobre la marcha de la escuela, la lectura y comentarios de orientaciones y normas impartidas por la Superioridad y dar a conocer sus propias directivas e instrucciones. Este tipo de reuniones se efectuarán por lo menos cada mes. En todos los casos se labrará el acta respectiva.

n) Proporcionar reuniones de actualización docente o conferencias pedagógicas en las que se desarrollaran temas de tal carácter, a cargo del propio director, del Vicedirector o del docente de la escuela o personal debidamente autorizadas y de reconocida idoneidad en la materia.

Reuniones docentes

ñ) Las reuniones docentes se ajustarán a las siguientes normas:

1. Con excepción de los establecimientos donde rige el tiempo completo las reuniones de docente se realizarán en horarios que no procuren ni suspensión de clases, ni ausencia docente.
2. Cuando un miembro del personal docente deba cumplir simultáneamente actividades escolares en distintos establecimientos, asistirá a uno de ellos y no se computará inasistencia en los otros. A tal efecto deberá anunciar con anticipación su ausencia y presentar posteriormente a la Dirección la constancia pertinente. Para estos casos se establece el siguiente orden de prelación:
 - Integración de Tribunales Examinadores.
 - Asistencia a reuniones de personal que no exceda de una por mes.
 - Dictado de clases.

p) Calificar al Vicedirector e intercambiar con éste las apreciaciones e información necesaria para la calificación del personal docente.

aunque eventual en el inciso g) según el cual el/la director/a deben tomar a cargo un grupo cuando su docentes se encuentra de licencia.

En cierta medida entonces, parecería que la labor de enseñanza se prolonga fuertemente desde el aula hacia el cargo directivo. La formación permanente, el seguimiento y la evaluación son formas pedagógicas por excelencia, con la diferencia, no menor como veremos más adelante, de que se ponen en juego con adultos-as y no con niños-as que es lo propio de la enseñanza en el nivel primario.

b. La dimensión comunitaria. Entre las tareas profesionales establecidas como funciones también se encuentra la llamada "dimensión comunitaria" de la tarea directiva, referida conceptualmente a la "comunidad escolar" pero que en el sentido corriente consiste básicamente en la relación con las familias²³³.

A pesar de que abarca solo tres incisos, la centralidad del cargo en relación con la comunidad de familias cobra una relevancia notable. Si bien es claro, según el reglamento, que los/as maestros/as de grado son responsables de la enseñanza infantil, el contacto con las familias de los/as alumnos/as aparece como privativo de la dirección, aún cuando se trata de informar acerca de los avances de los aprendizajes (entrega de boletines). En el Reglamento se establece que el/la maestro/a de grado deberá "j) Planificar con aprobación s) Evitar que por ningún motivo los alumnos sean despedidos de la escuela antes de la terminación del horario establecido.

u) Elaborará con la colaboración de la comunidad educativa el planeamiento institucional."

²³³ j) Participar y estimular la acción de las Asociaciones Cooperadoras en su condición de asesor de éstas.

r) Atender personalmente a los responsables que concurran a la escuela, cuando se trate de problemas de la educación de sus hijos.

Reuniones de Padres

t) Efectuar durante el termino lectivo reuniones de padres de los alumnos según los turnos o las facilidades de que dispongan.

Estas reuniones se realizarán:

1. En los primeros días del termino lectivo. En ellas el Director explicará el plan de actividades elaborado para el periodo lectivo. Dará a conocer las normas de presentación del alumno y exigirá su cumplimiento. Responderá a observaciones y preguntas de los responsables del educando y tomará nota de sugerencia. Exigirá a los padres el respeto del horario de entrada y salida del establecimiento.

2. Realizará otras reuniones más pormenorizadas y con excepciones específicas con los responsables de los alumnos de primer grado y de preescolar

3. Citará a los responsables de los alumnos para la entrega del Boletín al termino de cada período de calificación.

4. Organizará reuniones de docentes con padres de alumnos que presenten dificultades en el proceso de aprendizaje."

del Director reuniones periódicas con los responsables de los alumnos para fomentar una correcta y beneficiosa relación familia-escuela, y labrar el acta correspondiente”, sin embargo, las reuniones vinculadas con las pautas generales de la escuelas o con la evaluación de los aprendizajes deberán contar con la presencia del/a director/a. También hacia el “afuera”, la responsabilidad institucional se concentra en la dirección.

c. La dimensión administrativa y patrimonial. Por último, según la lógica burocrática, el/la director/a “responde” por el movimiento administrativo y las condiciones materiales de la escuela²³⁴.

Las funciones administrativas (que abarcan trece incisos) tienen una muy alta concentración en el cargo de la dirección. Las condiciones materiales básicas para que la escuela pueda abrir sus puertas todos los días con el equipamiento y el edificio escolar adecuados en su estado general y su limpieza, con listados en los que niños y niñas figuran como alumnos/as, con docentes a cargo de los grupos y otros/as a cargo de las materias “especiales”; en suma,

²³⁴ *a) Recibir bajo inventario las existencias del establecimiento, para entregarlas de la misma manera al abandonar el cargo directivo.*

e) Elaborar o hacer elaborar la documentación escolar reglamentaria que le fuera solicitada para la autoridad competente, para su remisión dentro de los plazos reglamentarios.

f) Promover la oportuna cobertura de los cargos que integran la planta funcional de la escuela, permitiendo el normal funcionamiento e todas las secciones de grado y las actividades complementarias.

h) Conocer y hacer conocer el sistema legal y reglamentario vigente, velando por su estricta aplicación. Deberá sancionar las transgresiones cometidas por los agentes bajo su dependencia.

i) Mantener actualizada la tarea administrativa, correspondiente y rendición de cuentas en responsabilidad compartida con el Vicedirector y el secretario docente.

k) Determinar, con la participación del Vicedirector, la distribución de vacantes, horarios, grados y secciones.

l) Tener en cuenta al asignar turnos y horarios, la situación de los docentes que acumulen otro cargo o la de los maestros especiales que competan horas en otro establecimiento.

o) Cumplimentar y hacer cumplimentar todas las tareas previstas en el Calendario escolar.

q) Encontrarse en la escuela cinco días hábiles antes de la iniciación de las clases y alternar con el Vicedirector y el Maestro Secretario la atención de la escuela durante los periodos de receso. Asistir diariamente con veinte minutos de antelación a la iniciación de las actividades y permanecer constantemente en ella hasta que terminen las tareas de turno.

v) Fijara y hará cumplir las tareas asignadas al personal de servicio.

x) Ejercerá el control en el uso de la vivienda por parte del personal de servicio, en uso de Comodato Precario.

y) Comunicará en forma inmediata a la Superioridad, cualquier eventualidad de carácter grave que se presente y si fuera necesario, por la naturaleza del hecho, ante la autoridad que correspondiere.

z) Vigilará las reparaciones que se hicieran en el edificio de la escuela y refrendará toda la documentación escolar.”

condiciones para que la educación se concrete, es también responsabilidad de la dirección de la escuela.

Si bien no nos extenderemos en nuestra investigación en el trabajo específico con vicedirectoras y secretarias (sino solo en su relación con el trabajo de la directora de la escuela), para entender la complejidad de la conducción escolar resulta interesante analizar sintéticamente las funciones establecidas para ambos cargos.

La vicedirección está concebida desde el Reglamento Escolar como el "delegado natural" (Art. 191) de la dirección. Sin embargo, la descripción de sus funciones (Art. 192) lo define fundamentalmente como una figura secundaria que deben seguir estrictamente ("acatar", inc. a) y con "lealtad" (inc. b) sus indicaciones. La labor de la vicedirección es establecida en reiterados puntos como la de "colaborar", "cooperar" y "proponer" acciones al director/a y, solo por delegación, ocuparse de algunas de las tareas asignadas a la dirección. En términos sustantivos, la tarea de la vicedirección conserva la responsabilidad por "al menos un treinta por ciento de la labor técnico docente". La contradicción del reglamento escolar reside en que, cuando falta la directora, la vicedirección asume la responsabilidad sobre una tarea institucional que no contó con su participación plena en su concepción y que, en el día a día, en presencia de la dirección, aparece como "de otro/a", como alienada.

La secretaría docente por su parte, sin una "misión" específica establecida en un articulado aparte, abarca las funciones administrativas de controlar y mantener al día listados y registros, notas varias, horarios y organización de experiencias, cumplir turnos y colaborar en general con la dirección. Sin embargo, también es reglamentario que, al igual que la vicedirección o la dirección, cubra grados en caso de inasistencia de docentes o que quede a cargo de la escuela en caso de inasistencia de otras autoridades. Esta última eventualidad, poco frecuente, coloca también a la secretaria en una posición estructural y subjetivamente incómoda, que, como veremos, satisface muy a medias y con una posición claramente definida como "de prestado" y provisoria.

El/la directora/a es responsable frente a su superior jerárquico, éste a su vez, frente a la administración a cargo del gobierno del estado. Sin embargo, comparativamente, en la lógica arriba - abajo del poder en las burocracias el "escalón" de la dirección resulta un eslabón macrocefálico, un tanto desproporcionado en términos de obligaciones : ni hacia "arriba" ("supervisor adjunto" y "supervisor") ni hacia "abajo" ("vicedirector", "secretario", "maestro de grado") se presentan exigencias en calidad y en cantidad similares a la del "director". 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.

Es de notar que el lenguaje empleado por la normativa abarca muchas menos expresiones del campo del "control" (más orientado por una concepción violenta del poder) que las que

podrían ubicarse en el campo de la "facilitación" (más orientada por una concepción colegiada). Acciones tales como "elaborar", "conocer y hacer conocer", "promover", "asesorar" o "coordinar" se cuentan dos veces más en el conjunto de los incisos que las acciones vinculadas con el "cumplir y hacer cumplir", "vigilar", "exigir" o "fijar"... La "letra" de la norma parece apuntar entonces a un lugar profesional y profesionalizante más que de vigilancia; con su concentración del poder en la cúspide, parece, sin embargo, ir en un sentido contrario y probablemente, como plantearemos en las propuestas al final de la tesis, el cambio hacia la democratización escolar se habilite a través de la desconcentración y redistribución de responsabilidades en el Reglamento Escolar.

- **La supervisión escolar**

Según el Artículo 181 del Reglamento Escolar, la misión del Supervisor Escolar es "satisfacer en el nivel de la escuela las necesidades de orientación, coordinación, estímulo, evaluación y perfeccionamiento técnico y administrativo de la función educativa". En este sentido, también cabe una clasificación de funciones según la dimensión pedagógica, comunitaria y administrativa, muchos menos diferenciables en el discurso empleado en la norma que en el caso de las funciones de la dirección.

En notable que de dieciséis incisos que tiene el artículo, cuatro se dediquen a indicar la modalidad en que la labor supervisiva debe desplegarse: "a) *Realizar en forma permanente la supervisión de todos los establecimientos de su jurisdicción; b) Visitar periódicamente las escuelas y en todos los casos en que las circunstancias requieren su presencia; c) Asistir a los actos escolares; h) Dejar constancia en el libro reglamentario de la escuela de las visitas que realice y hacer las observaciones pertinentes.*"

Es evidente que, a diferencia de todos los otros cargos del nivel primario, al tratarse de un rol "extra-escolar", la supervisión requirió de una especificación tendiente a perfilar su labor más explícita que la de la dirección que "está allí" donde los procesos educativos acontecen. Esa distancia de la vida cotidiana de la escuela marca entonces el carácter "extraordinario" de la presencia de la supervisión en un establecimiento, reforzando, de un modo solo contrarrestado en la acción concreta, el carácter de "autoridad" poderosa.

a. La dimensión pedagógica se expresa fundamentalmente en la determinación de funciones respecto de la enseñanza²³⁵.

²³⁵ "d) *Asesorar al personal directivo sobre aspectos relacionados con la organización y conducción educativa en el nivel escolar.*

f) *Orientar con tacto y discreción al personal directivo y docente para determinar la forma de impartir la enseñanza.*

g) *Evaluar cualitativa y cuantitativamente los resultados obtenidos en los servicios educativos a su cargo.*

La supervisión está concebida también como un espacio donde “con tacto y discreción” continúa la función enseñante activa solo en un inciso referido al personal docente y directivo; sin embargo, en los otros cinco incisos que componen la dimensión pedagógica de su labor, la acción que más se subraya se vincula con el estímulo, la formulación de propuestas y la evaluación, que suponen también saberes pedagógicos compuestos de la experiencia y de la formación sistemática.

b. La dimensión administrativa y la comunitaria. Notable y contradictoriamente con lo que acontece en su labor más frecuente, los incisos vinculados con la cuestión administrativa son relativamente escasos, no solamente en cantidad (cinco) sino por su formulación lacónica²³⁶. La cuestión administrativa explícita trata básicamente de relevar y producir información para “elevar” y, solo explicitado en un inciso, hacer cumplir la normativa. Comparativamente entonces, parecería que la dirección tiene más responsabilidades que la supervisión, tanto frente a los equipos docentes como a los/as colegas y la superioridad y que la supervisión se concibe mucho más como espacio de tensión negociadora, de “contacto” cultural por el cual circulan estados de ánimo, impresiones y hasta “opiniones”, que espacio que “asegure” la aplicación de la regla mediante la vigilancia y la sanción.

La dimensión comunitaria por su parte, notablemente también para el peso que, como veremos, ha tenido en los últimos años en algunas supervisiones, sobre todo masculinas y en distritos con conflictos sociales fuertes, está expresada en un solo artículo: “m) *Estimular*

j) Estimular el perfeccionamiento, la actualización y la capacitación del personal directivo y docente, la renovación de las técnicas relativas al proceso enseñanza-aprendizaje.

k) Promover la realización de reuniones de trabajo en relación con los aspectos a que se hace referencia en el punto j).

n) Formular los conceptos de los directores de la jurisdicción y ratificar o rectificar la de los docentes observados por él y cuyos informes deberán constar en el Libro de Inspección.”

²³⁶ “e) *Fiscalizar el cumplimiento de las disposiciones reglamentarias vigentes.*

i) Informar a las autoridades sobre el desarrollo de las actividades escolares y las necesidades pedagógicas, sociales y edilicias observadas en los establecimientos.

l) Instruir al personal directivo sobre leyes y disposiciones, convocándolos cada vez que lo creyera conveniente.

ñ) Recoger la información necesaria con visitas a la institución de las actividades sumarias que correspondan.

o) Proponer medidas tendientes a la realización de los recursos humanos y material disponibles y las que contribuyen a mejorar la prestación de los servicios educativos en su jurisdicción.”

una eficaz colaboración entre la escuela y la comunidad para lograr la organización de actos culturales, exposiciones de trabajo y de material didáctico.”

Sin embargo, la omisión más significativa en el Reglamento Escolar, y la más contradictoria con la función que, como veremos, se adscribe en la práctica a los/as supervisores/as (o se intenta adscribirles) es su carácter de responsables por la aplicación de las políticas educativas de estado y aún de cada gobierno democráticamente electo. Así, mientras de la dirección se espera que actúe “cumpliendo las normas impartidas por la superioridad” (Art. 188, inc. b), en la supervisión las autoridades aparecen solo como interlocutores/as a ser informados/as de necesidades o resultados, pero no como responsables de la orientación política del sistema educativo.

Por descarte entonces, la omisión del carácter “funcionario de un sistema” hace posible interpretar, junto con Foppoli (2000)²³⁷, que la supervisión contaría con la autonomía necesaria para establecer la política y las actividades de cada distrito escolar a la vez que para obstaculizar y hasta impedir la implementación de las políticas educativas. En otras palabras, ese “burocratismo” según Max Weber²³⁸, en el cual los grupos que ocupan los cargos de la burocracia comienzan a orientarse según sus propios intereses y no como “funcionarios” del estado democrático liberal parece, en cierta medida, habilitado por el Reglamento. Lo notable es que se trató de una norma sancionada en 1980, durante un gobierno militar (con modificaciones posteriores no determinantes en el caso de la supervisión) que sostuvo, aunque atenuado, el espíritu de “control” (el rasgo finalmente adoptado por la función de la inspección) pero que no plasmó (ni podía hacerlo obviamente en un gobierno de facto) la dimensión institucional y política en la cual, atendiendo a la definición caracterizada por el profesionalismo y la autonomía que cada uno de los momentos de la carrera docente tiene habilitados según el sentido del Estatuto que regula el trabajo, la función se sostiene en democracia.

Los discursos neoliberales embistieron contra la “burocratización” (o, más precisamente, el “burocratismo”) de la burocracia estatal, como analizaremos en el próximo punto, en un intento por adjudicarles los “fracasos” de las sucesivas reformas y por saltar la valla entre gobierno y escuelas a través de la construcción de la dirección como gerencia local de recursos. Afortunadamente, esos discursos no han tenido eco en el sistema educativo y, en particular, en la Ciudad de Buenos Aires; sin embargo, es evidente que la labor de la supervisión tiene una orientación normativa insuficiente y, en cierta medida, contraproducente.

²³⁷ Foppoli de Terreni, Eva (mimeo, 2000) La supervisión de educación primaria en una encrucijada: ¿cómo transformarla?. Tesis de Maestría. Universidad CAECE.

²³⁸ Analizado en el Capítulo II.

III. La materialidad del trabajo de la dirección y la supervisión en la Ciudad de Buenos Aires

Es sabido que las condiciones materiales de un trabajo constituyen un marco y un encuadre que expresan, en general en forma yuxtapuesta y fragmentaria, residuos de proyectos políticos y tradiciones pedagógicas. La normativa y los discursos que hemos estado analizando ya integran las "condiciones" laborales pero, complementariamente, existe una materialidad que constituye al "cuerpo docente", que lo configura y restringe, y que también brinda oportunidades y presenta desafíos.

Por ejemplo, la duración del año, del día y de la hora escolar, la organización cronogramada de la "caja" curricular, la asignación de los tiempos de trabajo y de descanso, y tantos otros ejes vertebradores del trabajo. En algún momento de la historia de la escuela esos ejes integraron las decisiones intencionales; decisiones que con el tiempo, más allá de la validez de sus fundamentos oportunamente esgrimidos, o bien devinieron "naturaleza" escolar, o bien resultan legitimadas una y otra vez con fundamentos poco cuestionados.

Más presentes y criticadas como "condiciones laborales" son las cuestiones edilicias y sobre todo, las cuestiones salariales y la denominada "intensificación" del trabajo, es decir, el continuo "agregado" de tareas y responsabilidades (en el mismo horario y por la misma retribución económica) que ha caracterizado a la precarización laboral docente en los últimos años.

Más allá de que entendemos que las condiciones materiales son resignificadas según las culturas locales y las coyunturas, es innegable que la labor de una directora o de una supervisora no puede no "contar" con los espacios, con los tiempos y con los recursos materiales del espacio institucional que conducen. Así, tanto si se los toma como "dato" como si se encara una "tensión" de sus límites, la configuración física de la tarea integra una de las dimensiones que intervienen en la construcción social de la conducción escolar.

Escuelas, ciclo lectivo y jornadas de trabajo. En 2006 la Ciudad de Buenos Aires cuenta con 439 escuelas de nivel primario, 199 de jornada simple y 240 de jornada completa. La jornada simple abarca el horario de 8 a 12.15 hs.; el turno tarde se desarrolla entre 13 y 17.15 hs. mientras que la jornada completa abarca de 8.15 a 16.20 hs.: son los horarios de los/as alumnos/as, ya que los/as docentes deben presentarse 10 minutos antes del inicio de la jornada escolar (20 minutos antes cuando está de turno). Un/a docente puede trabajar en jornada simple o en jornada completa, pero la jornada del equipo directivo siempre es "completa", abarcando ocho horas cátedra diarias que se distribuyen internamente en el equipo: si la escuela de jornada completa, todo el personal cumple el mismo horario, pero si es de jornada simple, el equipo directivo se organiza para asegurar la presencia de autoridades desde la entrada del turno mañana hasta la salida del turno tarde.

Las escuelas pueden tener entre siete y 28 secciones, es decir entre una y cuatro secciones por grado (la primaria de la Ciudad de Buenos Aires abarca siete grados). Por la mayor carga de trabajo que implica mayor cantidad de secciones a cargo, la dirección no cobra un salario diferencial, sino que cuenta con más personal en el equipo directivo.

La hora de clase está medida como de "cátedra", pudiendo abarcar 40 minutos (o 35 si es la última) o un "módulo" de 80 minutos, considerado de dos horas cátedra. El horario se arma cada año escolar: un alambicado proceso en el cual se combinan las clases de las/os maestras/os de grado y quienes están a cargo de las materias especiales: por lo general, plástica, música, educación física, tecnología y desde cuarto grado, inglés. Al estar atendidos por otros/as docentes, a pesar de que reglamentariamente sigue "a cargo", la docente o el docente de jornada simple de la Ciudad de Buenos Aires cuenta con entre cuatro y siete horas cátedra sin estar al frente del grupo; esos tiempos se emplean generalmente para preparar clases, corregir trabajos o recibir familiares de los/as alumnos/as. Eventualmente, para trabajar con colegas, aunque difícilmente coincidan docentes de grados paralelos y, menos, el equipo de un ciclo completo. Además, la posibilidad de que coincidan en horas de clase sin alumnos/as, los tiempos de la "hora escolar" pensados en función de algunos supuestos pedagógicos sobre las posibilidades infantiles de concentración (40 ó, las menos de las veces, 80 minutos) parecen escasos para las necesidades de tiempos adultos de discusión, elaboración y síntesis.

Asimismo, la jornada simple permite, en general, el desempeño en dos turnos, que, eventualmente también, pueden encontrarse en la misma escuela (la "situación ideal" para algunos/as) pero que por lo común se desempeñan en diferentes establecimientos: salir "corriendo" de una escuela para comer algo y entrar en otra suele ser un factor de stress importante, sobre todo si la escuela de la tarde no es cercana al establecimiento de la mañana.

La organización de la jornada escolar en su versión "simple", es decir de un turno, aporta escasas oportunidades de encuentro entre docentes y directivos/as. En este sentido, parecería que el tiempo de la "hora cátedra" tiende a aprovecharse solo si las reuniones se sostienen regularmente en cada semana, más bien como acumulación de acuerdos y proyectos que, en el caso de discontinuarse las reuniones, van perdiendo sustentabilidad.

El año de trabajo escolar comienza para los equipos directivos y docentes a mediados del mes de febrero, mientras que las clases suelen iniciarse en los primeros días de marzo; al finalizar el año, suele haber también un par de semanas sin alumnos/as tendientes a favorecer los cierres, las evaluaciones y las nuevas inscripciones. En los últimos años, uno de los propósitos de las autoridades educativas se ha dirigido a prolongar el "ciclo lectivo", es decir, la cantidad de días de clase que los/as alumnos/as tienen. Esto ha implicado que los tiempos sin alumnos/as del inicio y del final también se acortasen y con ello también las oportunidades de encuentro y de trabajo conjunto; estas modificaciones que avanzaron sobre los tiempos docentes (aunque muchas veces poco aprovechados) combinadas con las

características climáticas del verano en la Ciudad de Buenos Aires (altas temperaturas en instalaciones poco preparadas para soportarlas) han profundizado, como veremos, la sensación de que "falta tiempo" para el trabajo conjunto.

Paradójicamente, sin embargo, la escasa tradición de trabajo compartido ha llevado a suspender las jornadas institucionales que en algún periodo tuvieron una frecuencia mensual, por "falta de tarea" y a que los equipos directivos propongan y organicen una por cuatrimestre.

Cuando la escuela tiene dos turnos - y, como ya analizamos, el equipo directivo siempre corresponde a ambos - la tarea abarca con frecuencia a dos realidades diferentes, no solamente porque se trata del doble de "chicos/os" y docentes que son "otros/as", sino porque también existen tradiciones y prejuicios respecto de las diferencias entre el turno de la mañana y el turno de la tarde con las cuales los equipos directivos deben trabajar.

En una investigación acerca de la problemática de la jornada escolar desarrollada en el área gubernamental de gestión del sistema educativo de la Ciudad (Feldfeber, Gluz y Gómez, 2003)²³⁹, se identificaron tradiciones y prejuicios que señalan a los/as chicos/as "de la mañana" como "más trabajadores/as e inquietos/as por saber" mientras que los/as "de la tarde" serían "más tranquilos y más perezosos" por estar medio "dormidos" en la hora de la siesta pero, fundamentalmente, porque pertenecen a familias que "no madrugan" y por lo tanto se supone que tienen menos inclinación hacia el trabajo. Los escasos estudios disponibles (Pereyra, 1998)²⁴⁰ indican que tanto a la mañana como a la tarde se producen fluctuaciones en los ritmos biológicos (vinculados con la ingesta de alimentos y también con el descanso, pero sin fuertes variaciones individuales, de género, etnia, localización geográfica, etc.) atendibles desde el punto de vista organizacional pero escasamente determinantes de "rendimientos" diferenciales. Estos prejuicios, fueron construidos y reforzados por décadas por los propios comportamientos docentes y también familiares. En la actualidad, se encuentran interpelados por las familias por las formas de flexibilización laboral de los/as adultos/as (trabajos sin horarios, con horarios diferentes cada día, o inclusive en el hogar) y constituyen un desafío que el sistema educativo ha buscado afrontar internamente, entre otros, con la conformación de un solo equipo directivo para los dos turnos.

La configuración más aparentemente "ideal" para el trabajo entre docentes es la jornada completa. En este tipo de organización horaria, los grupos con entre 10 y 17 horas cátedra (según el grado) de materias "especiales"; en consecuencia, también las/os docentes amplían

²³⁹ Feldfeber, Myriam, Gluz, Nora y Gómez, Carmen (2003) La jornada completa en la Ciudad de Buenos Aires. Un análisis de sus fundamentos históricos, debates actuales y nudos críticos a casi medio siglo de su implementación. Secretaría de Educación-GCBA, DI-DGPL.

²⁴⁰ Pereyra, Miguel (1998) "La reforma de la no reforma del tiempo escolar en España. ¿Escuela con jornada partida o continuada? En Revista Propuesta Educativa No 18. Buenos Aires: FLACSO-Novedades Educativas.

sus posibilidades no solamente de desarrollar todas sus tareas extraclase en el horario de trabajo sino también, eventualmente, reunirse para desarrollar proyectos compartidos. También esta alternativa, en ocasiones, parece insuficiente o poco aprovechada: en la investigación sobre la jornada escolar realizada en la Ciudad, se relevó que los/as docentes tienen una sensación de insatisfacción importante en referencia a la organización del horario escolar: una “disputa implícita por las primeras horas” de la jornada y objeciones respecto de las inasistencias de los/as maestros/as especiales (y la consecuente “pérdida” de la hora libre por parte del/a maestro/a del grado) y de la falta de coincidencia de horarios libres comunes con docentes del mismo grado. La investigación señala que la cultura de trabajo aislado reduce, o anula, las posibilidades de colegialidad en la escuela y que la imposición de reuniones de trabajo solo tiene sentido cuando existe una valoración docente de la conveniencia y de la necesidad de la tarea compartida: el tiempo técnico racional es solamente una condición pero también la dimensión micropolítica y la fenomenológica intervienen en la construcción social del tiempo escolar (Hargreaves, 1996)²⁴¹.

Salarios. Hemos subrayado en el capítulo referido a las investigaciones sobre el tema que nos ocupa que en los últimos 30 años se produjo una crítica caída del salario docente, junto con procesos más recientes de intensificación del uso del tiempo en la jornada laboral y extraescolar, sobre todo en el caso de las mujeres.

Dado que la inestabilidad económica hizo impracticable en la Argentina fijar los salarios por ley, el Estatuto del Docente de la Ciudad de Buenos Aires establece un índice cuyo valor es asignado periódicamente en función de los incrementos salariales otorgados. Así, el salario se calcula según el sueldo básico más el adicional correspondiente a cada cargo al cual se le suma un porcentaje por antigüedad docente que es uniforme para todos/as los/as docentes.

El salario “paga” entonces el avance en la carrera y la experiencia en la docencia, no estando contemplados económicamente ni otros títulos que el/la docente haya acumulado (que se bonifican con “puntaje” por antecedentes) ni la calidad de sus desempeños (que se reflejan, precariamente como hemos señalado, en la evaluación anual). Tampoco está previsto que se abonen “horas extra” como en otros sectores de la administración pública²⁴².

Según el decreto 483-GCBA-2005, la asignación de cada cargo es la siguiente:

Cargo	Sueldo básico	Adicional básico	Total
Director adjunto	2399	461	2860
Supervisor escolar	2311	455	2766
Supervisor adjunto	2169	427	2596
Director (Jornada completa)	2027	399	2426
Vicedirector (Idem)	1763	436	2199
Maestro Secretario (Idem)	1533	439	1972

²⁴¹ Hargreaves, Andy (1996) *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.

²⁴² En los últimos años han existido adicionales salariales que se encuentran en trámite de integración al básico, de modo que no nos extenderemos en este punto.

Maestro de Grado (Idem)	1433	282	1715
-------------------------	------	-----	-------------

Teniendo en cuenta esta grilla, en relación con el cargo de maestro/a de grado de jornada completa, los cargos de ascenso representan una mejora económica de alrededor de 15% en la secretaría, 28% en la vicedirección, 41% en la dirección, 51% en la supervisión adjunta y 61% en la supervisión escolar.

Es de notar que en un contexto global en que se flexibilizaron las relaciones laborales (a partir de la modificación de las leyes y del "control" indirecto que el desempleo permite a las empresas), las luchas sindicales docentes y la alta legitimidad social que sus reclamos ha sostenido generaron que el trabajo docente tendiera no solamente a mantenerse como oferta laboral (las escuelas se mantuvieron funcionando) sino que también persistieran sus características de estabilidad en los cargos²⁴³, y la proporción salarial entre los cargos de la base y de la conducción: existen ámbitos laborales en los cuales la diferencia entre el salario de quien comienza en un cargo inferior en la escala y la gerencia llega a ser de un 3000% (o sea que quien ocupa el cargo más alto puede ganar 30 veces más que quien está en la base).

Localización geográfica de las escuelas: los distritos escolares²⁴⁴. La unidad de gestión del sistema educativo de nivel primario es el distrito escolar. Allí se inscriben los/as maestros/as que aspiran a interinatos y suplencias y desde allí se producen las designaciones. Cada distrito escolar, cuya máxima autoridad como hemos visto es el/la supervisor/a escolar, cuenta con entre 14 y 24 establecimientos educativos de nivel primario y entre 9678 (el Distrito Escolar 21, con 14 escuelas, lo cual muestra que son escuelas "grandes") y 4094 alumnos/as²⁴⁵. Encada distrito funciona un Equipo de Orientación Escolar integrado en forma no totalmente homogénea por profesionales de la psicología, psicopedagogía y, en ocasiones, trabajo social. También el promedio de alumnos/as por sección puede variar fuertemente: entre el 17,6% en el Distrito Escolar No 10 (del norte y el sector de mayor poder económico, con fuerte incidencia de la educación de gestión privada y menos presión sobre las escuelas de gestión estatal) y el 29,4% en el Distrito Escolar 21: dado el desgranamiento propio de las condiciones de vida de la población del sur (migraciones frecuentes, repitencia y posterior deserción en los grados superiores, etc.) en este distrito es posible tener un primer grado con 38 alumnos/as. Las/os maestras/os y la conducción conocen esta situación.

²⁴³ Lo cual generó alguna corriente, poco significativa, de incorporación masculina a los profesados de nivel primario.

²⁴⁴ Existen variadas "divisiones" administrativas en la Ciudad; si bien se encuentra en plena construcción un reordenamiento geográfico en "comunas", el "distrito escolar" sigue siendo la unidad de la administración educativa que rige a los efectos de la conducción del sistema.

²⁴⁵ Fuente: Dirección de Investigación, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, Matrícula Inicial 2006.



A pesar de tratarse de un espacio geográfico relativamente pequeño, la Ciudad de Buenos Aires presenta diferenciaciones internas en términos sociales, económicos, edilicios y culturales que representan también marcas objetivas (y subjetivas) para el trabajo docente. Una de las posibilidades que Elsie Rockwell (1986)²⁴⁶ identificó como integrante de la "carrera lateral" docente es la de conseguir un puesto de trabajo cercano al propio domicilio; en su defecto, también es posible - pero mucho menos frecuente - que el domicilio termine siendo fijado a partir de la localización del empleo.

Si bien la población en su conjunto ha visto deteriorada su calidad de vida en el marco de la última crisis de la Argentina y si bien en todos los distritos existen zonas más favorecidas y zonas más empobrecidas, existe una persistente división socioeconómica entre el "norte" y el "noreste y sur" de la Ciudad. En términos de concentración de población con necesidades básicas insatisfechas, el noreste y el sur (y sobre todo los distritos escolares 21, 19, 5, 4 y 1) presenta importantes rasgos de pobreza: viviendas precarias y villas de emergencia, bajo nivel educativo de los/as adultos/as responsables, ingresos deficientes para el sostén del hogar, desocupación o subocupación. Si bien en conjunto la Ciudad de Buenos Aires tiene los mejores indicadores sociodemográficos del país, el mapa de la pobreza en la ciudad también señala que las condiciones en que se desempeñan los/as docentes en términos de la localización de la escuela y población que asiste pueden presentar fuertes diferencias entre distritos escolares.

²⁴⁶ Rockwell, Elsie (1986) Desde la perspectiva del trabajo docente (mimeo) CINVESTAV-México.

Así, una "mejora" en la carrera lateral puede consistir en salir de un distrito de condiciones desfavorables; aunque, también, es de notar, en esos distritos la población infantil aumenta mientras que decrece en los más favorecidos en virtud del menor tamaño de las familias, la mayor presencia de adultos/as sin hijos/as y, por lo tanto, el envejecimiento de la población. Es decir, la "mejora", en la actualidad, tiene cada vez menos oportunidades...

IV. Críticas a la burocracia y el discurso propio de los '90 sobre la "nueva gestión escolar": fragmentos, retazos, residuos...

La crisis del Estado Benefactor generó en América Latina un discurso anti-centralista que hizo eje en una crítica al funcionamiento estatal considerado como ineficaz e ineficiente. Este contexto resultó un caldo de cultivo para el ascenso del neoliberalismo; en el campo educativo, estas políticas se conjugaron con un cierto consenso preexistente acerca de la necesidad de transformar la dinámica del sistema, críticas respecto de la burocracia educativa y, en cierta medida, un malestar compartido respecto del papel de los "mandos medios".

Sin embargo, el análisis documental y el trabajo de campo con directoras y supervisoras, muestra que la virulencia de los discursos y de las políticas de ajuste estructural, y el embate concreto contra el sistema educativo y la escuela generó una corriente contrahegemónica de defensa de la educación pública, en particular desde los sindicatos docentes (Gentili y Suárez, 2004)²⁴⁷, que, finalmente, más allá de las visiones críticas contribuyó a sostener en el imaginario social a la escuela como una institución estatal de gran cobertura, presencia y credibilidad.

Así, desde mediados de los años '80 se produjeron diversas modificaciones tendientes a desarrollar modalidades menos centralistas y burocráticas de organización de la educación formal. Sin embargo, la "descentralización", "regionalización", "planificación institucional", y otros conceptos fueron los principios que caracterizaron al modelo educativo que se intentó imponer en los 90, inspirado antes en la política internacional de distribución del crédito para América Latina que en necesidades educacionales diagnosticadas en forma autónoma (Hillert, 1999)²⁴⁸.

²⁴⁷ Gentili, Pablo y Suárez, Daniel (Org, 2004) *Reforma educacional e luta democrática: um debate sobre a ação sindical na América Latina*. Sao Paulo: Cortez Editora.

²⁴⁸ Hillert, Flora (1999) *Educación, ciudadanía y democracia*. Buenos Aires: Ed. Tesis XI.

En ese marco, uno de los campos problemáticos que se delinearon con particular claridad es el de la llamada "gestión escolar" ya que, en un contexto de Reforma Educativa, la cuestión de la conducción devino clave. Los debates en el plano político se correlacionaron en el nivel teórico con el desplazamiento en el discurso pedagógico de los conceptos de "dirección" o "administración" tradicionales en la teoría educacional hacia la utilización del concepto de "gestión" (desde la perspectiva del liderazgo o desde la perspectiva de la "elección" de la comunidad y el pago por matrícula, Pini, 2003) ²⁴⁹.

La segunda, proveniente de las corrientes político económicas afines a la noción de autogestión, recurre al énfasis en la participación colectiva de los miembros de una organización en los procesos de diseño, decisión y evaluación del funcionamiento de la misma.

En documentos del Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina²⁵⁰ se afirmaba que no sería posible cambiar estructuralmente la educación si no se transformaban los modelos organizativos en los que se apoyaba. Estos modelos organizativos abarcaban la dimensión legal y jurídica, la administrativa, la económico financiera y la estrictamente pedagógica relacionada con la gestión curricular en el sistema educativo.

Para la primera, la sanción de la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior proveyeron un marco de la transformación. Para la segunda y la tercera, las respuestas han sido la descentralización y la desconcentración. Para la cuarta, la aprobación de los Contenidos Básicos Comunes y el desarrollo de innovaciones al nivel de las instituciones escolares²⁵¹.

Las iniciativas relacionadas con la transformación de las instituciones escolares presentaron algunos matices diferenciales que permitirían perfilar dos imágenes como escenarios futuros: la escuela "empresa" y la escuela como unidad democrática de producción pedagógica²⁵².

²⁴⁹ Pini, Mónica (2003) *Escuelas charter y empresas: un discurso que vende*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila-LPP-UNSAM.

²⁵⁰ El principal medio de transmisión de los discursos oficiales fue la publicación Zona Educativa y, en particular, Zona Dirección.

²⁵¹ Cruzando muchas de estas dimensiones, según la Ley Federal el Estado Nacional conserva como funciones:

a. *Garantizar la unidad del sistema mediante acuerdos en el Consejo Federal de Cultura y Educación.*

b. *Resguardar la calidad de la educación mediante el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación.*

c. *Compensar diferencias entre provincias, sectores o grupos sociales mediante iniciativas consensuadas en el Consejo Federal de Educación.*

A. La escuela empresa/"círculo de calidad". El concepto central en la definición de la "nueva escuela" es el de "eficiencia" ya que se asigna más tiempo a la enseñanza y al aprendizaje, los objetivos son compartidos por todos los miembros y existe un consenso en torno a las prioridades institucionales de sostenerlos. Las claves de este enfoque eficientista serían: la existencia de proyectos pedagógicos, en proceso de planeamiento y ajuste permanente; altas expectativas en relación al rendimiento del alumnado; un claro propósito de la institución de enseñar a aprender; una valorización del clima afectivo y social en función del crecimiento y la producción de saberes significativos y un equipo docente integrado. Premisas difícilmente discutibles desde cualquier punto de vista pedagógico pero que cobran diferentes sentidos en los diferentes contextos políticos.

La clave principal de esta propuesta es el liderazgo profesional y de gestión del directivo. Los principios organizadores de esta propuesta explicitan aun más esta centralidad del papel de los/as directivos/as, ya que en ellos se establece que las escuelas serán unidades de gestión del servicio educativo a la vez que de investigación pedagógica y de desarrollo educativo. En el primer aspecto, se establece que se garantizará la unidad del sistema educativo argentino a través de los Contenidos Básicos Comunes y de la aplicación del criterio de "calidad de los servicios educativos". A su vez, cada escuela y cada jurisdicción ajustarán su gestión a los requerimientos comunitarios de la población atendida. Para el desarrollo del segundo aspecto, la escuela contará con el apoyo de la estructura de asesoramiento y supervisión jurisdiccional y la asistencia técnica del Ministerio.

Esta "nueva" institución escolar estaría caracterizada por una "autonomía" pedagógica y administrativa, en la que el equipo directivo sería responsable de:

- a. Elaborar de manera consensuada al proyecto institucional del establecimiento cuyo objetivo central será mejorar la calidad de la enseñanza.
- b. Llevar adelante el tercer nivel de especificación curricular incorporando o eliminando núcleos conceptuales o temas.
- c. Organizar los tiempos y los espacios de la escuela.
- d. Construir bases de datos con suficiente y adecuada información sobre los principales aspectos del funcionamiento del establecimiento (académico, pedagógico, administrativo, presupuestario)

²⁵² En trabajos anteriores se ha anticipado un análisis más de estos modelos. Cf. Morgade, Graciela (1998) 1998 "Género, autoridad y poder en la cotidianeidad escolar: tradiciones, políticas y perspectivas". Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras, UBA - Ed. Miño y Dávila, Buenos Aires.

e. Instituir una permanente mirada de investigación sobre los procesos de aprendizaje, las prácticas docentes y los procesos institucionales para diagnosticar e intervenir frente a problemas.

f. Demandar a las autoridades, comunidad, etc. los elementos necesarios para cumplir los objetivos y las orientaciones y apoyos.

g. Responsabilizarse por los resultados que logren los alumnos y de las oportunidades de crecimiento profesional de los docentes²⁵³.

Las propuestas del Ministerio de Cultura y Educación de nuestro país no se apartaron de las sostenidas por la CEPAL (1992)²⁵⁴ cuando establecía que "el director asume su cargo como una posición moral, intelectual y funcional, para conducir e imprimir una acción a la escuela", sosteniendo que debe ser una persona capaz de dirigir y una eficiente organizadora. En este documento se recomienda que el acceso a un cargo de dirección se produzca a partir de una decisión profesional, tomada al cabo de un proceso de capacitación certificada en técnicas modernas de gestión de establecimientos, organización y manejo de sistemas y relaciones públicas. Inclusive se sugiere separar la carrera de director de otros escalafones administrativos y colocarle requisitos iniciales adicionales, como por ejemplo límite de edad máxima para la entrada al cargo u otros estudios.

En el marco neoliberal de producción de estas propuestas, se esbozó también en la caracterización del rol directivo la facultad de gestionar el uso de los fondos públicos y de fondos privados aportados por instituciones de la comunidad. A pesar de su implementación en otros países de la región, esta dimensión de la propuesta nunca llegó a concretarse en Argentina en una línea de financiamiento y, menos, a gozar de plena aceptación en el sector docente.

B. La escuela: unidad democrática de producción pedagógica. Compartiendo la constatación de la necesidad de las transformaciones estructurales en el sistema educativo es posible sin embargo detectar discursos diferenciales de las lecturas eficientistas, discursos que tienden a rescatar la especificidad de las instituciones escolares y a apoyarse en el reconocimiento de las complejas tradiciones y prácticas que hacen al papel del directivo institucional.

Estos enfoques, que podríamos denominar "participativos" o "culturalistas" ponen un fuerte énfasis en la transformación de las estructuras rígidas y burocratizadas de ejercicio del poder en las instituciones escolares por parte de los propios actores en la cotidianeidad escolar.

²⁵³ Ministerio de Cultura y Educación. Revista Zona Dirección, Octubre 1997.

²⁵⁴ CEPAL (1992) *Educación y conocimiento: ejes de la transformación educativa*. Santiago de Chile.

En la Reforma Española, cuyos materiales circularon ampliamente también en nuestro país, por ejemplo, "La estructura y el funcionamiento de los centros se inspira en una concepción participativa de la actividad educativa. (...), la participación de la comunidad escolar del centro. Además de constituir medio para el control y gestión de fondos públicos, la participación es mecanismo idóneo para atender adecuadamente los derechos y libertades de los padres, los profesores y , en definitiva, los alumnos, respetando siempre los derechos del titular. La participación amplía, además, la libertad de enseñanza, al prolongar el acto de elegir centro en el proceso activo de dar vida a un auténtico proyecto educativo y asegurar su permanencia."²⁵⁵

Además de explicitar claramente las estructuras de participación de docentes, alumnos/as y padres/madres, la legislación española establece los procedimientos para la designación de los/as directivos/as de la institución.

"El DIRECTOR es elegido por el Consejo Escolar y nombrado por el Director provincial del Ministerio de Educación y Ciencia. Para ser elegido hay que ser "maestro, funcionario de carrera en situación de servicio activo, con destino definitivo en el centro, con un año de permanencia en el mismo, como mínimo, y tres de docencia (Art.14); los candidatos deben informar su candidatura a los órganos colegiados y entregar su programa de dirección al Consejo Escolar para que éste pueda evaluarlos (Art.15); la votación se efectuará mediante sufragio directo y deberá producirse por mayoría absoluta de los miembros del Consejo Escolar (Art.16); en ausencia de candidatos o cuando no se produzca mayoría absoluta en la votación el director provincial nombrará Director provisional por un año (Art.18)"²⁵⁶

Evidentemente, el sentido del rol directivo así como las estrategias de elección y funcionamiento difieren de los del caso anterior.

No obstante, en una u otra modalidad, se entiende que la función directiva interpelará en quienes la ejerzan capacidades de liderazgo, resolución de conflictos, negociación y toma de decisiones que sin duda, en el tema que nos ocupa, no resultan indiferentes para el sistema de género. Sin embargo, en ninguno de los casos el tema fue explicitado y, menos, objeto de proyectos específicos con enfoque de género.

La exacerbación del papel del/a directivo/a como reaseguro de la calidad de la educación, la aparición de "nuevos saberes" y "nuevos procedimientos" para la dirección de las escuelas – que discute la idea weberiana de un saber interno al aparato que legitimó la importancia de la permanencia en el cargo como acceso al "secreto profesional" - ²⁵⁷ y la misma lógica de la

²⁵⁵ Ley Orgánica de Regulación del Derecho a la Educación (LODE) promulgada en 1985

²⁵⁶ Idem

²⁵⁷ Algunas investigaciones señalan que la antigüedad docente interpretada como "experiencia" aparece en ciertas ocasiones como una condición de la calidad del servicio y del aprendizaje de los/as alumnos/as. Los resultados indican con cierta consistencia que los/as docentes poco experimentados/as se inician en la periferia de las grandes ciudades, lo cual, sumado a las carencias en las condiciones de vida,

competencia implican sin duda también un cambio de las relaciones de poder que intervienen en la configuración la carrera profesional docente. En las relaciones burocráticas tradicionales, el control del trabajo docente está, en última instancia, implicado en una circulación "estatal- política" y gremial civil (o corporativa) que, si bien - en ambos casos - suelen representar posiciones de interés sectorial, conservan sin embargo una cierta vocación universalista. Las respuestas frente al burocratismo de la burocracia parecían, sin embargo, tender a introducir principios que contrarios a uno de los discursos nodales del trabajo docente: su referencia al bien común, es decir, su carácter "público".

Ahora bien, si bien estas propuestas no fueron aceptadas en general por parte del sistema educativo, en la Ciudad de Buenos Aires tuvieron diversas formas de rechazo activo y solo se difundieron a través de una multiplicidad de ofertas de formación permanente, textos, eventos, etc. superpuestos con las políticas locales que, fundamentalmente, tendieron a resistir los intentos políticos de incidencia en el sistema y los discursos que los sustentaban. El rechazo tanto a la distribución del presupuesto "por cápita", a la posibilidad de que las escuelas fuesen gestionadas en forma competitiva, inclusive a que la dirección de la escuela tuviese la facultad de "elegir" al personal, fue generalizado.

Así como el contexto de los '70 fue clave en el surgimiento de la categoría "trabajador de la educación"²⁵⁸ para discutir las relaciones de poder y las condiciones de trabajo docente, la participación gremial docente fue clave en la construcción del movimiento contrahegemónico. Entre otros, los sindicatos docentes tendieron a insistir en la necesidad de democratización en la escuela sosteniendo como valor la participación de maestras y maestros en la institución, tendiendo escasamente a ensayar un discurso acerca de la función de la dirección y, menos aún, de la supervisión: la cuestión del gobierno de la educación no ha sido saldada en el sector docente, ni en los debates públicos y, menos, en una (aún inexistente) ley de educación de la Ciudad de Buenos Aires.

En términos de iniciativas de gobierno local, es posible encontrar diferencias entre las conceptualizaciones y políticas referidas a la conducción de las instituciones escolares respecto de aquellas referidas a la supervisión. Para el primer caso las políticas se volcaron hacia la formación de directivos/as en los cursos de ascenso o en aquellos establecidos también normativamente para quienes ya accedieron al cargo.

Para las supervisiones, si bien no se produjeron cambios en los reglamentos, existieron algunas iniciativas tendientes a problematizar y complejizar su papel en un nivel operativo antes de teórico o normativo, sobre todo en cuanto a la coherencia entre supervisores/as de diferentes áreas, niveles y funciones (las llamadas reuniones "colegiadas" en que convergían las supervisiones escolares y de materias especiales de los niveles inicial, primario y medio de

redundaría en un menor rendimiento escolar.

²⁵⁸ "Trabajador/a", concepto con el cual existe un acuerdo importante pero, como ya hemos revisado, no completa cabalmente el sentido que la "docencia" tiene para muchas/os maestras y maestros.

todas las modalidades) y en el nivel local del distrito (solamente la supervisión escolar y la de materias especiales que trabajan en la misma zona geográfica). En general, como veremos, no existe demasiada satisfacción en torno de esta experiencia: las supervisiones de los niveles inicial y primario, altamente formalizadas en términos de concursos y trayectoria generalista y pedagógica no llegaron a construir una interlocución con las supervisiones del nivel medio y de otras modalidades de servicio. Es más, la ausencia de una política definida, sumada a la difusión de los postulados neoliberales respecto del excesivo burocratismo de la supervisión y discursos gerenciales (sin correlatos directos en modificaciones normativas), tendió a incrementar una cierta dispersión de estilos y visiones, a la vez que, en cierta medida, a estimular un cierto consenso acerca de la necesidad de defensa – corporativa - del cargo. Muchas de las visiones críticas de lo 80 aún no han tenido una consideración detenida y, menos, una alternativa teórica y normativamente sustentada (Foppoli, 2000)²⁵⁹.

V. La carrera “subjéctiva”. El ascenso como paradoja: “dirigir no es enseñar”

Es poco frecuente encontrar a una directora o una supervisora que afirme que en sus inicios como maestra tenía como proyecto laboral “llegar a ser conducción” en la escuela o en el sistema. Ya hemos analizado las contradicciones entre las definiciones identitarias del magisterio referidas a “la base” y “la jerarquía” y las significaciones de género hegemónicas. El poder como opresor en sí mismo, el “escalar” o “trepar” como uno de los sentidos más consolidados del compromiso con una carrera profesional, el deseo de poder o la ambición de ascenso como antiéticos y solo satisfactores de devaluados intereses personales e individualistas reñidos con el bien común... contenidos condenables y condenados por una base docente femenina.

- **Las mejoras y sus contradicciones...**

La carrera lateral. Sin embargo, las condiciones en que se desarrolla románticamente la tarea en la juventud llegan a ser poco “soportables” con el transcurrir del tiempo. Con trayectorias muy similares, el trabajo con sectores populares fue un impacto importante para las directoras y supervisoras cuando se iniciaron como maestras. Proveniendo de familias inmigrantes en ascenso, siguieron caminos que se volvieron “clásicos” en el sistema: comenzar a trabajar en escuelas periféricas, para después, cuando resultara posible, buscar un puesto más cerca de su domicilio o en zonas menos desfavorables.

²⁵⁹ Op.Cit.

Las primeras villas de emergencia instaladas en la periferia de la ciudad de Buenos Aires, y también en sus márgenes internos, nucleaban pobres que trabajaban como obreros en las industrias emergentes. *La realidad era muy diferente... me dio una bofetada... hasta hablaban tan diferente que parecía otro idioma... me sentía una infante (Angélica)*. Sentía enormes deseos de comprender y de ayudar a la comunidad... pero podía hacer poco. Sin embargo, la adversidad le dio energía para seguir en la zona, y no quiso cambiar de lugar por ocho años... *Ahí aprendí lo que hoy sé... se sentía respaldada y reconocida por las familias... una simbiosis muy particular.*

También María Esther comenzó en escuelas de zonas desfavorables: la mayor parte de su trabajo docente anterior al de la escuela donde la encontramos fue realizado en escuelas de villas de emergencia. *Yo creo que el maestro más capacitado es el que sabe trabajar con el chico más carenciado porque es el chico que tiene dificultades en el aprendizaje, menos estímulo en la casa... sostiene.* Sin embargo, también advierte que es difícil mantener las expectativas y que en ocasiones sucede que *el-la maestro-a corre el riesgo de mimetizarse con la comunidad, de perder las ganas...* Por ello, después de atravesar varios conflictos en un clima de tensión creciente, decide cambiar a una población diferente, una escuela que es *medio una elite* en el barrio, tanto por su tamaño (jornada completa con siete grados) como por las características de su edificio (muy cuidado, con una cooperadora muy activa) y ubicación. No obstante, también percibe cambios a lo largo del tiempo... *cuando yo llegué era mucho más tranquila que ahora...*

Sostener una labor en sectores muy pauperizados suele interpelar ideales de juventud que, con el correr del tiempo, parecen diluirse en los obstáculos cotidianos; más aún en los procesos de exclusión que vivió nuestro país en los últimos quince años. La organización burocrática escolar permite "elegir" establecimiento y en este proceso se ponen en juego tanto cuestiones organizativas y familiares (instituciones más cercanas al propio hogar por ejemplo) o, como en el caso de María Esther, cuestiones emocionales e inclusive, físicas: una escuela del "centro" del distrito escolar que, aún siendo un sector popular, concentra una población más heterogénea que las escuelas de "villa" anticipa una labor menos ligada a las urgencias sociales.

La elección de la escuela donde se asume el cargo titular no se guía exclusivamente por motivos personales. También existe una circulación de información por canales informales respecto de las características de las diferentes escuelas en un distrito escolar e, inclusive, al nivel de la jurisdicción que interviene en ocasiones de manera decisiva. Como el proceso se organiza según el orden de mérito del concurso, quienes obtuvieron los mejores resultados tienen más "opciones" de elegir escuela que aquellos-as del final.

Este proceso redonda también, indirectamente, en una cierta segregación entre escuelas "buscadas" y escuelas "aceptadas" ya que es muy poco frecuente que quien ganó un concurso desista de asumir un cargo y vuelva a su cargo anterior a esperar la posibilidad de una nueva vacante en otro establecimiento.

La secretaría docente. A la carrera "lateral" (Rockwell, 1986)²⁶⁰ que consiste en elegir una escuela "mejor" como maestra/o de grado, se le agrega la oportunidad y derecho estatutario del ascenso. Hemos analizado que el primer cargo posible es la "secretaría docente", el primer escalón vinculado con tareas que poco o nada se incorporan en el proyecto pedagógico de la escuela, cuya cultura administrativa está alejada del trabajo con estadísticas o con datos demográficos de los/as alumnos/as; es decir, muy "secretaría" y escasamente "docente"...

A Angélica no le resultó nada fácil dejar el aula y pasar a una tarea administrativa... *la devolución de los chicos es diferente, nada que ver... Uno no se da cuenta de lo energizante de lo que recibe... el estímulo... hace vivir...* Sin embargo también reconoce que ese trabajo abruma y fatiga... *Puede ser que si estuviera hoy en el aula estaría agobiada, porque tanta intensidad tiene su precio...* El director de la escuela percibió su malestar y le propuso que, dejando un poco de lado las obligaciones como secretaria, se dedicase a planificar proyectos pedagógicos en diferentes áreas... Y haciendo a la vez un trabajo *sobre mí misma* y la amargura que le daba la tarea administrativa (que llevaba a su casa para hacer *cuando estuviera cansada*) comenzó a trabajar sobre la enseñanza de las ciencias sociales, preocupada por los enfoques memorísticos, las dificultades detectadas en matemática, etc... *Esperaba que faltara una docente para hacer mis pruebas...*

Para todas nuestras entrevistadas el paso por la secretaría fue muy breve porque concursaron sus cargos en una época de muchos movimientos (entre 1989 y 1992 algunas concursaron secretaría, vicedirección y dirección) por la falta de concursos anteriores y amplios procesos de jubilación. Es más, desde su lugar de secretaría, Elisa debió asumir responsabilidades de conducción.

En la actualidad, el "salto" de dejar el aula, ya no tiene la perspectiva tan clara del ascenso rápido pero continúa siendo una importante alternativa para mejorar la situación laboral: en ocasiones, una experiencia dolorosa y traumática, en ocasiones resulta paradójicamente liberadora.

Noemí, la secretaria de la escuela de Amalia, es relativamente nueva en la escuela. Si bien coincide en que *no dejo de ser maestra de grado* (con lo cual por ejemplo debe cubrir grados en ausencia de un-a docente) entiende que su lugar técnico administrativo implica mucha tarea y en ocasiones se torna incompatible con la tarea pedagógica. Además, no le gusta ir a los grados. Noemí inició su carrera *en un momento de la vida en que se planean cambios y en un sistema vertical, la mejora es el cargo superior...* . Estuvo muchos años en el grado, *los más jugosos* desde su perspectiva; pero ahora considera que puede darle al sistema desde otro lugar. *Llega un tiempo en que querés alejarte... la paciencia tiene un límite... hay*

²⁶⁰ Op.Cit.

un cansancio... un techo... En la actualidad es secretaria suplente pero no podrá concursar porque está ya en edad de jubilarse; está preparando la presentación de sus certificados.

Desde su perspectiva, la secretaría es un lugar desconocido para la/el docente de grado... Y considera que el manejo administrativo debería, como alguna vez se planteó en el sistema, estar separado del manejo pedagógico porque el tiempo no alcanza para ambos tipos de tareas... *Lo administrativo lleva tiempo de preparación... no todo el mundo está obligado a escribir a máquina o redactar notas... tiene su especificidad y a veces no se puede con todo... Licencias, planillas con fechas estipuladas mensualmente... el cierre de fin de año... Debería haber una preparación seria... para quienes ya están ahí...* En este sentido, para Noemí el sistema deja en blanco el paso por puntaje entre el aula y la secretaría ya que los cursos son para el ascenso y estando en el grado *no te podés dar idea del manejo administrativo de una escuela*. En esa situación, queda en manos de la dirección y vicedirección el entrenamiento para ese cargo y, en ocasiones, *hay que ponerse en situación de no saber... te sentís la hija de la pavota...* Además, considera que, una vez nombrada, aún después de un concurso, debería haber un tiempo de práctica supervisada para completar la formación para el cargo.

Elba, secretaria de la escuela de María, por el contrario, se siente más partícipe del proyecto de la directora que la misma vicedirectora de la escuela... Sin embargo, conserva un lugar secundario y prácticamente inexistente en la dinámica institucional. *...cuando vos tenés una persona que no está de acuerdo en nada, [acordar dónde querés llegar] no lo podés hacer. Entonces empieza a haber diferencias, uno por aquí, el otro por acá...Entonces el maestro no sabe a qué atenerse y hace lo que quiere, o lo que puede...* Elba también sostiene la necesidad de construir consensos con el equipo docente y para ello entiende que no hay ni tiempo ni hábito de hacerlo. Los acuerdos son aparentes – y más bien parecería que con el objetivo de acelerar la finalización de las reuniones – y tienden a no ser respetados... La falta de tiempos remunerados, junto con el escaso poder que los-as maestros-as sienten frente a familias insistentes o atravesadas por conflictos, la función más social que pedagógica de la escuela, etc. son para Elba los motivos para una situación en la cual la dirección de la escuela se encuentra aislada. (...) *a veces la cabeza de una escuela no trata de tener poder, trata de tener consenso, de poder consensuar. Pero también se tiene el problema de que el personal de la escuela dice 'bueno, que se arregle la conducción'; entonces a veces por dejar la dirección que a lo mejor no quiere tener el poder, tiene el poder porque se lo tiraron, no porque se lo delegaron sino porque se lo tiraron... Entonces tiene que hacerse en definitiva lo que dice la dirección, porque todo lo que puede haberse logrado en un consenso después no se cumple porque no le hacen caso. Están esperando la orden.* Una orden que Elba no se siente ni en condiciones ni con el deseo de protagonizar...

La vicedirección Si bien el cargo de secretaria docente resulta un fuerte impacto en términos de cambio de tarea, parecería que el espacio de mayor heterogeneidad y conflictividad para docentes e instituciones está en la vicedirección.

Hemos analizado que el reglamento escolar establece que, cuando falta la directora o director, la vicedirección asume la responsabilidad sobre una tarea institucional que en reglamento mismo no parece habilitar a construir plenamente... y que en el día a día, aparece como alienada.

Carmen es vicedirectora y está hace unos meses en la escuela que dirige Amalia. Registra fuertes diferencias con el estilo que tenía aquella donde se desempeñó con anterioridad, que se trataba de una institución más cerrada, más estructurada y menos proclive a la incorporación de innovaciones pedagógicas curriculares que la escuela en que se encuentra actualmente. *Esta escuela tiene proyectos muy positivos... acá viene mucha gente, se trabaja mucho con los chicos... una escuela donde se facilitan las cosas pero no se fomenta el asistencialismo sino que la idea es que lo que se consigue, se consigue a través de algo... ganárselo en cierto modo...* También el "salto" respecto de su experiencia se vincula con la actualización en términos de diseño curricular... *acá estoy estudiando muchísimo*. Además, el tema de la jornada completa con comedor le agrega otra característica que interpela su labor como vicedirectora. Sin embargo, su sensación es de incomodidad; la directora no está conforme con su labor y parecería que la distancia es demasiado grande...

Catalina es vicedirectora de la escuela de Rosalía desde hace diez años. Como secretaria, Catalina tenía experiencia en las tareas administrativas pero poca experiencia en conducción pedagógica de modo que su experiencia en una escuela con una conducción pedagógica fuerte fue novedosa en muchos sentidos. Sin embargo, tiene dificultades en lograr sostener esa labor; desde su perspectiva, lo ideal sería que la vicedirección fuese totalmente pedagógica, existiendo cargos exclusivamente administrativos... La vicedirectora tiene *una mélangé... la directora tiene la facultad de delegar... se puede centrar más en lo pedagógico...* Catalina considera que no llega a realizar todas las tareas que debería desarrollar. Los emergentes, los imprevistos, suelen dificultar el seguimiento pedagógico... *A veces llego a mi casa y digo 'qué hice?' porque de lo pedagógico no había hecho nada... Cuando era secretaria podía decir 'hice esto, esto y esto' y estaba contenta de que no había desperdiciado mi tiempo... ahora son tan distintas las cosas que tengo que hacer que tengo la sensación de que no hago nada... pero en general no paro...* Catalina considera que la vicedirectora es *una especie de comodín... a veces hace de directora, a veces de secretaria, a veces de maestra, a veces de cadete...*

Sin embargo, Catalina no se planteó concursar para ser directora *sobre todo viendo cómo están muchas direcciones hoy en que hay muchos conflictos...* Catalina suponía que tomar la dirección de una escuela implicaba llevarla a una transformación cualitativa favorable... *yo tengo un modelo bueno, pero pensaba que con mi personalidad... no soy una persona de carácter fuerte... que se impone con una palabra o levantando un poco la voz... lo mío es más de paciencia y de persistencia... Diez años antes tal vez sí... Para tirar abajo una escuela se logra en pocos meses... si la escuela es buena, simplemente con dejar de hacer cosas, o permitir que se hagan cosas que están mal, se logra... y la gente valiosa se va... y hasta el edificio se deteriora... Para levantarla es más difícil... hay que empezar a exigirse a uno*

mismo y a todo el personal... Desde los auxiliares hasta la vicedirectora o la secretaria si están acostumbradas a tomar tecito y conversar... hay escuelas donde suceden esas cosas... El no faltar por cualquier cosa... el ausentismo perjudica mucho... todo eso no se logra de un día para el otro... es gradual... Porque también es importante hacerlo sin provocar grandes conflictos... de una manera cordial... Catalina se considera fuerte en otros sentidos pero reconoce que en ocasiones se calla...

Hay mucha gente que dice 'quiero llegar a una vicedirección, a la dirección no me animo por las responsabilidades que implica' y también por los conflictos que pueden esperarle... Por ese motivo, las vicedirectoras tienden a permanecer más en las escuelas. Sobre todo cuando logran un cargo cerca de su casa...

En su experiencia, los directores varones sostienen menos discusiones con el personal, hay menos protesta... mientras que las mujeres a veces sobreactúan el rol de autoridad... a lo mejor porque de chicas tuvimos otro modelo de familia...tal vez una se preparó para estudiar pero donde a lo mejor siempre pensó que iba a estar bajo la autoridad de otro... yo estudié medicina pero no me imaginaba directora de un hospital... Catalina estudió toda la carrera pero no terminó de dar todos los exámenes... y tal vez uno de los motivos fue sentir que iba a tener la responsabilidad de la vida de una persona en mis manos.

Susana es una de las vicedirectoras de la escuela de Angélica y toma muchas de sus prácticas como su propia forma de actuación. Diariamente recibe a madres y padres, conversa con docentes con las cuales sostiene que existe muy buena comunicación, acompaña los recreos en el patio internos y externos... e intenta apoyar a los docentes y estar cuando se retrasan... Desde su perspectiva, los conflictos forman parte de los parámetros normales... parte de la tarea que uno tiene que desarrollar... Susana sabe que cambió la visión que las familias tienen de la escuela, y que también desde la escuela es central el cambio... tratar de correrlos del lugar de sentirnos perseguidos... tomar distancia y ver con mayor frialdad, objetividad... a veces uno trata de reaccionar y no... hay que tomarse su tiempo...no es fácil... Es un entrenamiento para el ejercicio de la función... En la escuela, por ejemplo, existe mucha práctica de organizar reuniones de padres para aclarar los problemas...

En esta situación, Susana considera que cuando el director es un varón, infunde mayor respeto entre las familias... se le permiten ciertas prácticas humorísticas, cierto trato de mayor confianza con chicos y chicas que, desde su perspectiva, no serían tan aceptadas en mujeres docentes... Sin embargo, en términos de conducción, no registra que existen diferencias ni entre directores/as ni entre supervisores/as. Por ello, tampoco acuerda con que las mujeres profundicen situaciones de conflicto... su experiencia marca que las mujeres dan más vueltas... pero por analizar demasiado las cosas... a veces son simples y se las termina complejizando... Pero entiende que a las mujeres le interesa la conducción... aunque también reconoce que existen casos en los que desean salir del grado... Una vez que se está

acá se ve que no es fácil... si no te gustan los problemas o conflictos, lo dejás...y si embargo se sigue... Susana considera que es muy raro que un varón no apruebe un concurso y sospecha que existen algunos sesgos desde los/as evaluadores/as... *porque se los considera más capacitados.* Sin embargo, también reconoce, aunque no fue su caso, que *hay chicas que se dedicaron a criar a sus hijos...*, y en la actualidad tienen una edad que les resta oportunidades para ascender...

Integrado por mujeres, Susana considera que el equipo directivo de la escuela funciona como tal. Una de las claves desde su perspectiva es la permanencia... Cuando ella llegó, hacía tiempo que la otra vicedirectora y la directora estaban en la escuela... *se conocen mutuamente... saben cómo actuar ante... una situación determinada... cuando yo me incorporé, ellas me trasladaron todo... su forma de actuar... compartieron conmigo las características de la población... me ubicaron en el contexto.* Otra de las claves para Susana es que los conflictos se conversan... y que las decisiones que se toman en forma individual son compartidas con el resto de equipo posteriormente... *para que sepamos actuar cuando ella no está... ahí está la clave... hay gente que guarda mucha información y es una forma de tener el poder...pero es malo porque cuando esa persona no está, nadie sabe cómo actuar...*

También considera relevante tener coherencia... *que nosotras sigamos en la misma dirección... obviamente podemos disentir pero a la hora de actuar, que no haya fracturas...*

La estabilidad en el tiempo permite una acumulación de experiencia que no solamente orienta cuando los episodios que requieren su intervención son similares sino que opera como "jurisprudencia" preexistente en la interpretación de normas o su producción en casos de vacancia. En el equipo directivo "saber cómo actuar" se traduce en la posibilidad de que, en ausencia de la máxima autoridad, las vicedirectoras o, eventualmente, la secretaria, puedan tomar decisiones confiadas en que siguen el mismo criterio que el que sostendría la dirección.

Sin embargo, Susana sabe que tanto en cuestiones docentes como en temas que involucran a las familias, si la directora está en la escuela, es la primera figura con la que se pide hablar... y suele haber descontento si delega la entrevista en la vicedirección. Es decir, es necesario argumentar que se trata de un caso de "fuerza mayor" que la vicedirección se ocupe de una tema fuera de agenda en lugar de la dirección.

Carmen, Catalina y Susana, como expresiones condensadas de las posibilidades que se despliegan en las escuelas, muestran que la cuestión del "tiempo" en la construcción de acuerdos de trabajo con la dirección es importante, pero no determinante de éxito.

- **Nudos de una carrera en dos pasos**

Trabajo y carrera, familia y vínculos personales Hemos subrayado en el Capítulo II que, en una división propia del capitalismo, con frecuencia se entiende en forma dicotómica a la vida familiar y la profesional: el capitalismo no reconoce (y en consecuencia no remunera) la reproducción doméstica que incide en la producción laboral. Complementariamente, la distinción también es propia del racionalismo, que tiende a escindir razón-emoción, y también propia del patriarcado, según el cual lo "personal" integra la vida íntima fuera de las reglas del mundo público y, dado que el cuidado infantil y personal en general ha sido históricamente cuestión femenina, también los ha invisibilizado. Capitalista, racionalista y patriarcal... demasiadas vallas para traspasar sin esfuerzo... Sin embargo, en los caminos del desarrollo que habilita el "hacer carrera" a partir del Estatuto del Docente, además de disfrutar de un régimen de horarios y licencias muy articulado con la condición femenina de la mayoría del sector, las directoras y supervisoras han desplegado numerosas estrategias para conseguir reunir el puntaje necesario y entrar en los concursos... En ocasiones, enfrentando sutiles conflictos familiares; en otras, incorporando a hijos/as o parejas a su vida profesional.

Hasta el secundario de sus hijos, Angélica cortaba al mediodía... *tomaba taxis como loca y almorzábamos los tres...* En algunas ocasiones, al seguir algún curso, llegó a llevarlos con ella si no conseguía una alternativa... Fue cuando su hija más chica terminó que accedió a la dirección... *Mi familia ocupa el centro... desde mi punto de vista...mi familia no opina tanto así... Tuve a mi madre y a mi suegra como apoyo... hasta el 7º de la más chica trabajé un turno... Ellos reconocen que apoyé... pero les hubiese gustado que estuviese más... Pero no era para mí una carga dormir poco... las cosas había que hacerlas... Mi marido se dice 'director adjunto'... el consorte... Yo tengo dos de los cuatro nietos acá... Tuve mucho miedo... pero mi hija dijo 'van a sufrir lo mismo que sufrí yo... porque aunque no estaba en tu escuela me decían que me iba bien porque vos eras maestra'...*

Elisa sabe que fue muy organizada en la crianza y el trabajo doméstico. En esta organización, manejar y tener su auto también resultó un auxilio importante. *Una vez había un curso, no sé si tenía mucho que ver con lo que yo estaba haciendo, pero era un curso que daba mucho puntaje, "La fotografía y la educación". Entonces los organicé de tal manera... yo por lo general siempre me manejé con coche, entonces les hacía todo un programa de trabajo dentro del coche y alimentación, los sandwiches, el Toddy. Las llaves no se las dejaba, entonces no había problema. Como era un curso teórico práctico, en las partes prácticas teníamos que salir a las plazas, parques, a la boca, al puerto, y ellos estaban chochos. Además fueron personajes del video que tuvimos que hacer finalmente... en los cortes iba a verlos, todo el mundo sabía que pasaba eso... son cosas inverosímiles, ni me acordaba de eso!*

Beatriz considera que en su vida trabajó *mucho*. La intensidad del trabajo de las mujeres suele medirse con una escala diferente a la de los varones; en el caso de Beatriz sin embargo, el desempeño de el área de adultos es en el turno vespertino implicó una dedicación al trabajo formal de muchas horas diarias, desde temprano a la mañana y hasta

la noche. Desde su perspectiva, su gran actividad laboral que desarrolló para poder mantener el hogar junto con su marido hizo que sus hijas *no tuvieran mamá* y que, en cierta medida, hayan *sufrido* su labor como docente.

La cuestión se complicaba más si la docente tenía deseos e inclinaciones a participar en el gremio docente. Como Beatriz fue militante gremial, tuvo que organizar su tiempo para tomar cursos que le permitieran ampliar su conocimiento, y también su puntaje, de modo que su carrera profesional transcurrió sobre la base de *mucho sacrificio*. También es bibliotecaria pero lleva cuatro años en equipos directivos y continúa trabajando como profesora en educación de adultos, tarea que todavía desempeña por cuestiones económicas. Además, estudia una carrera técnica en conducción escolar. Con gran esfuerzo entonces, aprovecha las oportunidades que la jurisdicción brinda para profundizar la formación docente, con la perspectiva de seguir, en algún momento, ascendiendo en el escalafón docente.

No solamente la familia acompaña y "sufre" la carrera de una mujer docente. También otros vínculos significativos pueden llegar a determinar la continuación del desafío de estudiar y concursar. Las directoras suelen recordar la formación de "grupos de estudio" durante los cursos de ascenso. Grupos que, en ocasiones, se transforman en la posibilidad de sostener el proyecto. En el año 1989 en marido de Marta atravesaba una enfermedad muy dura... Marta había sentido deseos de dejar de concursar pero sus propias compañeras fueron un apoyo determinante y llegaron a ir a su casa a buscarla para que no abandonase sus intereses y proyectos. *Yo llegué a atender al médico en el teléfono de la vieja Escuela de Capacitación, llamar por el público que estaba ahí en la escalera para saber a la hora que iba el médico... estaba la señora en mi casa ayudándome cuidándolo... y a hablar con el médico desde ahí. O sea que ese año yo se los debo a las chicas, porque las chicas reconocían que a mí me gustaba y que yo no podía dejar.* Su hijo tenía 18 años, su hija, 14... El aliento de las compañeras, de las amigas, en un trance de los más difíciles de atravesar, llevaron a que su vida personal y su vida profesional se vincularan en un punto muy profundo.

Elecciones personales, oportunidades estructurales, autoridades que validan. Iniciar la "carrera" es con frecuencia un efecto de diversas condiciones, alguna/s de las cuales puede ser más potente en un caso y menos en otro; la diversidad puede responder a una multiplicidad de intereses y de factores... pero siempre combina oportunidades con momentos y elecciones personales.

Existe otro orden de motivos vinculados con el estímulo y el reconocimiento que, cuando los tuvieron, las directoras y las supervisoras evocan con particular entusiasmo... Elisa por ejemplo, sabe bien que el supervisor técnico de su distrito, conocido por su inclinación a "la transgresión" y conector de sus inquietudes creativas le dio el impulso para desarrollar diferentes experiencias. *Yo era transgresora...* admite con gusto, evocando las discusiones

sobre teorías y actividades con su activo supervisor: Elisa no descuidó los aspectos políticos pero los complementó con una importante argumentación pedagógica, elementos que, en estos momentos iniciales, Elisa tuvo en cuenta para validar su experiencia.

Muy pronto sin embargo, tuvo que enfrentar una situación de gran complejidad: la directora con licencia, y sin vicedirectora por el tamaño de la escuela, estaba a cargo de la institución *donde tenia a mis compañeras que son las que en cierta forma en algún momento no pensaron que pudiera estar ahí, así que era re difícil... así que yo tenía que buscar posibilidades grupales y todo lo que tenía que ver con el manejo, la conducción de una escuela sin tener ninguna preparación al respecto.* Una mañana, llama personalmente del Brigadier Cacciatore para comunicarle que un mes más tarde el Gral. Videla inauguraba un edificio al que debía mudar su escuela (de unos 120 chicos/as) y completar la inscripción de los 1300 que podría albergar... *Ahí me nació lo que tiene que ver con la gestión... y no había nada escrito donde recurrir.*

Esta primera experiencia marca de alguna manera el modo de trabajo de Elisa: cada vez que enfrenta un desafío, busca bibliografía y estudia. Si no encuentra textos que avalen su proyecto, arma un grupo como para apoyarse en la experiencia de otros y otras, y valida en la interacción. Tenía 40 años y había construido, por primera vez, una autoridad docente, una autoridad legitimada por su fuerte dedicación al trabajo, su preocupación por la consistencia teórica de su práctica y la consideración política de los recelos e intereses de sus colegas. Viendo esas producciones, que transgredían los límites impuestos por el diseño curricular del gobierno de facto pero que mostraban las potencialidades de los/as alumnos/as, otra supervisora vuelve a convocarla para que trabaje en talleres con directivos del distrito escolar. *Y dicho y hecho, me pone un maestro volante, nunca me voy a olvidar de eso...a cargo de los chicos, y todo eso que yo estaba haciendo que en realidad lo que hacía era un trabajo interdisciplinario, una secuencia de aprendizaje pero la trabajaba con algunos maestros colegas de primero, de segundo, de tercero, con la profesora de música que era amiga mía, con la de plástica, y bueno, ya después se unió artesanal y técnica y educación física en todo.*

En esas época, muchas/os vicedirectoras/es no querían asumir como directoras por temor a los juicios por responsabilidad civil (llegando al punto de que no se organizaban salidas y no se realizaban experiencias directas). Se permitió entonces que se convocara a la dirección a las secretarías titulares... Así, Elisa accede a su primera suplencia como directora de escuela. En algún sentido, el apoyo a la transgresión de sus inicios, se sumó al desafío que la dictadura le puso delante... La democracia le ofreció otra oportunidad en la que también sintió el vértigo del riesgo... de secretaria a directora, de un lugar preservado a la potencialidad del "juicio"...

También Marta registra los apoyos que tuvo durante su trayectoria como maestra. Por su formación como partera, el director de la primera escuela donde se desempeñó le dio como

tarea la organización del área de Educación para la Salud en 7o grado, como *quinta maestra* de las cuatro secciones que había en la escuela. La posibilidad de utilizar los conocimientos adquiridos en forma complementaria resultó un estímulo adicional para Marta en sus inicios, de modo que la carrera profesional se inició con una oportunidad intrainstitucional y pedagógica.

Recuerda a la directora como una *persona muy instruida* pero formada en la rigidez de la época... Sin embargo rescata que, aunque parecía autoritaria, aunque quería *moñitos* y *las zapatillitas en la bolsita*, la dejaba hacer, le acercaba materiales, la estimulaba a que aprendiera también otras tareas, como la de secretaria, que más adelante le vendría tan bien...

A mí me fue muy bien en los primeros grados, con padres, con alumnos, marcando aquel que necesitaba otra cosa... Al diferente lo tenía al lado mío, lo sacaba adelante, esto que dicen hoy "incluir" a mí me parece que nosotros en otras épocas no teníamos necesidad de que nos digan nada, porque armábamos un grupito aparte, lo tenías acá, armabas estrategias. Su creatividad también la llevó a transgredir una estricta norma de la época: en primer grado, hasta diez letras... Sus alumnos-as...salían escribiendo cuentos. Atender a los/as chicos/as con dificultades, recrear la historia en los actos, terrarios y renacuajos... *lo que sería después la conducción no cambió, era mi posicionamiento ya como maestra, y yo me doy cuenta, al final ahora de mi carrera.. y no cambié, yo tenía claro qué era lo que quería, como quería la educación...*

Teresa también sintió el apoyo de la autoridad... *Si tiene el Estatuto y el Reglamento bajo el brazo, con el Diseño, ¡adelante!... al principio van a protestar... los que no quieren trabajar van a pedir traslado y usted se va a quedar con los mejores...*

A veces explícitamente, otras veces solo con no "molestar" demasiado, la autoridad brinda confianza y valida la práctica. Ambas expresiones (acción u omisión) sin embargo integran las posibilidades de ejercicio del poder de la "superioridad": en ocasiones la transgresión es leída como capacidad, iniciativa, potencial y en lugar de ser combatida, resulta, paradójicamente, una fuente de legitimación. Validada por la autoridad, la aparente transgresión termina estimulando el acceso a un cargo de poder. Posiblemente, porque no se trata de una "transgresión" que disuelve a la institución sino una tensión de los límites que, con frecuencia, parecen como mucho más "inmodificables" que lo que son cuando se lo somete a prueba.

Saberes pedagógicos y formación para la conducción La insuficiente producción académica local vinculada con la vida cotidiana en la escuela es una cuestión subrayada con frecuencia como un déficit para los cursos de ascenso. Este condicionamiento académico se combina con una característica pedagógica de la modalidad: la formación específica para la conducción no cuenta con instancias en que se ensayen algunas situaciones y se revise esas prácticas, posteriormente, en forma colectiva y teórica.

El problema de la formación para la dirección evidencia la tensión entre el “deber ser” y el “ser” de la práctica directiva. El trabajo con la normativa - que no solamente organiza el cargo sino que debe ser garantizada por quien lo ejerce - ocupa un lugar lógicamente importante en el corpus de la formación específica. Sin embargo, desde la perspectiva de las directoras, la formación es escasa en relación con el ejercicio real del poder en la escuela. Es más, el tema se soslaya sistemáticamente.

María Esther recuerda que sus primeros pasos tuvieron que relacionarse, necesariamente, con sus experiencias anteriores, sin haber tenido un referente positivo concreto: no solamente no aprendió a dirigir en el curso sino que, en su desempeño, aprendió más *por el negativo* que por los estilos y prácticas cotidianas de las-os directoras y directores que tuvo en su trayectoria como maestra de grado... *tuve directoras autoritarias y un director varón laissez faire; y creo que ninguno de los dos modelos es el correcto.* La formación aparece entonces como una especie de “residuo” de la propia experiencia de interacción con directivos-as, pero desde otros cargos. La experiencia, procesada en soledad, deviene entonces la fuente principal de saberes para la práctica directiva.

Elisa sentía que llegaba *bien formada*, había hecho muchos cursos e integraba un grupo de colegas que en forma autogestionaria producía y estudiaba. Sin embargo, reconoce que en sus inicios fue duro porque *tenía la ilusión de que iba a poder trabajar con el aprendizaje... (...) ahí es como cuando vos sos mamá y decís cuántas cosas no quieres hacer y cuántas cosas querés hacer con tus hijos de acuerdo con todas tus experiencias, y era como una cosa así que después uno se da golpes contra la puerta... Aprendí que la conducción se construye desde lo vincular, con otros conocimientos...* Pero se pone a estudiar, ahora, sobre temas de organización... Y comienza buscando la clave sobre cómo construir las “condiciones institucionales” para poder llevar adelante los proyectos pedagógicos. En la época había cursos pero no suficientes y siente que tiene que construir a partir de su bagaje de experiencias. Los saberes necesarios son nuevos, tienen que ver con el trato con adultos/as, cuestiones psicosociales...

Sus referentes sin embargo fueron muy útiles en ese momento... *Del primer supervisor... su creatividad y sus transgresiones, de la siguiente, su firmeza y sus convicciones para llevar adelante algo...y de TS la forma de talleres, de grupos y de todo esto.... En el ínterin había conocido a una persona que me encanto y empece a hacer cursos privados con ella que es BG. Entonces ya con B., ya estaba trabajando como supervisora, y otra persona que también me ayudo muchísimo que mira ahora me acorde que es AB...que era muy amiga de RF, entonces R me hizo el enlace para que me ayude. Bueno en realidad yo también tuve otra persona que me ayudo que es L., ella me dio a mí muchas posibilidades. L. me dio una mano terrible con todo lo que tenía que ver con respecto a las observaciones que tenía que*

*hacer el supervisor cuando va a una escuela, interesantísimo... y después toda la bibliografía de grupos de la gente Educación de Filosofía y Letras*²⁶¹.

Teresa se recibió de maestra normal nacional y se inició como docente inmediatamente, a los 18 años. Acababa de fallecer su padre y tenía que ayudar a su madre. Como era difícil conseguir un puesto en las escuelas estatales, comenzó a trabajar en una escuela privada con un proyecto pedagógico importante. Allí siente que "aprendió" el compromiso con un trabajo dedicado y sostenido... el trabajo en la educación privada puede generar marcas de un estilo de trabajo centrado en el cumplimiento de las obligaciones y sesgado por el temor a la pérdida del empleo... Para Teresa sin embargo, *ahí se aprende a trabajar...* Y también se aprende a valorar las oportunidades que brinda el subsistema de gestión estatal.

- **No es el "ideal", pero es una opción... por ahora, hasta la dirección...**

La enseñanza está diseñada de modo funcional a las necesidades "femeninas" de relación con el mercado, sobre todo los patrones de ingreso y egreso, que amenazan fuertemente el compromiso de largo aliento contenido en la noción de "carrera".

En este sentido, pareciera que la carrera docente, antes que complementarse en un sentido de crecimiento, tiende a yuxtaponerse, de manera contradictoria, con la identidad de la mujer maestra. No es casual es que el primer escalón que se realiza en el cargo de Secretaria²⁶², sea un nivel intermedio que parece todavía un espacio "femenino" por excelencia: muchas más mujeres que varones pasan en ese cargo años y años...

La posición y la disposición (Bourdieu, 1988)²⁶³ entran en juego para configurar la carrera de una directora. La disposición se configura por diferentes motivos... Un 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... 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.

Pero también de hacer algo distinto... de valoración contradictoria. El cambio de tarea implica en general un cambio de perspectiva, concebida en ocasiones como que quien asciende "borra de su experiencia" la práctica en la base docente. Si agregamos cierta tradición antiautoritaria del magisterio... por mucho tiempo – y aunque todavía no lo son – no se veía a los/as directores/as como "pares" y más bien actuaban como "patronal"... la carrera parecía aún menos valiosa...al menos para hacerlo en forma explícita.

²⁶¹ Se han omitido los nombres propios pero el discurso de Elisa es muy preciso en precisar nombre y apellido de las personas que la ayudaron o cuyas producciones fueron útiles en su trabajo.

²⁶² Es notable que, aunque según el escalafón predeterminado este cargo es el primero e ineludible en la jerarquía, en el año 1988, había 4% de varones en el cargo de secretaria y 37% en el de dirección.

²⁶³ Bourdieu, Pierre (1988) *Cosas dichas*. Buenos Aires: Ed. Gedisa.

No obstante, hay muchas más mujeres que antes "en carrera" y en cargos directivos. Los cursos y los procesos de concurso han permitido abrir a las mujeres este territorio contradictorio. La tendencia cuantitativa ha sido el incremento de la proporción de mujeres maestras en los cargos de dirección. En 1988 eran el 68,4% mientras que en 2006 son el %.

Si bien, como veremos, el ejercicio del liderazgo está enmarcado en las relaciones de género, el "techo de cristal" del magisterio es actualmente la supervisión.

Porcentaje de mujeres en cargos del escalafón docente		
	Año 1988	Año 2006
Maestra/o de grado	89,2%	92%
Secretaría Docente	93,6%	94%
Vicedirección	87,1%	89%
Dirección	68,4%	87%
Supervisión Adjunta	66%	66%
Supervisión Escolar	33%	33%

B. Ser directora.

I. El "cuerpo docente". Las significaciones hegemónicas de género en la construcción subjetiva de la dirección escolar.

I.a. La subjetividad institucionalizada

- **Intereses variados, sentidos contradictorios; siempre "poniendo el cuerpo"**

Comenzar la carrera. Es poco frecuente que una mujer que ocupa una dirección en 2006 registre haber llegado al cargo movida por un neto deseo de "ser directora" presente desde sus inicios en la enseñanza. Como veremos, una combinación de motivos, estímulos y oportunidades las llevaron al lugar en que se encuentran en el momento de la investigación; motivos, estímulos y oportunidades que, no obstante, parecen aún mucho menos presentes (o explicitados) entre las vicedirectoras y las secretarías que las acompañan.

El ascenso, la conducción, y aún la dimensión "sistema educativo" estuvieron ausentes, en general, de la definición identitaria de "ser maestra" (Morgade, 1992, 1997, 1998)²⁶⁴ que asumieron en sus comienzos. Sin embargo, en la socialización laboral que se produce en la escuela – es decir en la circulación de la información y las valoraciones que comparten las/os docentes – se fue perfilando, a veces de manera contradictoria, el sentido de que el ascenso existe, y que no solo es un derecho; también es la oportunidad para una "mejora". Con la escasez que las caracteriza, las oportunidades que brinda el trabajo docente en el estado son conocidas y apreciadas por quienes se desempeñan en el sistema. Aún cuando se trata de una única opción, también esta posibilidad, entendida como un derecho, esta "mejora", constituye uno de los diferenciales del trabajo en la gestión estatal del sistema educativo frente al sector de la educación privada (Birgin, 1999)²⁶⁵.

Una mejora económica, ya que representa no solamente una automática "jornada completa", sino porque los "puntos índice"²⁶⁶ que definen los cargos directivos son mayores que los "puntos índice" de los cargos de docente de grado y *perder una oportunidad de ascenso es tonto... entre lo económico y la vocación, primó lo económico (María)*.

Sin embargo, parecería que también se trataba de una mejora en términos de esfuerzo del propio cuerpo. *Puede ser que si estuviera hoy en el aula estaría agobiada, porque tanta intensidad tiene su precio... (Angélica), Nueve horas frente a alumnos, estaba exhausta, tenía las cuerdas vocales muy deterioradas...(María Esther), Me caí y estuve con una licencia larga... me dolía la espalda si estaba parada... así que decidí empezar a ascender... (Rosalía)*.

El trabajo en el aula implica interacción física con niños y niñas: la atención simultánea de quienes integran un grupo tanto en términos de aprendizaje como en cuestiones de emocionales, de convivencia y de disciplina. El cuerpo registra el cansancio y el desgaste (Martínez, Valle y Kohen, 1997)²⁶⁷ y son sobre todo las cuerdas vocales, la espalda y las piernas los lugares donde se materializan los límites.

Sin embargo, las reglas del juego permiten muy pocas veces una decisión intempestiva: el ascenso implica haber acumulado un puntaje a partir de ciertas condiciones y tiempo físicos que las maestras debieron disponer y organizar con anterioridad. Haber seguido estudios

²⁶⁴ Morgade, Graciela (1992) *El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria*. Cuadernos de investigación IICE, no 12. Buenos Aires: Miño y Dávila; (Comp. 1997) *Mujeres en la Educación (1870-1930)*. Buenos Aires: Miño y Dávila; (1998) "Dinámicas de género en los discursos constitutivos del trabajo docente en la escuela primaria" en *Educacao & Realidade*, Universidad Federal de Rio Grande do Sul, No. 25.

²⁶⁵ Birgin, Alejandra (1999) *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.

²⁶⁶ Cf. Apartado A).

²⁶⁷ Martínez, Deolidia, I. Valles y J. Kohen (1997) *Salud y trabajo docente. Tramas del malestar en la escuela*. Colección Triángulos Pedagógicos. Buenos Aires: Kapelusz.

después de su formación como maestras en el nivel medio²⁶⁸, por ejemplo, representó en este proyecto una ventaja considerable ya que no solamente mejoró las oportunidades en términos de puntaje sino también como práctica de estudios y experiencias en situaciones de examen. Estudios superiores o universitarios que, en general, siguieron pensando en desempeñarse en otros campos, más avanzada su vida personal y laboral. Las alternativas de acumulación de puntaje se vincularon con esos estudios superiores así como con los cursos fuera del horario escolar, que implicaron también en general arreglos domésticos particulares y una intensificación de la jornada de trabajo.

En este sentido, parecería que la perspectiva o la voluntad de ascender estuvo más presente que la posibilidad de hacerla explícita: decir "quiero ser directora" ya que podría haber sido interpretado, por los/as colegas y frente a sí mismas, como una criticable intención de "escalar"... en una escalera también criticable o, al menos, sospechosa, sobre todo para las mujeres docentes.

Ahora bien, aunque todas las directoras llegaron a sus cargos habiendo atravesado experiencias de formación que, en cierta medida, implicaban no solamente un deseo de profundización de conocimientos sino algún tipo de proyecto de promoción profesional, en menor proporción, algunas llegaron a formularse en forma explícita el deseo de conducir. *Ya entonces había veces que desde el grado pensaba qué cosas podría hacer de otra manera... si estuviera en otra función podría opinar más (Amalia), No lo tenía como meta al principio pero me preparé conscientemente para ascender (Beatriz)...* Algunas otras tuvieron la voz de otras mujeres, más experimentadas, directoras las más de las veces que, viendo sus condiciones, las alentaron a encarar el proyecto²⁶⁹. *'vos tenés que ascender... tenés criterio, podés enseñarle a la gente' me decía, y como me seguía doliendo la espalda [por la caída], empecé a concursar...(Rosalía).*

Pero el ascenso implicó también poner el cuerpo... y algunas tuvieron inclusive ecos en su salud física (mareos, taquicardia y episodios de desmayos propios del stress) *frente al examen... una no tiene edad para que los otros le digan 'servís o no servís'... situaciones físicas inmanejables... que a veces te hacen aflojar...(Angélica).* La docencia, como veremos en reiteradas oportunidades porque el tema aparece una y otra vez, tiene escasa o nula tradición de ser evaluada y, menos, "examinada"...; en una labor en que la situación de examen forma parte de las prácticas habituales, en el concurso puede transformarse en un obstáculo que, sin ser insalvable, coloca también al "poner el cuerpo", o sea, "exponerse", en un punto de tensión máxima.

²⁶⁸ En nuestro país, la formación docente para la escuela primaria es de nivel superior solamente desde 1970; nuestras entrevistadas, que tienen entre 58 y 64 años se recibieron como maestras con la formación de nivel medio y siguieron o intentaron seguir estudiando con posterioridad en Institutos Superiores (Música por ejemplo) o la universidad.

²⁶⁹ Volveremos sobre este punto del apoyo de las y los colegas en el apartado referido a los componentes de la "carrera profesional docente".

Sostener una vida familiar y doméstica Ahora bien, las directoras también venían poniendo el cuerpo en la atención de la familia y el trabajo doméstico. El ciclo vital femenino se articuló con cierta facilidad con las posibilidades que el sistema brindó en su normativa a la par de una situación económica favorable. La crianza durante los primeros años de desempeño implicó un “arreglárselas” con los/as hijos/as en edad escolar: en general, las directoras trabajaron un solo turno y atravesaron esas experiencias de modo no demasiado traumático; situación que perciben cambiada en la actualidad en sus equipos docentes por los efectos de la precarización y la intensificación laboral propia de los últimos quince años (Feldfeber y Oliveira, 2006)²⁷⁰.

Y si bien en sus historias se las “arreglaron” con hijos e hijas chicos/as, registrando el esfuerzo que en general realizan las mujeres que están a cargo de la crianza y el trabajo doméstico, tampoco la tarea actual parece demasiado incompatible con la vida extraescolar que solo en algunas ocasiones se prolonga en horarios extraescolares... *las tareas delicadas que implican concentración... las notas... los expedientes... la función no te permite hacer una cosa elaborada... (Angélica)*. María Esther, con la escuela como tarea exclusiva, separada, y con tres hijos varones ya adolescentes, siente que entre sus hijos y la escuela... *es mi vida... no tengo horarios*. Sin embargo, no parece lamentarlo demasiado...

A diferencia de las docentes de base (Birgin, 1999)²⁷¹, entre directoras el trabajo invisible es poco problematizado como tal por varios motivos. Uno de ellos es que, como cuentan con escasas obligaciones horarias fijas (a diferencia de las maestras que deben estar con sus alumnos/as en las horas de clase) pueden manejar las tareas de modo más flexible dentro de su horario laboral; por otra parte, parecería también que las tareas “extra” (como asistir a las reuniones de cooperadora o, en vacaciones, a controlar obras e infraestructura) integran en cierta medida las obligaciones profesionales aceptables de la función; por último, probablemente también, porque como en general tienen hijos/as ya crecidos/as, no registran de modo tan potente el tiempo “extraescolar” que la escuela les insume. A diferencia de lo señalado en investigaciones realizadas en otros contextos, la “carrera en dos pasos” (Evetts, 1990)²⁷² fue una estrategia compatible con el ciclo vital femenino y con el uso del tiempo posible en cada una de esas etapas.

Sostener un sentido atendiendo todas las (múltiples) demandas Ahora bien, aunque, en ocasiones, se reservaron en la escuela media o la educación de adultos algún espacio para continuar enseñando, por lo general, la “mejora” de iniciar el ascenso implicó dejar de enseñar.

²⁷⁰ Oliveira, Dalila Andrade (2006) “El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina” en Feldfeber, Myriam y Oliveira, Dalila Andrade. *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?*. Buenos Aires: Noveduc.

²⁷¹ Op.Cit.

²⁷² Evetts, Julia (1990). *Women in primary teaching: career contexts and strategies*. London: Unwin Hyman.

El cambio se vincula sobre todo con la definición cultural de las tradiciones del trabajo, ya que, como veremos en los apartados siguientes, la presencia del carácter "enseñante" de los cargos directivos desciende significativamente a la par que se abandona el mundo infantil para pasar al mundo adulto: en la conducción, la interacción más frecuente y cotidiana se produce con los/as adultos y adultas de la escuela (docentes, auxiliares, familias) y, más eventualmente, con los/os alumnos/as.

En la dirección el cuerpo "se pone" entonces, pero de otra manera. Según particularidades personales e institucionales, y también según las comunidades donde las escuelas se encuentran, tal como iremos desplegando en el análisis, parecería que las directoras asumen su tarea, básicamente, estando... Estando entre docentes, alumnos/as, familias; estando presentes, estando visibles, con diferentes sentidos, pero en todos los frentes...

En el marco de una comunidad muy pobre, que vive situaciones de emergencia cotidianamente, el trabajo directivo se transforma en un desafío de carácter social, difícil, *hasta enfermante... No fue fácil la elección. Incluso en mi familia me dijeron "en cuanto estés enferma te vas de esa escuela" y mi médico también.... El año pasado... y este año me decían "sacá el pie del acelerador" porque vos querés todo... Porque una viene queriendo todo y no, tenés que entender la realidad, entender al otro...(Beatriz)*. El fantasma y la realidad de la "enfermedad" aparecen en esas ocasiones como telón de fondo de la tarea docente (Redondo, 2004)²⁷³. Para Beatriz la tensión entre el límite que su cuerpo puede ponerle funciona también como límite para que la realidad y/o el otro o la otra entren en juego: *tenés que entender la realidad, entender al otro... pero a veces no llegás...(Beatriz)*

En otros contextos más acomodados, la presencia del contenido específico de la escuela parece más posible. Sin embargo, aunque el organizador de la tarea en ese caso está más centrado en el trabajo de acompañar y coordinar los proyectos de enseñanza, las directoras también sienten que las demandas son múltiples, diversas y simultáneas. Ponen el cuerpo también en formas extenuantes, pero en otros temas: las críticas de las familias de los sectores medios, las iniciativas políticas de las autoridades que necesitan algunas escuelas como "plataforma de lanzamiento exitoso" ("vidriera"), las dificultades convivencia entre chicos/as, los equipos técnicos que no siempre ayudan, los apoyos extraescolares escasos, la resistencia de los/as docentes, el edificio, la cooperadora, etc., etc... un largo listado en el que las cuestiones del aprendizaje infantil quedan también un tanto atrás. *y tenemos que invertir mucho tiempo en fundamentar qué hicimos... atender a los padres... escuchar su fastidio... nunca están dispuestos a ver para adentro... Y es un tiempo que no podemos usar en otras cosas... ¿¿¿cuándo podemos leer el diseño curricular???? (Angélica)*.

²⁷³ Redondo, Patricia (2004) *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Ahora bien, sea cual fuere el sentido que predomina en la tarea, es raro que la diversidad de actividades y de conflictos sea entendida como inherente al cargo, sino más bien como distorsiones de un ideal imposible de alcanzar (Nicastro, 1997)²⁷⁴.

Para todas las directoras, la fatiga y el desgaste que implica el trabajo con niños y niñas parece reemplazarse entonces por otra clase de "agobio", en el cual el contacto físico y la demanda de satisfacción inmediata infantiles dejan lugar a otras formas de presión, menos materializadas pero también corporizadas... En todos los sentidos, las directoras sienten que les reclaman que "estén allí", caminando los pasillos o aún permaneciendo en la dirección (siempre existen modos de hacer saber que "está"). Su presencia tiende a asegurar que la escuela funciona, que "las cosas están en su lugar"... En todos los casos, su ausencia pesa más que cualquier otra y solo con la muy infrecuente existencia de un equipo directivo aceptado puede ser suplida por otra "autoridad" de la escuela. Hay que "estar"(Shakeshaft, 1989)²⁷⁵.

Y no es lo mismo "una directora" que "un director"... Como veremos en el próximo punto, las expectativas de género particularizan los modos en que la comunidad educativa "lee" a un cuerpo femenino en la dirección de la escuela primaria. A diferencia de lo que perciben como la autoridad masculina de la que gozan en un principio los directores varones y que se fundamenta, en parte, a partir de la distancia y de la separación, de un "estar" simbólico más que real, del planear un poco "por sobre" los problemas cotidianos, parecería que, como condición necesaria, las mujeres directoras conciben que construyen su autoridad estando, materialmente, en la escuela... la maestra directora es "autorizada", en el sentido de devenir autoridad, no solamente detentando un cargo formal sino, sobre todo, a través de su presencia casi permanente...

- **¿Es posible un poder no violento? La "modelización" como estrategia femenina de legitimación del poder.**

Ser otra... ¿con poder? ¿para qué? Según el Estatuto del Docente, ser autoridad de la escuela, y en particular en el caso de la dirección, es transformarse en una "docente" (igual a todos y todas) que "dirige" (con una función diferenciada)²⁷⁶. Según el Reglamento Escolar, la función de la dirección es asumir la máxima responsabilidad sobre el funcionamiento del establecimiento y, en este sentido, también el mayor poder institucional. La supuesta

²⁷⁴ Nicastro, Sandra (1997) *La historia institucional y el director de la escuela*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

²⁷⁵ Shakeshaft, Charol (1989) *Women in educational administration*. Newbury Park, Newbury. La autora releva una serie de investigaciones coincidentes en este punto: las mujeres directoras tienden a salir menos del establecimiento que sus pares varones.

²⁷⁶ Hemos analizado estas definiciones en el Apartado A de este capítulo.

complementariedad entre ambas normativas se contradice en los sentidos que son hegemónicos en la escuela: la directora o el director suelen ser contruidos y valorados como un/a "otro/a". Un/a otro/a que no tiene paralelo en la vicedirección y, menos, en la secretaría docente.

Hemos analizado ya cómo, desde su matriz burocrático estatal, los sentidos de esa diferencia que son hegemónicos en la escuela vinculan a la dirección con un poder violento²⁷⁷, con matices de sospecha de ilegitimidad derivados, posiblemente, en numerosas dimensiones, de las marcas de la última dictadura militar argentina²⁷⁸.

Las tensiones que atraviesan las directoras en el tránsito entre el poder asignado y el poder ejercido se producen en un esperable entrecruzamiento experiencias, deseos y posibilidades subjetivas y también la historia de las escuelas a las que llegan y el contexto socioeconómico y político de la comunidad. Es esperable entonces que existan diferencias entre las personas; pero cuando el proyecto y la obstinación por "conducir" son el eje de su práctica directiva, existen algunos procesos contradictorios recurrentes.

Uno de ellos es que si bien el cargo se gana por concurso, con el cual se adquiere una legitimidad indudable, al mismo tiempo se ocupa el lugar de y se "desplaza" a alguien que podría - o no - ya haber construido una autoridad o relaciones afectivas contra lo cual hay que lidiar. La directora o director llegan a un cargo que "alguien" venía ocupando, con o contra lo cual siempre será comparado/a y contrastado/a... Hay un "antes" en la escuela con el cual hay que lidiar... Pero un/a director/a también tiene un "antes", en sus numerosas experiencias propias anteriores, que actúan de manera más poderosa que la comparación o comentario de sus colegas... La memoria colectiva, institucional y personal²⁷⁹ intervienen entonces con fuerza en la construcción del modo que la dirección asuma en el ejercicio del trabajo. Si bien la ciencia moderna se encargó sistemáticamente de reducir el valor de la experiencia a un estadio inicial y de alguna manera sospechoso en la producción de conocimiento (Larrosa, 2003)²⁸⁰, parecería que entre docentes goza de una fuerte valoración...

El problema para las mujeres parece ser la ausencia de modelos identificatorios de género o, simplemente, de modelos percibidos como valiosos e inspiradores para las propias prácticas. Para peor - por su componente de inseguridad - o para mejor - por no tener influencias o sesgos determinantes contrarios a las propias convicciones o construcciones imaginarias -,

²⁷⁷ Cf. Capítulo 2

²⁷⁸ Cf. Apartado A del presente Capítulo 5.

²⁷⁹ Numerosos de los estudios que hemos analizado en el estado de la cuestión subrayan la potencia de la experiencia y la historia personales en la construcción de la práctica cotidiana frente a la formación establecida en forma sistemática en cursos o programas ad hoc.

²⁸⁰ Larrosa, Jorge (2003) "Experiencia y pasión" y "Sobre lectura, experiencia y formación" en *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Ed. Laertes.

las directoras suelen recuperar su experiencia más bien desde lo que "no" desearían ser ni hacer.... Como veremos, poner el cuerpo es la tendencia generalizada entre las directoras que buscan dirigir, pero existen diferencias en los posicionamientos en que las directoras adoptan, en las posiciones en que se ubican...

Buscando el equilibrio entre los "contramodelos" que en su trayectoria ha conocido, incluyendo aquellos sesgados por las significaciones de género hegemónicas, María Esther concibe al rol de directora como netamente de *liderazgo*, de conducción. Entendiendo además que es importante saber delegar y hacer que todos-as los integrantes de la escuela trabajen *lo más contentos posible*, su propósito es cualificar ese liderazgo "democrático"... Sin embargo, reconoce que... *sugiero... pero saco el reglamento cuando es necesario. En la medida de lo posible consensúo... la batuta la manejo yo... secretaria y vice tienen que seguir el criterio del director...* Desde su perspectiva, directora, vicedirector y secretaria llevan adelante *la política* en la escuela, pero la obligación del vicedirector y la secretaria es seguir a la dirección ya que *en última es quien decide y carga con la responsabilidad*. El liderazgo democrático parece tener fuertes condicionamientos...

También María considera que la dirección imprime su sello a la escuela, pero desde su perspectiva, las cuestiones sobre las cuales una directora "tiene poder" se refieren a un espectro muy limitado y poco significativo: el uso del edificio escolar, admitir o rechazar inscripciones en la escuela, problemas de disciplina... y no mucho más. También considera que tiene algo de poder y autonomía en proyectos pedagógicos, pero que no existen las condiciones de construcción colectiva que los haga compartidos: asumir proyectos en soledad le acarrea malestar y agotamiento, con frecuencia se siente sumida en el "activismo" y en cierto sinsentido o impotencia. La asunción de tareas o proyectos de difícil sostenimiento en forma individual en ocasiones parece como guiada por impulsos o intereses personales, y suelen ser considerados como objetables.

Otro espacio de una cierta ambivalencia respecto de las posibilidades de ejercer el poder de la dirección son las normas que rigen la llegada de un/a docente a la escuela. El listado y los cursos únicos para toda la jurisdicción respondieron (y responden aún, en numerosas jurisdicciones del país en las que no se ha modificado el Estatuto del Docente) a una lógica universalista en la cual la forma "estado" implicaba no sólo una particular relación con el "empleador", sino también una particular definición de "lo público". La limitación de "no elegir" al personal de la escuela (sentida como déficit por algunos/as directivos/as) se propone asegurar un mecanismo igualitario en la suerte de "dilución" de la voluntad particular en un todo amplio y en cierta medida abstracto que tiende a impedir la concentración del poder de contratación en el marco de la institución escolar sino en el marco del sistema en su conjunto²⁸¹. Estas normas refuerzan el efecto simbólico – y práctico

²⁸¹ Otra expresión de este sentido de "lo público" es el principio de que las familias deben inscribir a sus hijos/as en la escuela del barrio correspondiente a su domicilio - en este caso tampoco habría una elección, aunque también en este plano ha habido matices (y transgresiones).

– del sentido de “lo público” como el monopolio de “lo universalizante” que caracteriza al Estado moderno (Bourdieu, 1996)²⁸².

El respeto por el Estatuto del Docente, compartido desde la perspectiva ideológica, se contrapone con frecuencia a la experiencia de “estar en manos del azar” que sienten las directoras cuando reciben docentes cuyas visiones no comparten o que consideran de una formación deficitaria o escaso compromiso con la tarea. Amalia llegó a pensar alguna vez... *cómo me gustaría elegir con quién quiero trabajar*. En este mismo plano, María Esther considera que el-la directora-a *debería poder elegir a sus maestros... y que aquel que de alguna manera juega de rol disfuncional... de alguna manera tiene que... irse..* Sin embargo, sin tener el poder formal de hacerlo, la dirección reconoce también que tiene la posibilidad de generar procesos micropolíticos que, sin llegar a una judicialización de la situación, pueden llegar a culminar con un pedido de traslado de un-a docente.

Existen además prácticas informales de contacto entre autoridades del distrito escolar y las direcciones de las escuelas que se complementan con las formales. El listado formal, que se configura según el puntaje docente, tiene un fuerte control por parte de las/os mismas/os integrantes de la lista, las/os docentes en general y las autoridades: en las escuelas dependientes de la Dirección de Área de Educación Primaria de la Ciudad de Buenos Aires prácticamente no se producen transgresiones. Sin embargo, también “se avisa” cuando un/a docente o autoridad está “por elegir escuela” para interesarlo/a y orientarlo/a hacia alguna institución en particular, o bien “se posterga” el pedido de docentes si se sabe que quien está en el listado no reúne las características requeridas por el establecimiento. Si la directora de la escuela goza de prestigio, desde las oficinas del distrito escolar se tiende a atender mucho más estas cuestiones. *Tuve suerte porque la gente que viene se quiso quedar y fue efectiva...[En el distrito escolar] Siempre me preservaron y trataron de buscar personas semejantes...(Rosalía)*

Los casos muy contados en que “se ejerce” el poder de orientar la llegada de un/a docente a la escuela se complementa con la generalizada sensación de “impotencia” por la escasez de instrumentos con que cuentan las directoras para movilizar el trabajo de algún/a docente que no se desempeña de modo satisfactorio en su aula.... *La directora de la escuela donde fue mi compañera había robado en un distrito... después vino y robó ahí... y ahora, como nadie se expidió acerca de sus robos, va a otra escuela... Una maestra especial vino y me dijo ‘vengo echada de otra escuela’... Y al poco tiempo ví que estaba muy mal... el sistema las corre pero no da soluciones...(Rosalía)*. El poder de evaluar el trabajo parece más una potestad amenazante que una real instancia de seguimiento, de reorientación o, menos aún, de sanción.

²⁸² Bourdieu, Pierre (1996) “Espíritus de Estado” en *Sociedad*, Facultad de Ciencias Sociales-UBA, Abril.

Así, con diferencias en su percepción acerca del propio poder pedagógico o administrativo, pero siempre sin el poder de delegar la responsabilidad total por los resultados obtenidos a quien es depositario/a de la delegación, con insuficientes condiciones materiales de constitución de proyectos colectivos, sin la posibilidad de elegir a los/as integrantes del equipo docente y con escasas herramientas para el redireccionamiento de una tarea mal realizada, antes de "dar la orden" directamente para asegurar el cumplimiento de una función - lo cual es considerado en general violento tanto por quien formula la directiva como por quien la recibe - las directoras deben construir un propio "orden" (Epstein, 1993)²⁸³ y ejercitar una variedad de modalidades y estrategias de construcción y de legitimación de su poder.

Ser modelo. Parecería que la modalidad más usual y efectiva que las directoras han encontrado para conservar un liderazgo es la "modelización"; es decir, sostener ellas mismas, como "modelo", con su cuerpo y sus prácticas, las normas y acuerdos institucionales.

Angélica tiende a construir un sentido de pertenencia; su modelización reside entonces en "estar" siempre, en todos lados, y si bien la escuela es muy grande, conocer a todos/as los/as alumnos/as, a sus historias y a sus familias. Así, cuenta con una visión propia que le permite contextualizar las informaciones que le brindan los/as docentes, intervenir en forma solvente y amable en los conflictos que atraviesan los grupos y que requieren de su intervención, y formular indicaciones respetadas en este plano. Sistemáticamente permanece en los patios durante los recreos, y participa de los campamentos que organiza la cooperativa, para los cuales va a la escuela en zapatillas y con ropa deportiva debajo del guardapolvo porque...*la profesora de educación física está cansada... ya presentó los papeles para la jubilación...* Otra de sus estrategias indirectas de influencia es promover que las maestras y maestros de mayor compromiso con la tarea expliciten los proyectos y también sus dificultades, tendiendo a que el "modelo", sea en este caso, un par.

Para Rosalía... *una es un modelo de conducta... si vos trabajás los otros no pueden dejar de trabajar y de esa manera vas construyendo el liderazgo...* Así, si bien durante mucho tiempo, Rosalía sintió que como directora estaba presionada por las familias, las/os docentes, la supervisión pero, en los últimos años reconoce que tiene autoridad y que ejerce poder... *no sé si el poder por el modelo, o el poder por el afecto, o el poder por lo ético... que si yo digo algo se hace... por ahí alguno ni siquiera está de acuerdo... pienso que es por lealtad... a la escuela.* Rosalía cultiva esa pertenencia, valorando explícitamente a los/as docentes, dentro y fuera de la escuela. *Creo que es mucho la corriente afectiva...La mejor fiesta que tuve en mi vida fue la de 60 años que me hicieron en la escuela... Y la despedida de la vicedirectora también fue extraordinaria, primero con los chicos y después nos reunimos y éramos como 60 personas...* En esta construcción del liderazgo, Rosalía ha identificado diferencias entre

²⁸³ Epstein, Isaac (1993) Gramática do poder. Sao Paulo: Ed. Atica.

directores varones y directoras mujeres... *El director varón es como que se cree que el poder lo tiene desde el principio y por gracia de Dios... en cambio una sabe que el poder se lo tiene que construir a través del trabajo...*

Parecería que el sentido - y el orgullo - de pertenencia es uno de los elementos clave en la conformación de los equipos docentes y directivos. El prestigio en la comunidad y frente a las autoridades refuerza esa pertenencia, transforma a la escuela en "deseable" y lima asperezas o evaluaciones negativas, aún cuando en ocasiones se llevan a cabo prácticas criticables o, inclusive, transgresoras de la norma.

Rosalía considera también que otra de las claves de "ser modelo" es estar junto a los/as docentes, escucharlos/as, comprenderlos/as, orientarlos/as cuando cometen errores... *y ponerse firme en la defensa ante los padres, cuando cuestionan inasistencias perfectamente justificables... y no dejar avanzar el cuestionamiento al docente cuando en realidad oculta mensajes de los chicos a su familia...*

Así, uno de los roles más valorados por el equipo docente de una escuela es la defensa frente a las familias. La defensa que, en ocasiones, se expresa en que la dirección asume un papel mediador y conciliador entre los intereses de cada "bando"; pero que en otras oportunidades, resta autoridad y autonomía a los/as docentes frente a las familias. En un grado extremo, la defensa de "lo indefendible", puede leerse como expresión corporativa de impermeabilidad a las críticas... Por ello, otra clave, desde la perspectiva de Rosalía, es *escuchar*, tanto a los/as docentes como a las familias... y operar cambios en la escuela cuando las observaciones resultan pertinentes y atendibles.

En ocasiones sin embargo, esta forma de trabajar abiertamente los conflictos, no solamente no eludiéndolos sino más bien provocándolos al ocuparse de modificar prácticas vigentes, quebrar alianzas, interpelar justificaciones o "arreglos" cómodos para algunos integrantes del equipo docente o auxiliar... en suma, afectar intereses individuales o subgrupales, implica la asunción del importante riesgo de "colocar la agenda" en la vida cotidiana de la escuela. Y ser considerada autoritaria... o reglamentarista... El "ser modelo" parece entonces la invalidación a la crítica: "yo no lo hago, vos no lo hacés"... "yo lo hago, vos lo hacés"... es decir, la regla es pareja para todos y todas... Por una parte, se trata de una dimensión material: la dedicación al trabajo en prioridades, calidad y cantidad. Por otra parte, se trata de una dimensión ética en la cual la legitimidad de la exigencia se basa en que quien conduce "lo hace" primero... y deviene el ejemplo de "cómo debe hacerse", la regla, el paradigma, el molde. Ya no es una regla anterior que enmarca el trabajo (que además existe) sino la creación de la regla junto con la legitimidad que la avala.

Y esta legitimidad parece también construirse en forma lateral en el distrito escolar y "hacia arriba" de las autoridades del sistema.

Amalia entiende que cuando los proyectos son reales, las exigencias de la superioridad, aún en términos de informes o de información, puede ser satisfecha sin mayores esfuerzos ni "corridas". Por ejemplo, el Plan Plurianual²⁸⁴, uno de los proyectos curriculares centrales de la gestión se lleva a cabo con cierta fluidez porque se trata, justamente, de que se conozca el diseño curricular vigente... que en la escuela estuvieron trabajando con profundidad en las reuniones de ciclo... *mirando la carpeta del chico, preguntando para qué lo hago, si tiene sentido o estoy entreteniendo... nos cuestionamos todo el tiempo... y nos alegramos también...* Las autoridades educativas ven con satisfacción este tipo de procesos y algunas directoras parecen "ser modelo" también entre colegas. Pero el trabajo entre directoras/es del mismo distrito es infrecuente: existen más bien una combinación de información, rumores y, en ocasiones, mitos que transforman a algunas direcciones en "faros a seguir"... de lejos, teñidos de un cierto recelo, sospechas o, abiertamente, rivalidad... Ser modelo de escuela no es sinónimo de "buena prensa" en el marco del distrito escolar²⁸⁵.

Construyendo legitimidad a partir del hacer – y mucho menos del "decir" – la modelización es la forma predominante de poner un cuerpo que, construido desde sí y leído por otros y otras como "femenino", cuenta fundamentalmente con su propio trabajo, desplegado de maneras diversas pero, en general, intenso.

- **Dirección, direccionalidad, apoyos y estrategias de legitimación del "modelo"**

En el trabajo directivo, las interacciones cotidianas se producen, sobre todo, con adultos y adultas. El día a día transcurre, en general, como una sucesión de episodios "fuera de agenda" frente a la cual resulta difícil sostener una tarea planificada de antemano, sobre todo si se pretende atender "todo" (Blackmore, 1999)²⁸⁶. Dentro de la agenda, o fuera de ella, la vida cotidiana institucional y, en particular, de la dirección, implica tomar decisiones en forma permanente; y cada dirección sostiene un estilo apoyado en una visión respecto del propio rol y, por acción u omisión, del papel y posibilidades de la escuela.

Las escuelas con población de sectores carenciados implican desafíos que interpelan matrices diferenciales de sentido, oscilando entre la convicción de que la escuela debe brindar los conocimientos que no se encontrarán a partir de otras fuentes y otra convicción: siendo la escuela el capilar más cercano a las necesidades sociales, debe brindar todo tipo de apoyo y

²⁸⁴ Un proyecto de la gestión de gobierno referido a fortalecer la capacitación de las/os docentes de Matemática y Lengua de los grados 4º a 7º de la escuela primaria, apoyado en el diagnóstico de dificultades elaborado según un sistema local de evaluación de desempeños.

²⁸⁵ Volveremos sobre este punto cuando analicemos el trabajo a nivel del distrito escolar.

²⁸⁶ Blackmore, Jill (1999) *Troubling women. Feminism, leadership and educational change*. Buckingham – Philadelphia: Open University Press

asistencia a las familias que lo requieran. Estas opciones, no necesariamente dilemáticas (Redondo, 2004)²⁸⁷, se presentan como tales en la “decantación” de las prácticas de las directoras. Es decir, en el qué “terminan haciendo”, a veces a pesar suyo...

Beatriz se propone ... *hacer que la escuela siga dando algo valioso. Porque es un compromiso del docente, de tomar la docencia como ayudar a la evolución de los pueblos para lograr una mayor dignidad de vida. Y eso es un compromiso muy profundo.* El compromiso al que alude en referencia al trabajo docente también es un eje en el ejercicio de su tarea directiva; compromiso que define, sobre todo, en relación con la situación social crítica de la población de la escuela, antes que la dimensión pedagógica de la labor de la escuela. Por esta actitud sabe que es considerada muy exigente – y temida a veces - y a la vez es muy respetada por la comunidad educativa. *Cuando yo ascendí una amiga mía con la que había trabajado mucho me dice “yo te quiero mucho pero jamás trabajaría con vos como maestra”. Porque las personas que me conocen saben lo que voy a pedir. Nunca voy a pedir a otro lo que yo no hice. (...) Por el compromiso en el rol, no importa si vos sabés, no sabés, el compromiso de amor hacia el pibe y de romperte el alma para que el chico aprenda como pueda.* Básicamente entonces, Beatriz construye su práctica sobre la base de la entrega, con cierto matiz de sacrificio desinteresado. Entrega a atender necesidades de alimentación, de cuidado y protección frente a la agresión, de vivienda, de salud...

Amalia, que dirige una escuela que también recibe chicos y chicas extremadamente pobres, considera sin embargo que *estas escuelas son tentadoras porque uno puede tener un gran anecdotario... y podés captar el interés de mucho público que te escuche cuando empezás a contar las miserias de los chicos y de las familias...* Amalia está convencida sin embargo de que sus alumnos/as son chicos/as *como cualquier otro chico* y que más allá de sus avatares... *el agujero en la zapatilla, el ruidito en la panza...* (han tenido casos contados de desnutrición, dos casos esporádicamente por ejemplo)... *los chicos pueden, y la función docente es fundamental.* Amalia, que fue en su momento una de las docentes que sostuvo fuerte oposición a que la vicedirección se encargase de recoger el dinero del comedor para el concesionario, sostiene que la institución *no es un restorán donde se lee, sino una escuela donde se come.* La función docente es central la escuela pero crítica en cuando trabaja con sectores pobres e indigentes: la enseñanza como tarea principal (Terigi, 2006)²⁸⁸.

¿Qué hacemos nosotros? ¿Solamente validamos?, se pregunta Amalia, evocando los relatos populares que rezan... “los chicos aprenden, a veces, a pesar de sus maestros”. La función docente en ese caso es “validar” a través de la evaluación, las calificaciones y la promoción al grado posterior. Una y otra vez, el proyecto que Amalia intenta sostener interpela al desafío de enseñar a aquellos chicos y chicas que no aprendían “solos/as”, por sus propios medios. Desde su perspectiva, un proyecto pedagógico institucional requiere en forma insoslayable el compromiso docente; no obstante, el compromiso genérico no es suficiente.

²⁸⁷ Op.Cit.

²⁸⁸ Terigi, Flavia (Comp, 2006) *Diez miradas sobre la escuela primaria.* Buenos Aires: Siglo XXI.

En ocasiones no acompaña la formación pedagógica que las/os docentes tienen, o los desarrollos didácticos de las diferentes disciplinas, o el quantum de producción oficial y del mercado editorial, o la (in) existencia de proyectos específicos de capacitación o asistencia técnica, etc., un repertorio de limitaciones con las cuales la dirección se enfrenta en el marco de la "convicción" particular de sostener la enseñanza como tarea central...

Rosalía sin embargo sostiene que lo ha logrado. *Con mucho trabajo, poniendo el cuerpo, apoyando al maestro... dando una clase para que vea cómo lo puede encarar... haciendo mucho trabajo pedagógico... muchas reuniones de ciclo, orientándolos en lecturas, haciendo las jornadas... cada vez que llega un documento se les da y en la jornada exponen... muestran cómo organizarían la clase... Mucho tiempo nos llevó hacer la coherencia medianamente en lo pedagógico... toda una línea... en matemática, en lengua, en sociales... lo que más nos costó fue naturales... Y finalmente lo logramos... Dieciséis años de gestión en el mismo sentido... con un uso intensivo de los recursos materiales y de capacitación del sistema, y con mucho apoyo de los sectores (medios y profesionales fundamentalmente) que acuden a la prestigiosa escuela que dirige.*

La escuela de Angélica también atiende una población de sectores medios... y la población también está muy presente en la definición cotidiana de su tarea... pero, desde su perspectiva, no desde sus necesidades, pedidos o apoyo sino más bien desde sus exigencias... Con cierta desazón, considera que la crisis institucional del 2001 activó una situación de inmadurez en las familias... que vincula también a las edades de los padres y las madres de sus alumnos/as... *hijos del proceso... me da vueltas que la infancia la vivieron obedeciendo... cuando llegó la democracia tuvieron que pensar lo que no habían pensado... transmitir responsabilidad y compromiso... no se ha podido... porque para eso hay que optar y fundamentar por qué...* Sin embargo, Angélica entiende que la situación de crisis económica, falta de empleo y de proyección de futuro, también incide en el quiebre de los vínculos familiares y sociales. *No hay un momento de 'parate', de estar junto con el otro y optar... por un pensamiento colectivo construido... no quieren ni que los citen... Hacerlos intervenir en esta época es no modificar nada... La misma madre que acá firma una comunicación sobre algún problema del hijo después va a al distrito y dice que en la escuela tratan mal al hijo y que tiene problemas psicológicos porque no lo atienden.* Desde la perspectiva de Angélica, las familias dirigen su malestar y su energía, hacia la escuela, en lugar de colocarlos en función de apoyar la escolaridad y el crecimiento infantiles y la conflictividad es vista como producto de cuestiones netamente extraescolares (Cerletti, 2005; Martiñá, 2003; Sinisi, 1999)²⁸⁹.

²⁸⁹ Cerletti, L. (2005) "Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños". En Cuadernos de Antropología Social N°22, diciembre; Martiñá, Rolando (2003) Escuela y familia: una alianza necesaria, Buenos Aires: Ed. Troquel; Sinisi, Liliana (1999) "La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización", en Neufeld, María Rosa y Thisted, Jens (comps.) De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela, Buenos Aires: Ed. Eudeba.

La precariedad de la legalidad vigente en la sociedad argentina en general implica una tarea adicional en la labor directiva. El brindar las explicaciones pertinentes no solamente se aplica a la "sanción" adoptada sino que, en ocasiones, se extiende sobre el hecho de la existencia o no de la "acción punible". Además, para la escuela, como institución tendiente a la construcción de "visiones de mundo", la gravedad de un episodio suele ser mayor. Atender a las familias llega a transformarse entonces en una estrategia de legitimación de la escuela y a la vez una suerte de pedagogía sobre del papel adulto en la educación infantil. Un "modelo" de trabajo que a la vez que hace docencia hacia las familias opera como muro de contención para que cada docente, aunque sea a su modo y sin demasiado marco institucional colectivo, tenga alguna posibilidad de desarrollar su tarea...

Pero las familias y sobre todos las cooperadoras, pueden llegar a ser, en otros casos, el punto de apoyo central en el proyecto de la dirección... La relación de María Esther con la Cooperadora Escolar, integrada por cinco mujeres, y en particular con la presidenta, es muy estrecha... *Trabajamos en equipo, con respeto mutuo...X te acompaña... Hay bastante relación entre su pensamiento y el mío. Es una mujer con estudios secundarios, muy capaz, muy rápida, muy captadora.* Tanto su experiencia anterior como la de sus colegas en la actualidad le marca que esta característica de la escuela la ubica en un lugar casi privilegiado en el contexto de conflicto y sospechas mutuas - a veces confirmadas en casos de corrupción - que frecuentemente signa la relación entre los-as directores-as y la cooperadora. Desde su visión, el respeto mutuo se apoya en que comparten objetivos comunes, *ellas ven que yo trabajo para la escuela.* María Esther tiende a legitimar su práctica no solamente sobre la base de cumplir las normas vigentes en el reglamento escolar sino también cuidando que el ambiente de trabajo (sobre todo el espacio físico en una escuela chica) sea agradable y acogedor. Su oficina, encerada y perfumada, es una muestra de ello; también lo son los sanitarios de los/as docentes y de los/as alumnos/as...

Sin embargo, la dirección también puede representar un espacio donde solo se atiende la emergencia, donde se perfilan escasamente algunas interlocuciones privilegiadas frente a una multiplicidad infinita... María, directora de una escuela de sectores medio bajos, considera que *su día a día es comparable con una oficina de atención al público que considera improductivo. La dirección se ocupa de atender a las familias, cubrir grados, revisar las inasistencias de los-as maestros-as (eso está bien que lo hace la secretaria pero muchas veces el director tiene que poner los límites), identificar necesidades de arreglos del edificio escolar y seguir las obras, administrar dinero de subsidios, atender el teléfono, leer los memoradum de supervisión y contestarlos, controlar al personal de limpieza, etc., etc.* En la jornada laboral de María es escaso el conjunto de tareas que desarrolla sobre la base de una planificación o, al menos, una anticipación. Por lo general, se muestra dispuesta a escuchar a todas las personas que la interpelan: *alumnos/as, docentes, madres en general, madres de la cooperadora, autoridades del jardín de infantes de la escuela, auxiliares, profesionales y autoridades de instituciones gubernamentales extraescolares, responsables de tareas tercerizadas (arreglos de infraestructura, reparación de diversos equipos),*

vecinos/as del barrio, compañeras del equipo directivo, autoridades de la escuela que funciona en el turno vespertino en el mismo edificio, autoridades de la Secretaría de Educación, capacitadores/as de la Escuela de Capacitación Docente de la Ciudad, etc. María desearía ocuparse de otras tareas, pero las interacciones se suceden sin solución de continuidad, en una agenda marcada por las urgencias y las emergencias que demandan una atención perentoria. Aún en ese marco desalentador se perfila un conjunto recurrente de episodios en los que María conserva un lugar significativo: los temas de convivencia entre los/as alumnos/as y los temas relativos a sus condiciones de vida, un intento de modelización de un estilo democratizador... a través de los consejos de grado, buscando "impartir justicia" de un modo participativo, siendo reconocida por su compromiso con el bienestar infantil... María intenta sostener el sentido de su labor directiva.

Modelo de entrega y sacrificio, modelo de estudio y creación, modelo de lucha por los recursos, modelo de escucha... En síntesis, modelo de conducta... La dirección marca una direccionalidad, o sea un sentido institucional, a las prácticas escolares, aún aquellas que parecen más alejadas de la función de la escuela (como asegurar la alimentación). El contenido de la práctica (el "qué") es diferenciable del sentido, del ("para qué"), que tracciona al cumplimiento de la función de la escuela hacia una meta político-pedagógica determinada. En cierta medida, se trata del sesgo que del muchas veces citado y pocas veces actuado "proyecto institucional".

- **Juicios y prejuicios respecto de la conducción masculina**

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: contenidos muy poco presentes en la imagen del "ser maestra" o "ser maestro" (Morgade, 1997, 1998)²⁹⁰.

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 parecería que acceden a una tarea que pareciera más "apropiada" para su sexo. Estas expectativas de género implican, entre otros, la construcción de estructuras

²⁹⁰ Morgade, Graciela (1997) "Las organizaciones, las escuelas y las mujeres: poder o no poder? en Revista MORA del Area Interdisciplinaria de Estudios de la Mujer. Facultad de Filosofía y Letras, UBA; (1998) "Género, autoridad y poder en la cotidianidad escolar: tradiciones, políticas y perspectivas" en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras, UBA - Ed. Miño y Dávila, Buenos Aires.

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".

- 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. 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...

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 se una fase "natural" de la carrera de un maestro varón (Morgade, 1998)²⁹¹. En contraposición, las directoras saben que se las señala como "detallistas" y, en cierta medida, burocratizantes... Al tomar una decisión sobre una situación grave – lo cual se produce generalmente "en soledad" – también suele haber cuestionamiento o descalificación más abierta: "cuando una mujer pone autoridad es una loca". Es decir, aplicar una norma racional, de acuerdo con el reglamento que establece que la directora no solo puede sino que debe hacerlo, es significado como "emocional" o irracional.

La relación "emocional" con la racionalidad del poder burocrático se pone en juego en forma cotidiana. El empleo de los recursos legales es generalmente antipático y si bien nos extenderemos en este punto en el próximo apartado, señalaremos solamente la paradoja de que aparecen como "taxativas" (¿irracionales?) al hacer cumplir las norma que supuestamente son racionales. Parecería que la marcación fuerte de la autoridad quiebra la ilusión de "igualdad" u homogeneidad cuando se trata de directoras, que son mujeres como las maestras. La cuestión de la diferencia "entre mujeres", de difícil construcción en un colectivo que, cuando se reconoce como tal, puede llegar a reproducir las formas violentas

²⁹¹ Op.Cit.

y patriarcales de construcción de la diferencia (es decir la diferencia jerárquica y no como diversidad fundamento de la reciprocidad) probablemente juegue en los colectivo femeninos escolares. En otras palabras, la concentración burocrática en la cabeza de la pirámide es funcional a la dinámica "arriba-abajo" jerárquica pero esa dinámica es contradictoria con la identificación de género que, aún si conceptualizarlo de ese modo, se da en el sector docente ("somos todas mujeres"). La diferencia jerárquica burocrática introduce un quiebre que, en cierta medida, parece resultar "molesto" o, en última instancia, menos "legítimo"; en última instancia, como una forma de violencia. En la "microfísica de poder" escolar, donde se juegan intereses de los participantes a través de procesos que vinculan las prescripciones a tradiciones, usos y momentos históricos, 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" pareciera en sí mismo una condición inicial, muchas veces no consciente, pero con la cual las directoras deberán lidiar para construir su poder.

Sin embargo, no se trata solamente una tarea o un propósito individual... En nuestra investigación trabajamos sobre algunas de las formas identificables de control y conducción en los que la colegialidad, en el sentido de trabajo entre colegas, excepto en contadas ocasiones, termina por ser obturada, como veremos en próximo punto, en diferentes modos sesgados por las relaciones de género.

I.b. Lo institucional subjetivado: las otras y los otros de la dirección

- **Un cuerpo "en soledad"...**

La tarea de una directora tiene una complejidad extrema. Simultaneidad de temas abiertos, urgentes e importantes - a veces sin distinción -, todos/as merecen y deben ser atendidos/as... Todo el mundo quiere hablar con la máxima autoridad: la experiencia muestra que terminan pidiéndolo y, por lo tanto, muchas veces la directora lo hace desde el inicio... "Resuelvo y después veo" y nunca se llega a "ver" es decir a reconstruir los motivos del incidente, los fundamentos de la decisión tomada y los caminos posibles para su anticipación o prevención... La mediación permanente entre intereses divergentes y hasta contrapuestos... La tensión propia de algunos momentos del año, sobre todo el inicio (planificaciones-inscripciones) y la finalización (decisiones respecto de promoción, evaluación docente)... Y también los conflictos y cambios en la normativa edilicia y la lenta adecuación de los edificios, además de que hay edificios en los que no se puede intervenir... El convertidor de óxido o el pegamento, los flotantes para los tanques, sistemas de riego en la huerta,

humedades y terrenos que se hundan... La dirección suele sentir cierta soledad frente al "afuera"²⁹²...

*No es que no haya apoyos, es que a veces no dan soluciones... a veces son parte del problema...*sostiene Amalia. Como en el caso de Diego, de primer grado... El padre, muy joven, es drogadependiente y la mamá se fue de la casa. Diego está a cargo de su abuelo por orden de la justicia. Vive en la villa de Retiro. En reiteradas oportunidades, no lo retiraron a la salida (16.15 hs.) y Amalia o la maestra tuvieron que quedarse hasta las 18 o 19 hs. a esperar... *La nena no sabe nunca con quién se va... A veces busco a alguien que vaya para allá... pero quedo con el corazón en la boca... Sabemos que hay que llamar a la Policía pero... entre una cosa y la otra ¿qué harías en un caso así?...* La institución policial no da la confianza que las docentes necesitan, hasta tal punto que, en otra oportunidad, permanecieron en la comisaría hasta las 23 hs. junto con los/as chicos/as para esperar que los/as retirasen... No parece ser más alentadora en estas cuestiones la presencia del Consejo de los derechos de Niños, Niñas y Adolescentes²⁹³, con una sede que funciona en el Centro de Gestión y Participación (CGP) en que la escuela está incluido... *parece que en el CGP no saben que esta escuela está en el barrio...* dice Amalia con una mezcla de ironía y desesperanza... María protagoniza una situación aún más conflictiva... *el equipo de orientación no da abasto... Y Salud tampoco... Tengo en casa hace meses a una chica... la van a internar y no tienen lugar.* Con Desarrollo Social la relación también parece complicada... En los terrenos linderos a la escuela de Amalia se "asentaron" unas familias; solo tenían unos cartones y chapas... Los/as chicos/as fueron inscriptos/as en la escuela. Dos de ellos y un adulto murieron en un incendio por caída de un candil... *Llegó Desarrollo Social, creo, y les dieron \$20.000 en la mano... Pero les perdieron el rastro... y nosotras también porque no pidieron el pase... yo pregunto dónde están y nadie sabe... si les dan dinero y no los orientan... tampoco sirve... dar así es una deformación...(Amalia)*

Así, la articulación entre la tarea de la escuela y la de otros organismos que integran el área social gubernamental es compleja y dificultosa. Dado que desde la perspectiva de las áreas no educativas, en los servicios de educación los/as niños/as y adolescentes son población "cautiva", se considera apropiado y prácticamente "natural" desde esas áreas que las escuelas se constituyan en sedes de acciones relativas a cuestiones sanitarias, campañas de sensibilización cultural o de difusión de derechos, proyectos recreativos, etc. Sin embargo, esas mismas áreas suelen conceptualizar con cierto desdén al modo de funcionamiento escolar que suelen ver como rígido, "estructurado", "burocratizado", "tradicional"... Desde el área educativa por su parte se percibe en ocasiones que la escuela debe "tomar" las

²⁹² Hablar de "la soledad del poder" es casi un lugar común en algunos ámbitos políticos; en este caso se trata de una dimensión menos metafórica: las directoras se refieren a los organismos del área educativa u otros del mismo gobierno que, en cumplimiento de sus funciones específicas, deberían resultar complementos de la labor de la dirección y de la escuela en general.

²⁹³ Se trata de organismo creado a nivel constitucional para dar cumplimiento, básicamente, a la Convención de los Derechos del Niño (Naciones Unidas) que tiene status constitucional.

funciones de dependencias existentes pero que terminan siendo ineficientes, ya que dejan a mitad de camino intervenciones que, tarde o temprano, se vuelcan en demandas sobre la escuela a la que concurren los/as como niños/as y las familias.

En todos los casos sin embargo, algo se decide, se buscan soluciones, se toman cursos de acción. Con frecuencia, más allá de las falencias de las instituciones "de apoyo" ... Beatriz se ocupó durante horas de una *madre que vino golpeada... fijate, termina el día escolar y no tenemos respuesta de dónde va a ir a la noche esta chica y sus hijos... Voy a quedarme hasta saber algo...*

Sin embargo, no es solamente la constatación de que los organismos a cargo de las políticas sociales no llegan a cubrir los derechos ciudadanos de la población más desfavorecida. La ideología oficial del gobierno, desplegada en los documentos y proyectos institucionales que suscitan adhesión tiene, en ocasiones, modos micropolíticos contradictorios. Por ejemplo, cuando las "consultas" no terminan por ser tales, o cuando las indicaciones que se reciben parecen obedecer a posibilidades y visiones de algunos grupos (las clases medias por ejemplo) antes que de la población en general.

Amalia recibió con desazón la indicación del gobierno nacional de organizar una jornada con suspensión de clases, con docentes y familias... *teníamos entradas para el cine... qué pena...* La jornada – que se realiza en todo el país para discutir un proyecto de Ley de Educación Nacional – tiene también otra característica que, desde su perspectiva, es mucho más cuestionable: *Si no se hace un sábado... ¿Dónde van a quedar los chicos? ¿Quiénes tienen empleada doméstica?... Y si vienen con los chicos, ¿qué les decimos? Acá podemos decirles que los traigan... en esta escuela hay parque... pero en otras que no tienen lugar? Y es una ley para los chicos!(Amalia)*

Tampoco los Equipos de Orientación Escolar²⁹⁴ resultan un apoyo confiable para Amalia... *A los padres... hay que acompañarlos... A veces no entienden, o no pueden sacar un turno en la sala... Y aunque sean de provincia porque son todos argentinos, tienen que verlos... Bueno, los citan, no van y todo el mundo tranquilo...* En los últimos años, frente a esta situación Amalia optó por invertir la relación: antes de iniciar un caso, preguntarles qué cursos de acción se siguieron con los casos anteriormente tratados... *Vienen, preguntan qué pasó y anotan... No voy a retacear información pero si van a hacer algo... Ahora, vieja, llegan y les pregunto qué hicieron con lo que les dije la vez anterior...* Desde su perspectiva, los casos no se resuelven.

La supervisión, a veces borrosa, a veces borrada, no parece ofrecer demasiados obstáculos... pero tampoco un apoyo contundente en los casos necesarios... María Esther sintió esa "soledad", de supervisión y de colegas, frente a la difusión de indicadores estadísticos, en la *falta de construcción colectiva de criterios respecto de los porcentajes de repitencia*

²⁹⁴ Cf. Apartado A.

aceptables, o de *la integración automática* de chicos o chicas con necesidades educativas especiales sin mediación del estudio del caso. Amalia sintió la soledad de trabajar bien... *entonces no das problemas pero tampoco te dan mucha bolilla...*

Están enredados en la maraña burocrática también... Una maraña que, en su falta de celeridad, contribuye a profundizar problemas y conflictos... *Hay un artículo, el 6ºh... me costó un año que la supervisora me escuchara... La maestra daba clase para dos o tres y el resto se iba del aula... Lo pedí cuatro veces... ahora tiene pasivas permanentes... Y me decían 'vas a perjudicar a una colega'... y los chicos?.. Yo pedí cuatro veces un 6º h... Con gente que estaba muy mal...* (Rosalía). La gestión de cuestiones de trámite legal es una de las dimensiones que generan mayor malestar y sobrecarga en las direcciones. No solamente porque cada expediente o nota implica un trabajo particular de elaboración. También porque los casos suelen retardarse y existe un "saber popular", fundado en la experiencia reiterada, acerca de que si se realiza un seguimiento puntual personal (telefónico y, mejor, con la presencia física en los ámbitos correspondientes) su resolución puede ser más expeditiva y/o satisfactoria. Esta eficiencia en el "caso" refuerza la visión acerca de la ineficiencia general de la administración y también, en cierto sentido, su funcionamiento: si se priorizan las cuestiones de "seguimiento puntual", las restantes, naturalmente, se retrasan cada vez más.

Así, el rol directivo se dificulta también porque, en ocasiones, otras instancias de la gestión del sistema educativo *no se hacen cargo* de las situaciones conflictivas... Y la dirección está sola para atender las consecuencias. Una licencia mal otorgada por el servicio médico por ejemplo redundaría en un perjuicio para los/as alumnos, para la escuela en general o para el erario público. En reiteradas ocasiones Beatriz se enfrentó con los/as colegas por estos temas pero, reconoce, el problema está más allá, lejos del cotidiano escolar: la escuela como "antesala" de licencias de largo tratamiento en el caso de las maestras en "tareas pasivas" que no tienen tarea ni lugar o para quienes hay que "inventar" una tarea... estudiantes de profesorado con severas dificultades emocionales y la imposibilidad pedagógica y política de pedir y obtener un "apto" profesional²⁹⁵... Por último, pero representando la mayor soledad, el sistema de evaluación que no acompaña cuando una docente trabaja de manera deficiente: el "problema" transita de escuela en escuela, siempre hacia instituciones menos "prestigiosas", generalmente con poblaciones menos proclives a cuestionar... o finalmente alguien "decide"... pero mientras tanto se ganó "algo de tiempo"...

Se sabe que, en algunos casos, la participación familiar frente a las autoridades, sean del escalafón o políticas, otorga un diferencial de poder a la dirección escolar y hace que "reaccionen". Las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires que tiene más prestigio suelen contar con un apoyo político muy importante de clases medias profesionales, con capital cultural, económico y social (o "relacional") suficiente como para proponer proyectos institucionales más propios de las escuelas de gestión privada (predios para actividades

²⁹⁵ La educación de nivel superior debe recibir a todos y todas en virtud del derecho constitucional a la educación y los organismos de defensa de los derechos humanos velan por asegurarlo; el "no apto" se determina en casos muy extremos.

físicas y recreativas, laboratorios, salidas, etc. e inclusive arreglos del edificios y reformas edilicias mayores) y también pueden hacer presión en el cuestionamiento al desempeño docente en ocasiones, llegan al terreno sustantivo (los contenidos enseñados) e inclusive didáctico (los modos de la enseñanza). Como veremos sin embargo, resulta trabajoso reencauzar estas irrupciones: la disminución de "la soledad" a través de las familias puede redundar en una mayor sobrecarga personal y, en ocasiones, como veremos, en una mayor "soledad" colegial.

- **El "malestar" emocional y físico: la dificultad de constituir equipos directivos**

Al concursarse en forma absolutamente independiente, la convergencia de personas en la secretaría docente, la vicedirección y la dirección puede deparar agradables o desagradables sorpresas.

Cuando se sabe que al llegar a la escuela la sorpresa puede ser demasiado "desagradable", existe la posibilidad estatutaria de no ascender y quedarse en el cargo anterior. Pero esta posibilidad es utilizada en un número marcadamente bajo de casos. La instancia reglamentaria que puede atenuar el malestar es la posibilidad de la permuta, que depende de que la persona interesada encuentre a otra igualmente interesada en intercambiar los lugares de trabajo. Sin embargo, la práctica más frecuente es "permanecer" en un establecimiento e intentar convivir de modo pacífico.

Los acuerdos "ideológicos" son los más difíciles de concretar (Anderson, 1991; Ball, 1994)²⁹⁶. Y en general, es una mera cuestión de "tiempo" de permanencia. En algunos casos, se trata de visiones teóricas y pedagógicas respecto de la función de la escuela y de la conducción; en otros casos, se trata más de bien de cuestiones éticas respecto de la relación con la norma, con lo establecido entre las funciones inherentes a cada cargo. En general, resulta dificultoso "listar" este tipo de acuerdos en un conjunto de items y resultan el nudo más complejo de deconstruir y reconstruir en un trabajo colectivo.

Es sabido que las experiencias formativas del magisterio abarcan la propia trayectoria escolar, el paso por la Escuela Normal como institución específica y la socialización profesional en los primeros desempeños en la escuela, acompañada en ocasiones por formación continua en cursos (tomados en general como mal necesario para la acumulación de puntaje). Es evidente que la "marca subjetiva" de la experiencia se vincula fuertemente con las "tradiciones" escolares y las prácticas vividas a lo largo de la carrera, que implican

²⁹⁶ Anderson, Gary (1991) "Cognitive politics of principals and teachers. Ideological control in an elementary school" en Blase, Joseph (ed.) *The politics of life in schools*. Newbury Park: Sage Publications; Ball, Stephen (1994) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.

capas sucesivas de sedimentos teóricos y prácticos, antes que con el espacio institucionalizado y, en ocasiones, innovador, de la formación docente inicial y continua.

Rosalía intentó, a lo largo de su experiencia en la escuela, de conformar el equipo directivo estableciendo una suerte de "codirección" en que cada una tuviera su ciclo y cada una su responsabilidad. Y siente que lo logró pero no en todos los casos... *en general me dio resultado... sobre todo con la vicedirectora que se acaba de ir después de que trabajamos juntas muchos años... a veces tenés gente más débil que se desdibuja ella sola... [la vicedirectora] pide permiso todo el tiempo, y ya hace diez años que está... y le digo 'si te sentís mal andá pero ino estés así sin tomar decisiones!'. El personal termina no referenciándose con ella... su personalidad es así...*

Parecería que en estas ocasiones, la vicedirección o la secretaría sienten una difusa sensación de presión basada en una suerte de respeto reverencial o, en ocasiones, admiración profunda, que obtura de todos modos la posibilidad de desarrollar autonomía o iniciativas propias. Tampoco en este caso se arma un equipo de trabajo; el malestar cotidiano es menor pero siempre existente.

Aún cuando la dirección tiene el propósito firme de que el equipo directivo lleve a cabo sus funciones plenamente y con compromiso, existen situaciones en las que solo se perfila la posibilidad de la coexistencia ríspida o la indiferencia que en general ocasionan malestar en todos y todas. En estos casos, las personas con menor legitimidad o de desempeños deficientes buscan traslados, siendo muy ocasional la evaluación negativa y, menos frecuente aún, la exoneración. En suma, no quedan demasiadas más opciones que "obedecer"...

Amalia por su parte reconoce que la actual secretaria de la escuela explicitó al llegar que *quise salir del grado*, es decir, no interactuar más con niños y niñas en el aula. Y entre otros criterios no compartidos, no está dispuesta a cubrir docentes cuando faltan, aún cuando es reglamentario que lo haga. Amalia considera que cualquier integrante del equipo directivo debe desempeñar esa función, *y enseñar, no solamente cuidar a los chicos*. Y cuando explicita que las obligaciones de reemplazar docentes están establecidas normativamente, sabe que es percibida como *reglamentarista, pero tengo que mostrar que está documentado... no tendríamos razón de ser si no fuese una escuela... hay que mandar la planilla... por supuesto... pero si eventualmente nos atrasamos, hago una nota de descargo... pero vamos con lo otro que es lo importante...* Sin embargo, reconoce también que en no todas las escuelas se comparte este criterio y que la historia laboral pesa en el momento de asumir un cargo... *si la secretaria de mi escuela teje calceta o cuenta películas... salgo del grado a tejer calceta o contar películas... en cambio si veo que hace la planilla y va al grado si falta una maestra, no me sorprende... si como vicedirectora creo que soy solamente una ecónoma, me equivoco de acá a la China...* Ocuparse del comedor es una responsabilidad puntual, pero no de dedicación exclusiva, de la vicedirección... Sin embargo, existe la práctica de "refugiarse en el comedor" complementaria de otra que tiende a "refugiarse en lo

administrativo" de muchas conducciones, aún cuando no responda a exigencias de la superioridad...

Parecería que, en esta organización piramidal, con la última decisión y responsabilidad en la cúspide, la imposición implica un proceso paradójico de no reconocimiento de la legitimidad de aquello que por reglamento escolar la dirección está habilitada para resolver. Lo vivido como imposición deriva en procesos de oposición solapada que, en situaciones en que el control de la dirección se distiende (cuando la directora está afuera de la escuela por ejemplo) o en momentos de tensión alta, emergen como nudos no resueltos: dejan de acatarse algunas normas explícitas o implícitas (por ejemplo, se "manda de vuelta a la casa" a los/as alumnos/as de una docente ausente en lugar de que una autoridad presente tome el grado), se dejan pasar algunas situaciones (ausencias o llegadas tarde, uso de la pelota en el patio, por ejemplo), etc.

En general, el motivo identificado por las directoras en la dificultad de constituir un "equipo directivo" se vincula con la concentración de la responsabilidad en el cargo de la dirección, que también implica en ocasiones la angustiante sensación de soledad que hemos descrito en el acápite anterior y que solamente quienes se encuentran en posiciones idénticas pueden compartir y morigerar. Sin embargo, si bien la "consulta" se produce, como veremos en el próximo apartado, parece muy poco frecuente el trabajo entre pares a nivel del distrito escolar.

Si bien considera que su actitud con su supervisor es de *colaboración sin ser obsecuente*, María Esther es crítica del rol que éste adopta en el distrito escolar. Por ejemplo, que en lugar de promover la unidad entre los-as directores-as, *genera competencia* entre colegas y que solo se ocupa de las escuelas *cuando puede sacar partido* de alguna acción en ellas. Trabajar *en equipo* sería más apropiado para modificar la subordinación vertical y el aislamiento e individualismo que percibe en la docencia. Al no generar la comunicación horizontal, la supervisión se transforma en único canal de información hacia los-as directores-as, que son pares, y éstos-as se enteran de lo que sucede en las escuelas con información mediatizada. Desde su perspectiva esta información de segunda mano oculta la complejidad de lo que realmente pasa en el sistema educativo... *"de la violencia que hay en las escuelas, de la dificultad que tiene un maestro para ser un buen animador... Los que están en la política a veces no tienen idea de la realidad, entonces hacen bajadas ridículas"*. El trabajo entre directivos-as de diferentes escuelas, es decir colegas con funciones idénticas que no se desempeñan en el mismo establecimiento está determinada por las funciones del Supervisor del Reglamento Escolar²⁹⁷; las directoras parecen añorar que esa normativa se cumpla...

²⁹⁷ Hemos analizado estas funciones en el Apartado A del presente Capítulo.

En suma, parecería que el equipo directivo, hacia adentro o hacia fuera, llega a conformarse gracias al azar, en una muy eventual configuración de condiciones personales e institucionales. Una suerte de "casualidad"...

- **La difícil relación con las/os maestras/os...**

La responsabilidad pedagógica de "organizar y dirigir el proceso educativo" establecida reglamentariamente implica la posibilidad y el poder formal de incidir desde la conducción en la práctica de los/as maestros/as, tanto en los proyectos vinculados directamente con la enseñanza como en las rutinas organizacionales.

Rosalía despliega esa tarea, muy trabajosamente, a través de dos estrategias centrales: por una parte, insistiendo en sostener que la programación de la labor pedagógica se realice en conjunto, entre cada coordinadora de ciclo y las docentes. Desde su perspectiva, las reuniones de trabajo por ciclo tienen el efecto positivo no solamente de construir criterios comunes sino, sobre todo, de permitir la circulación de saberes entre docentes, que se estimulan (y a veces se desafían) en forma horizontal cuando presentan las producciones de los diferentes grupos... Por otra parte, ineludible, la clave es *ir a mirar y si viste algo, marcar... los casos extremos son como para asentar en el cuaderno de actuación... si no, es mostrar vos cómo hacerlo... y cambian...* Sin embargo, la experiencia de Rosalía es muy poco frecuente; más bien parece excepcional.

La supervisora Marta tuvo una experiencia similar en su larga trayectoria como directora. Ya al elegir la escuela donde sería directora titular tuvo en cuenta que se trataba de una jornada completa que iba a estar *afectada* a un proyecto innovador. *Y bueno... la fui a elegir y me acuerdo que se acercaban y me decían "cómo lo vas a elegir, vos que sos la 4ta", " es una escuela grande, es una escuela que empieza con esto". Y bueno, yo fui y dí testimonio de que lo quería hacer en ese momento. "Sí, yo sé y tengo ganas". Así que lo tomé, tomé la escuela porque sabía que había un desafío... algo había escuchado y creí que eran mis convicciones, que era lo que yo pensaba. Sentía que era su oportunidad de "hacer algo"... Y siente que le fue muy bien, que aprendió muchísimo... porque entre el ensayo y el error pude fortalecerme...y me salió muy bien, creo...*

Por lo general sin embargo, las directoras registran severas dificultades objetivas y subjetivas para la conformación de grupos de trabajo por ciclo y para incidir en la práctica docente de cada aula²⁹⁸.

Los obstáculos materiales u "objetivos". Los obstáculos tienen una dimensión material: el tiempo disponible; en particular en la jornada simple. Desde la perspectiva de María, la falta

²⁹⁸ Hemos analizado la cuestión material del horario y duración de la jornada escolar en el Apartado A.

de tiempo de reunión aparece como el problema central para el proceso de construcción de acuerdos. Básicamente, la carencia de condiciones, sobre todo fuera de clase (entiende que no puede pedir que se asista a reuniones en tiempos no pagos), que permitan trabajar proyectos entre docentes con visiones pedagógicas diferentes y que no llegan a construir un piso común de acuerdos. La dirección de la escuela, y en particular en las instituciones de jornada simple, termina supliendo los acuerdos con decisiones individuales.

Angélica por su parte siente que el tiempo que le lleva atender las excesivas demandas de las familias se resta del trabajo pedagógico propio de su cargo. *Y en el Ministerio son más escuchados ellos... no tenemos tiempo para reunirnos a trabajar con el diseño...*

Sin embargo, aún encontrando espacios/tiempos de reunión es poco frecuente que una objeción o una diferencia de opiniones entre dirección y equipo docente tenga un trámite institucional inocuo. Cuando una maestra o maestro vence su "temor a que te vean" y plantea una diferencia de criterio, deja "que se vea" también un conjunto de posibilidades que, en general, aparecen como traumáticas para las tradiciones de trabajo escolar: podría exponer una necesidad de trabajo colectivo (la discusión podría redundar en un cambio de criterio de la dirección, de la maestra o maestro que plantea la diferencia o del arribo a una nueva formulación); podría exponer también un error u omisión de la dirección, en un sistema en que la evaluación circula solamente de arriba hacia abajo; podría "dejar ver" una real o imaginaria ruptura institucional (como analizaremos en este mismo caso). El "ver" no se torna amenazante solamente para el sujeto individual sino también para una institución con escasas experiencias en la tramitación de los conflictos o crisis y también con escaso tiempo disponible para su resolución.

Las tradiciones de trabajo en el contexto de figuras y proyectos cambiantes según los avatares políticos redundó en un modo particular de procesamiento de "la novedad": la primera respuesta suele descalificar la iniciativa que llega a la escuela como "más de lo mismo"... "ya lo hacemos de ese modo" o "qué novedad tiene esa propuesta didáctica" ... válido en muchas oportunidades, pero escollo importante – a veces infranqueable – en otras... En ocasiones se logra sin embargo, grupal e individualmente superar la primera respuesta vinculada con la experiencia histórica, una experiencia que en lugar de fuente de autonomía deviene otro de los obstáculos "objetivos".

Los obstáculos culturales: la evaluación imposible. La mayor desesperación para Amalia es trabajar con docentes que, aún teniendo mucha formación y conociendo los diseños curriculares... no hacen que en aula aparezca la enseñanza... *no pueden enganchar y entusiasmar al chico en el querer aprender.* En ese punto, según su experiencia, se quiebra el proyecto de la escuela. *Es la actitud, más que lo que se sepa, de tener curiosidad uno como persona en todo aspecto... en lo que puede querer saber y cómo hurguetear para poder contagiar al chico. La pasión... hay que tratar de ponerla...* La pasión docente integra la "actitud" que Amalia subraya a menudo. En su experiencia, el deseo de enseñar para que otros/as aprendan parece implicar también al propio deseo de aprender, al propio deseo de

saber. Parecería que la dimensión en que la dificultad mayor es la casi total imposibilidad de modificar prácticas en estos/as docentes. *Hay gente que no tiene el derecho de hacer lo que hace...* Más allá de la posibilidad que abre o cierra una directora o un director de escuela en el momento de la inscripción, el respeto y la valoración de las diferencias con el modelo hegemónico imaginario a partir de dimensiones socioculturales, étnicas, económicas, o todas a la vez, - que es como en general se combinan en los sectores más desfavorecidos - se juegan en el día a día dentro del aula.

Amalia en este plano siente que no hay herramientas ni apoyos en el sistema para encarar a fondo el problema²⁹⁹. Si bien no deja de encararlo, parecería que en el caso del acompañamiento y redireccionamiento de las prácticas de algunos/as docentes en el sistema se repite lo que sucede con los/as chicos/as: se "valida" o inclusive, acompaña y ayuda a quienes en cierta medida trabajan bien pero no es posible incidir cuando hay dificultades. En la cultura escolar, la evaluación docente referida a los desempeños suele deslizarse hacia la dimensión ideológica o actitudinal... en una tradición que no ha logrado quebrarse, ni siquiera en escuelas con fuerte conducción pedagógica.

La evaluación docente siempre es un momento de alta tensión. A fin de año, el ritual de la reunión en la cual cada autoridad coloca una calificación y un concepto a cada docente del estamento inmediatamente inferior representa para Beatriz una oportunidad para realizar observaciones y sugerencias fuertes. Sin embargo, la cultura de la evaluación de los desempeños docentes que todavía es hegemónica, aún con intentos de cambio que van transitando un camino lento en otro sentido, tiende a depositar una fuerte carga emocional la situación. Para la cultura hegemónica en la que predominan las relaciones conceptualizadas como "congeniamos" o "no congeniamos" o, más aún, "me quiere" o "no me quiere", el objeto de la evaluación de fin de año se traslada del "desempeño" hacia, prácticamente, la profesionalidad docente como un todo o, peor, en ocasiones, hacia una suerte de desempeño esencial, reiterado e inmutable en el tiempo, idéntico a sí mismo y, sobre todo, excelente...

Beatriz se anima a cambiar estos acuerdos tácitos. Llama a una maestra y le marca algunas dificultades en sostener un ritmo de revisión de los cuadernos que les permita a los/as chicos/as aprender de sus errores: había estado mucho tiempo sin mirarlos, cuando los miró no recuperó los problemas identificados y por lo tanto las dificultades habían quedado sin abordar. En su autoevaluación la maestra estuvo en desacuerdo con estas observaciones y sostuvo argumentos diferentes. Sin embargo, Beatriz insistió con sus observaciones. Cuando

²⁹⁹ Es el caso también de la docente en "tareas pasivas" que, se entiende, colabora en la gestión de la escuela porque no está en condiciones de estar a cargo de niños/as aunque puede desarrollar otras tareas... Se transforma a veces en una ayuda que no ayuda, para la que hay que "inventar" tareas que pueda hacer pero no contar con ella cuando se la necesita... En suma, la dirección debe trabajar más para que otros/as trabajen algo...

terminó la devolución le dijo... *No vas a salir llorando ahora de acá.* La maestra sale de la dirección y va hacia la sala de maestros/as. Se encuentra con una colega y se pone a llorar.

Si bien las características de personalidad de los sujetos particulares en cargos directivos inciden de modo determinante en la gestión, por la centralidad organizacional que detenta la dirección escolar, quien pretende construir un liderazgo de corte pedagógico parece enfrentar dificultades que trascienden las habilidades y creencias personales. Ocuparse de cuestiones pedagógicas puede implicar, desde la perspectiva de la "base docente", falta de atención de las prácticas burocráticas consideradas inherentes al cargo directivo y, según los intereses resistentes, como "absolutamente" clave en el funcionamiento institucional. Pero puede consistir también en una no deseada intromisión en la tarea del aula y, además, un amenazante deslizamiento al cuestionamiento de la tarea.

María entiende que se le demanda que *ponga los pasos ciertos que cada uno tiene que hacer* pero decidió embarcar a todo el equipo docente en un proyecto de trabajo con una metodología de "guiones didácticos" y percibe una cierta resistencia... También fue criticada porque impulsó una elección de Centro de Estudiantes (*se dijo, con razón, que fue a los ponchazos*); porque organizó la quema de muñecos para la fogata de San Pedro y San Pablo; porque decidió la participación de la escuela en el comité de salud y el trabajo por áreas en 6º y 7º grado; porque organizó un viaje a Mundo Marino... Proyectos que la tuvieron como protagonista principal... y en cierta manera, discutida. Sin embargo, a pesar de considerar que la evaluación docente es no solamente obligatoria sino necesaria, María llegó a concluir que es conflictiva, que bajar el puntaje es un compromiso complejo de asumir y que es un recurso que, por el momento, no parece ayudarla a construir legitimidad en su labor.

Los obstáculos culturales: ¿hacer cumplir la norma es ser "reglamentarista"? También resulta contradictoria la relación con el rol de indicar la obligación de llevar a cabo las tareas inherentes al cargo docente... Por una parte, de algunos de los componentes administrativos que hacen a la organización institucional, tales como el registro o la documentación oficial, etc.. Por otra parte, de las condiciones estructurantes del día escolar: horarios, distribución de docentes en cada uno de los espacios institucionales, cuidado infantil. *Esas cosas yo creo que entre adultos no tendrían que existir, que más o menos cada uno sabe qué es lo que hace y si no lo terminan acá lo terminan en la casa. Ponele que terminen los recreos sin el maestro frente en el recreo. Eso también te pasa. O que el maestro curricular llegue mucho más tarde... entonces no dé esa primera hora de clase... entonces vos tenés que agarrar y ponerte dura. Y a mí personalmente no me gusta. Pero bueno, será que son muchos años de autoritarismo y de represión, cuesta cambiar. Yo creo que muchos docentes no entienden que pueden manejarse autónomamente y bien (María).*

La docente tiene un alto grado de exposición: existen algunas dimensiones (las inasistencias o los incumplimientos de los horarios o los turnos) que inmediatamente derivan en un impacto de registro institucional. En este sentido, en ocasiones se configura un mecanismo de control recíproco y de "abajo-arriba" que transforma en innecesaria la intervención de la

autoridad; en general, se espera que la dirección “haga justicia” haciendo cumplir la norma. Cuando interviene, el carácter autoritario y violento que adopta el “poner en caja” a colegas profesionales implica un esfuerzo subjetivo intenso (Anderson, 1991)³⁰⁰. Si el fundamento de la intervención es hacer “cumplir el reglamento”, es vivido prácticamente como ofensivo por los/as docentes.

Rosalía también tiene una experiencia conflictiva cuando se trata de hacer cumplir el Reglamento Escolar... *pienso que tiene que cumplirse y eso no lo digo bien... lo digo enojada... si tenés que llegar 7.50 ese es el horario... una vez podés quedarte dormida pero tenés que estar 7.50... El recreo lo tenés que cuidar... Tenemos que ir, dar una vuelta, porque los chicos son muchos... Está escrito y es concreto... ¿cómo no lo cumple?...*

La planificación por ejemplo, constituye un componente de la labor que, en un sentido profesional, integra las posibilidades de anticipación y reflexión sobre la práctica. Sin embargo, devenido un “objeto de presión”, administrativo burocrática, fue perdiendo el sentido sustantivo y devino también un objeto de controversia.

María Esther considera que es relevante y estimula su elaboración, pero no los-as persigue con la entrega... percibe entonces que no se trata de una práctica instalada sino que, cuando desaparece la presión, también deja de aparecer la planificación. Sin embargo, parecería que la obligatoriedad de su entrega hace que se transforme en un espacio de resistencia a la autoridad, ya que, paradójicamente, cuando disminuye la presión del control deja de realizarse la planificación como una práctica habitual y central en la tarea. Es sabido que los procesos de control arriba-abajo tienden a promover la reducción de la autonomía de los estratos inferiores de la escala; en la conformación profesional del trabajo docente es un punto crítico (Batallán, 1998)³⁰¹. Sin embargo, considera que a los-as maestros-as les cuesta trabajar en equipo y siente que *no dicen* lo que piensan. *En general el maestro se silencia mucho. Hay cosas que no se atreven a decir. Este es un sistema muy vertical, y tiene tal noción de verticalismo que el superior se siente cuestionado frente a las críticas. Salta uno, pero los demás se quedan callados. A lo mejor no están de acuerdo tampoco, pero está siempre el temor a que te vean...*

Los tiempos complejos que viene atravesando la sociedad y la escuela parecen haber incidido también en la responsabilización frente a la propia tarea... *Se piden jornadas de reflexión... en las jornadas hicimos acuerdos... como el año pasado estaba avanzado el calendario, quedamos en implementar el proyecto este año... pero en febrero no se animaron a enfrentar a los padres y tomar responsabilidades... hay que poner el cuerpo... antes no*

³⁰⁰ Op.Cit.

³⁰¹ Batallán, Graciela (1998), “La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar”, en Alliaud y Duschatzky (comps.), *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila/IICE-FFyL-UBA.

ocurría... antes, en el 99, el 98... acordábamos... ahora domina el fastidio y la angustia... 2002 para acá... Las normas... no se cumplen y en vez de fortalecer la identidad, se necesita un SS o un vigilante personal para que diga "esto no"... desaparece lo solidario y las redes y surge la exigencia de alguien que lo haga cumplir... es lo contrario de lo que se quiere... (Angélica). Hacer cumplir la norma es rechazado por "reglamentarista", pero además lo reglamentarista tiene un límite de posibilidades que, en ocasiones, las directoras evalúan imposible de trascender...

El problema del reglamentarismo puede transformarse en una cuestión gremial. Como hemos señalado en el Apartado A de este capítulo, lejos de la aversión que por décadas tuvieron los/as directores/as a la actividad sindical, la adhesión a los reclamos considerados justos hizo que, desde el retorno de la democracia en la Argentina los/as directores/as no solamente aceptasen la actividad sindical sino que asumiesen activamente los planes de lucha y aún la representación. Sin embargo, una intromisión considerada excesiva por parte de un /a docente puede desencadenar una "visita" del sindicato, una advertencia explícita o aún una acción de oposición...

Sin embargo, parecería que el uso de licencias legales establecidas en el Estatuto suscita en las directoras la mayor incidencia de sentimientos encontrados... El delicado límite, tematizado gremialmente cuando las familias de los sectores medios comenzaron a mandar a sus hijos/as a escuelas de gestión privada frente a las reiteradas inasistencias docentes en el marco del crudo discurso neoliberal de los '90, es motivo aún de controversias internas: existe una multiplicidad de licencias "legales", de las que una maestra o maestro pueden gozar, pero, cuando son breves, las direcciones se encuentran con el problema de la necesidad de resolver el modo de atención del grupo sin docente: cuando son varios/as, el problema es agudo y, además, las directoras conocen que hay docentes que faltan sistemáticamente... en una suerte de "aprovechamiento" calculado y excesivo de los derechos a las licencias.... *Nunca quise intervenir en las deliberaciones... por qué paran? Si consideraban que no había otra salida... hay que defender el día de clase.... Ahora llama al paro un sindicato que no es el de siempre y paran igual... Tenemos el problema de cómo nos ve la sociedad... Pero no me extraña que se sumen a un paro... es como un descanso... (Angélica)*

- **Las cooperadoras... Ay, las cooperadoras...**

La comunidad educativa tiene en las familias un actor contradictoriamente presente: su participación es añorada cuando escasea, y es rechazada cuando se produce. En algunos casos, las familias organizadas en las Cooperadoras Escolares devienen un actor principal en la construcción de legitimidad en el cargo.

Las Cooperadoras Escolares han sido consideradas de modo diferencial según los diversos proyectos políticos de nuestro país, sobre todo en los sucesivos gobiernos que la Ciudad de

Buenos Aires ha tenido desde la transferencia de los servicios educativos del nivel primario en 1978. Por otra parte también, las Cooperadoras Escolares, en tanto instancia de organización voluntaria a la escuela pública, también sufrieron el desgaste y en ocasiones el descrédito de otras instancias de la vida civil, atravesada por la pauperización de la población, la fragmentación social y la desconfianza frente a la política en general. Por ello, en algunas comunidades se entiende que "la cooperadora" no representa a "las familias" sino que más bien se trata de un actor institucional que, en ocasiones, se transforma en un factor de poder político y aún en términos pedagógicos.

La tensión entre la dirección de una escuela y la cooperadora es propia del encuentro entre dos estructuras que comparten los objetivos de la escuela desde lógicas diferentes de constitución y funcionamiento: los acuerdos acerca de los modos y los contenidos de la educación (que pueden oscilar entre una fuerte opción por el disciplinamiento infantil a través de las normas o a través de los contenidos y una cierta búsqueda de participación y autonomía para niños y niñas) entran en colisión con las concepciones respecto de la distribución de papeles en ese proyecto y la legitimidad para ejercerlos.

Así, la cooperadora – que en cierta medida representa a "las familias" - es uno de los apoyos principales de María Esther. Por ejemplo, cuando tuvo que separar del cargo a un maestro que no cumplía con el horario, faltaba seguido y llegó a agredir a los-as chicos-as. *El director no hace nada sin la comunidad. Nadie separa del cargo a un maestro si no tiene el aval de los padres. Porque son los padres los que se mueven, eh?* Y también percibe que padres y madres son muy escuchados-as por las autoridades ya que, frente a una queja ante funcionarios-as o legisladores-as – en particular via partidos políticos – suele haber intervención. Además, dado que las obras y la limpieza representan un valor importante para María Esther, la Cooperadora Escolar, y en particular su presidenta, resulta una aliada irremplazable.

Las relaciones políticas que se establecen a nivel de la institución escolar suelen ubicarse entre la lógica del "vocacionismo" de las asociaciones voluntarias hasta la de la "militancia" de los partidos políticos. Existen también ciertos intereses sexualizados en la comunidad escolar, que en ocasiones cruzan la participación en la escuela. En las cooperadoras, los tiempos y espacios dedicados pueden transformarse en buenas oportunidades afectivas para las madres y los padres.

Los sectores medios tienen demandas específicas hacia la escuela, a la cual intentan trasladar sus pautas de socialización y de consumo, que chocan en ciertas oportunidades con las normas vigentes a nivel jurisdiccional, y también, a veces, con algunas las tradiciones escolares. Los sectores medios "trafican" a veces información sobre modos de gestión propios de las escuelas privadas, y pueden llegar a tener expectativas en consonancia. Las instalaciones del edificio escolar suelen ser uno de los ejes de sus preocupaciones y, en ocasiones, sus luchas. La presión sobre los predios urbanos en zonas altamente pobladas se

produce por el entrecruzamiento de los intereses de diferentes grupos e instituciones comunitarias que disputan reconocimiento y adhesión social.

En ocasiones, estos grupos o instituciones antagonizan en posiciones políticas que, con frecuencia, no se compadecen con su propia conformación: con frecuencia se trata de las mismas personas que encarnan diferentes proyectos según la posición subjetiva que ocupan en cada momento. Así, se supone que muchos/as de los adultos/as que integran la comunidad de la escuela también lo hacen en la iglesia que, sin embargo, parece avanzar contra los intereses de esa comunidad en que los/as alumnos/as disfruten de un espacio físico de juego y deporte, de uso público en su carácter de "escolar".

Estos procesos propios de las cooperadoras escolares suelen tener ecos institucionales y, en particular, en la tarea de la dirección como "asesora" natural de la cooperadora. Si la dinámica excede los límites de la escuela y se vuelca hacia otros espacios políticos más amplios, los liderazgos se recrean ya que cuando las familias son apoyadas en sus demandas por el equipo docente y directivo escolar, encarnado en su directora y, recíprocamente, el proyecto de la escuela es apoyado por la comunidad de familias, se produce una sinergia que suele multiplicar el poder local. En esas ocasiones, el proyecto pedagógico institucional adquiere una inusitada legitimidad que tiende a legitimar a su vez el accionar de la dirección, que, con un poder aún mayor, refuerza el proyecto de la escuela, el sentido de pertenencia y el prestigio hacia el afuera. Esta situación brindó la oportunidad propicia para que algunas madres y algunos padres "saltaran" la valla de la cooperadora hacia la actividad político partidaria. Pero también fue la oportunidad para que Angélica emergiera como una líder de la comunidad educativa. El liderazgo pedagógico se juega en ocasiones en un territorio más propio de la política partidaria o institucional y puede fortalecerse o debilitarse según resulten esos desempeños que, paradójicamente, son ajenos a la tarea específica de conducir escuelas.

Sin embargo, el cuidado de la integridad física del alumnado y de sus materiales u objetos personales es un punto de tensión de la confianza que las familias depositen en la escuela. En esta tensión no existen episodios "en sí"... Un accidente puede ser un "avatar" del juego infantil o un "efecto" indeseable producto de una supuesta falta atención o de cuidado... La travesura o la transgresión, e inclusive las situaciones de violencia que entre chicos/as pueden darse como parte de la cultura infantil o preadolescente hegemónica, se contextualizan en las relaciones entre madres, padres o responsables y autoridades, en escuelas de población perteneciente a sectores medio bajos o bajos...

II. La construcción, legitimación y ejercicio del poder en las mujeres directoras. Normas y prácticas que obturan la colegialidad profesional de la escuela³⁰².

³⁰² Tal como se anticipó en el capítulo sobre objetivos y metodología, este punto retoma fundamentalmente fragmentos de registros de observaciones realizadas en

Al tratarse de un colectivo profesional (Ball, 1994)³⁰³, el conjunto de trabajadoras y trabajadores de la educación está integrado por docentes que cumplen diferentes funciones en la estructura del sistema de construcción relativamente reciente. Esta noción intenta hacer prevalecer la idea de que la tarea consiste fundamentalmente en un proyecto entre colegas (Hargreaves, 1996)³⁰⁴.

Sin embargo, tanto en el nivel de escala del sistema como desde la vida cotidiana en la escuela, parece natural y necesario que exista una figura que concentre el poder: desde la normativa vigente y desde las experiencias que estamos analizando resulta evidente la posición dominante de la dirección en las escuelas de nivel primario. Las instituciones se caracterizan, en términos organizacionales pero, fundamentalmente, en términos culturales, por tener un funcionamiento "director/a-céntrico".

Los contenidos de esta centralidad están más relacionados con la función de conducción pedagógica establecida por el Reglamento Escolar – el momento del trabajo que hemos analizado como "estatal" – y menos, parecería, con la definición del Estatuto del Docente respecto de la "función diferenciada" en un trabajo "entre colegas" en torno al proyecto pedagógico institucional.

Por una parte, porque se necesita una interlocución única que vehiculice las políticas educativas, informe sobre las necesidades y los resultados de los proyectos institucionales y asuma la responsabilidad por ello; es decir, porque el sistema educativo integra la burocracia del estado y porque las autoridades educativas necesitan algún reaseguro material de que las políticas "bajan". "Bajan" cuando se trata de políticas educativas y también cuando la escuela, en situación de atención de sectores altamente vulnerables desde el punto de vista económico, "baja" políticas sociales: el estado en su conjunto parece necesitar a la dirección como polea de transmisión política.

Por otra parte, porque en la vida cotidiana escolar se espera que la dirección que conduzca a la escuela hacia el logro de sus propósitos y también que ejerza el poder en momentos de tensión: restablecer el orden disciplinario entre alumnos/as, zanjar diferencias e impartir "justicia" entre docentes, defender al colectivo frente a dificultades no anticipadas, o frente a una comunidad cuestionadora.

Sin embargo, la legitimidad del ejercicio del poder tanto en la conducción del proyecto pedagógico institucional como en los episodios "explícitos" se construye en el día a día escolar, en una configuración (Elias, 1994) de cierta inestabilidad en que las normas y los diferentes actores o grupos institucionales ocupan posiciones diferentes. Estas

el campo.

³⁰³ Op.Cit.

³⁰⁴ Hargreaves, Andy (1996) *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata

configuraciones suelen apoyarse, con una frecuencia impactante, en una fuerte limitación de la colegialidad docente proclamada en el Estatuto que regula el trabajo...

- **La colegialidad obturada por la centralidad estructural del cargo, con la fuente de su poder en la norma disciplinaria.**

La división del trabajo propia de la burocracia genera que cada estamento desarrolle sus funciones y controle el cumplimiento de las funciones del estamento inmediatamente inferior: es "responsable" (alude al control sobre su propio trabajo) y a la vez "garante" (controlando al de otros/as) del funcionamiento a la institución. Es decir que cada autoridad burocrática, a su nivel, tiene la obligación y por lo tanto el poder (¿el monopolio?) de aplicar la norma; en consecuencia, también para interpretarla, resignificarla y, eventualmente, eludirla, ateniéndose a la consecuencias³⁰⁵.

/En una reunión de personal, Darío, un maestro de grado, interpela fuerte y explícitamente a María, la directora.

"D: Es importante saber si todo el equipo de conducción comparte tu opinión. Aquí hay criterios distintos, eso vos lo sabés perfectamente. Un ejemplo claro lo tenés con el tema de la pelota no y la pelota sí... es una discusión constante sobre si se puede jugar, dónde se puede jugar... y eso los chicos lo perciben. /Algunas docentes asienten y apoyan con ejemplos, otras preguntan: Qué... ¿se puede jugar a la pelota? Luego de esta pregunta D. mira a María/

D: Ves lo que te digo? /la directora tiene una expresión seria, D. parece tranquilo:/ y algo similar se da con el tema de las fotocopias... de la formación... del recreo... de los chicos solos en los grados después que toca el timbre... Yo estoy completamente en desacuerdo con que los docentes se queden en la sala de maestros durante el recreo. Estamos todos cansados, de eso no hay duda, pero /su tono es ahora más enérgico y su expresión seria/ los maestros tienen que estar con los chicos, saquémonos la careta de una vez!.

M: Pero, ¿vos que estás planteando? ¿Que yo me ponga en mala?, ¿que asiente en el cuaderno de actuación que el maestro se quedó fumando un cigarrillo después que sono el timbre?. Te imaginarás que no me causa ninguna gracia cuando salgo al pasillo y no veo a ningún maestro.

Parecería que el conflicto está planteado entre actores institucionales con interpretaciones divergentes y expectativas recíprocas no cumplidas: cada uno/a se resiste a hacer lo que "debe": maestras y maestros, atender a los/as alumnos/as en el recreo; la directora, hacer cumplir la norma ya que, si bien, los/as docentes la conocen y saben que otros/as no la

³⁰⁵ En el sistema existe una escala a la que se puede apelar al "superior jerárquico" si la interpretación que efectúa una instancia no resulta satisfactoria para quien litiga; eventualmente, se puede llegar a la justicia ordinaria.

cumplen, es más aceptado que el control se realice a través de la dirección antes que entre pares... Tal como el análisis de Stephen Ball (1994)³⁰⁶ mostrara, el orden "colegial", caracterizable por un control entre pares, se contraponen con frecuencia al orden burocrático caracterizado por el "control" jerárquico... que en la vida cotidiana escolar aparece con mucha mayor frecuencia como el más legítimo.

D: Entonces me das la razón!. Y lo que digo respecto de la conducción, a ver si soy claro, es que acá hay gente que quiso ser director, o secretario... gente que viene de otra escuela... y que como no le sale lo que quiere directamente no hace nada. Es increíble que la secretaría esté llena y no haya nadie para tocar el timbre!

M: A mí no me preocupa que un maestro se quede un rato fumando un cigarrillo, que el recreo dure un rato más, si el rendimiento en el grado es bueno. Además no pretenderás que con los sueldos que tenemos... que tienen... esté controlando ese tipo de cosas! /María dice esto muy seria, levanta un poco el tono de voz; con sus últimas palabras varios asienten: claro, o por supuesto! /

D: Mirá María... vos sabés que yo apoyo las reivindicaciones gremiales, trabajo en el sindicato y demás... pero aquí hay una cuestión que es el que sistema te permite todo. Toda la gente que está acá en tareas pasivas... haciendo nada: con eso no le hacemos ningún favor a la educación, al contrario.

M: Yo entiendo lo que decís pero son derechos del Estatuto del Docente... para bien o para mal. No querrás ponerte en contra?

D: Yo lo que digo es que tiene que haber una continencia pedagógica: propongo discutir los criterios internos de la escuela, cosas que se establecieron sin el acuerdo de nadie.

M: Está bien... yo creo que la conducción sola no puede.

/.../

/Interviene D. Está serio, mientras comienza hablar responden con exclamaciones risueñas, el ambiente era distendido en esos momentos; progresivamente mientras D. habla se va haciendo silencio, los gestos cambian/

(Reconstrucción de reunión de personal)

Parecería que la lógica del cumplimiento de las normas internas de la escuela llega a contraponerse, en público, a cierta definición laxa de los "derechos docentes". El malestar o el stress serían una fuente válida de justificación para ciertas "licencias" en el uso del tiempo de la jornada escolar. La directora puede y desea imprimir una cierta flexibilidad a su cumplimiento pero los excesos disparan sus propias contradicciones en tener que asumir un lugar de "hacer cumplir" normas que supone debería acatar en forma autónoma cada docente... Verse obligada a "hacer cumplir" incomoda a María. Pero es el "no hacer cumplir" lo que parece contrariar a algunos/as docentes y, en este sentido, la solidaridad grupal también se ve afectada.

³⁰⁶ Op. Cit.

D: Siempre criticamos a los chicos... pero el problema somos nosotros los docentes. Acá adentro hace años que ciertas pautas de disciplina no se cumplen... los chicos tienen que estar siempre bajo el control de los adultos, no importa si bajan al kiosko, están en el baño o el patio. Yo estoy totalmente en desacuerdo con el recreo libre, con turnarnos para cuidar a los chicos... Además otra cosa: yo no sé quien es el responsable de poner la mano, pero hay recreos que duran 20 minutos.

M: Yo creo que está bien evaluarlos a todos nosotros, pero también el maestro tiene derecho a ir al baño, a descansar un rato en los recreos... no puede estar constantemente frente al grado, con eso no estoy de acuerdo! /alguien dice: no somos máquinas/

M1: vos mismo, D.... antes estabas con nosotras y no hacías problemas por lo de los recreos. Ahora cambiaste, no sé que te pasó, desde que estudiás te separaste de nosotras... a lo mejor te molestamos /visiblemente enojada, esta maestra no había intervenido hasta el momento/

D: No me molestan... yo aprovecho algunos momentos que se reúnen en la sala de maestros para estudiar... pero es verdad, cambié, y eso que hago está mal, no tengo que estudiar sino estar en el recreo con los chicos.

Alguien añade: además vos manejas una idea errónea porque lo del recreo libre... tiene que ver también con que el alumno no tiene que responder sólo a su maestro sino a cualquier maestro.

D: No seamos falsos... si después del recreo libre también dejamos a los chicos solos para ir al baño. /siguen los comentarios indignados del grupo en general/

(Reconstrucción de reunión de personal)

Así, delegar en la autoridad superior la aplicación de las normas acerca del funcionamiento escolar no implica necesariamente la construcción de una cohesión entre docentes.

Este proceso, propio de las instituciones jerárquicas y del particularismo patriarcalista (el "pacto de fidelidad", Bendix, 1970)³⁰⁷, tiende a generar relaciones duales y radiales entre docentes y dirección (el "te permito"/ "me permite" y no el "está permitido") pero a la vez una cierta desconfianza entre iguales. Y, también, a obstaculizar la construcción de acuerdos profesionales sostenidos, en un espacio que, vale la pena recordar, no solo se comparte cotidianamente en términos "laborales" sino que implica la circulación de niños y niñas en sucesivas experiencias pedagógicas; experiencias que, año tras año, pueden llegar a tener fuertes divergencias en enfoques didácticos y en pautas de convivencia... El cumplimiento heterónomo de las normas parece atentar, en el mediano plazo, contra la coherencia en los acuerdos de trabajo.

/María continúa: un criterio general es que no discutimos delante de los chicos, no pasamos por sobre la autoridad de otros maestros. Otro acuerdo es que la pelota no se juega, si juegos livianos. Interviene la maestra de música: yo discrepo

³⁰⁷ Bendix, Reinhard (1970). *Max Weber*. Amorrortu: Buenos Aires

profundamente con D. respecto de la salida y la entrada, para mi el bullicio no es malo, si empujarse; pero es horrible salir en fila: en la otra escuela donde estoy ponemos música y los chicos salen y entran tranquilamente. Para mí es central la libertad y la autodisciplina.

D: Acuerdo totalmente con vos pero... /tono irónico:/ quién se va a ocupar de poner el cassette de música?. María... seamos sinceros, yo veo tu cara cuando salís de comer al mediodía y no hay ni un maestro en el hall.

/Varias maestras se quejan, no es verdad lo que decís; alguien argumenta/ En el turno mañana es más tranquilo porque los chicos vienen dormidos... en cambio a la tarde vienen con pilas, se levantaron tarde, estuvieron aburridos en casa y no hay quien los pare. Incluso algunos vienen sin comer, todos sabemos la realidad de muchas casas, y eso los pone agresivos....

D: ahora vamos a justificar la ausencia de los maestros por el hambre de los chicos...

/D. se muestra más enojado/

M: Acá siempre la culpa es de los maestros... yo te reconozco todo si tuviésemos un buen sueldo...

D: No hagamos política gremial...

M: /tajante:/ No hago política gremial. Vamos al laboratorio que si no no va a llegar a verlo nadie.

Mientras salen la conversación sigue; una maestra le dice duramente: lo que decís no es cierto, no sé que te pasa... otras bromean con él: qué enojado estás con nosotras. Una de las últimas intervenciones de D. en la jornada será, dirigiéndose al conjunto, mientras suben las escaleras: Ustedes saben que las quiero... pero acá se hace lo que se quiere.

Ma1: faltan varones en el trabajo docente... falta respeto.

T: es verdad, antes la maestra tenía un pedestal...

Ma1: Éramos apóstoles... ahora somos putas /varias exclaman: eh!/ es verdad, lo digo porque para mi es así! Y vos D.... te separaste... antes éramos un grupo.

(Reconstrucción de reunión de personal)

La ilusión de integrar un grupo de "amigos/as" se desvanece precisamente por la misma necesidad de apelación a la autoridad externa: el grupo no puede, en forma "colegiada", sostener sus normas de trabajo (Hargreaves, 1996)³⁰⁸, organizar su flexibilización o procesar sus conflictos sin requerir de la dirección. Aún en el caso en que la dirección intenta no asumir el control externo ya que la tradición y las condiciones materiales del trabajo en la escuela parecen ir en el mismo sentido: es la dirección la que debe hacer cumplir la norma.

Ahora bien, en frecuentes ocasiones la dirección no cuenta con una norma de aplicación directa (sea discutible o no) sino que debe generarla, tomando decisiones en forma perentoria, a veces sin antecedentes y aún si no está totalmente convencida o segura del

³⁰⁸ Op. Cit.

camino a seguir... El proceso conocido como de "toma de decisiones" suele implicar algunos segundos, se produce con frecuencia de modo abrupto y con escasa posibilidad de consulta o chequeo...

Se trata de un instante en que se ponen en juego variados órdenes yuxtapuestos: la dimensión ideológica y pedagógica que orienta la labor de la dirección a través del sentido de las acciones, la dimensión burocrática y pragmática de poner un límite a un conflicto que traba el transcurrir de la vida institucional orientando su resolución, e inclusive la dimensión emocional de bajar el nivel de tensión que el conflicto genera en los diferentes actores.

Pero el "margen" del error es muy pequeño, puede tener consecuencias desagradables y, lo que es peor, "desempoderantes" de la dirección. El camino más frecuente entonces es sostener pública y argumentadamente la decisión tomada – aún con dudas internas - y esperar que los acontecimientos se encaucen sin demasiados costos institucionales.

*"/Estamos en un aula. De afuera se escuchan voces que se alzan, me doy vuelta y veo a Delfina (la vicedirectora), el maestro Darío, un alumno vestido con equipo de fútbol, una maestra y la secretaria, que están hablando. Reconstruyendo la situación entiendo que el nene ha tomado una billetera de una madre, a la que se le había caído del bolso. Su maestra lo ve y lo lleva a la dirección, donde la vicedirectora lo reta, diciéndole que *la próxima vez va a llamar a la policía, y te van a meter preso a vos y a tu papá también*/el nene llora sin parar. La vicedirectora sigue hablando, el resto de los presentes mira y escucho que también interviene Marta, desde mis espaldas, haciendo referencia al asistente social de la policía que viene a la escuela, al que le va a contar si vuelve a hacerlo. La maestra se lleva al nene y al rato viene, en ese momento se ha instalado una discusión en la dirección, de la que reconstruyo los argumentos principales de cada uno; la inicia el maestro/*

Maestro: yo no sé como pueden hacer eso...

Delfina: hacer que?

Maestro: no vieron cómo lloraba... yo tenía más ganas de abrazarlo que de retarlo... y menos amenazarlo con la policía!

Secretaria: no es como vos lo pensás... peor si eso le pasa afuera, lo agarra la policía directamente y va a un instituto.

Maestra: tiene que aprender... es terrible convivir con el, los propios compañeros están cansados de que robe.

María: hay que llamarle la atención, tiene que saber que robar es una cosa terrible!
(enfatisa estas últimas palabras)

/El maestro mueve la cabeza negativamente/

Delfina: vos que hubieras hecho?

Maestro: no sé... pero no creo que sea cierto que lo internen por una cosa así. Hay que hablar con el equipo de orientación, proteger al pibe, no acusarlo..

María: el equipo de orientación no da abasto!... /Parece acordar con el maestro, pero sostiene el acuerdo con el modo de tratamiento del tema ¿resignadamente? Tras esta frase quedan en silencio, y la maestra y el maestro se van a sus clases/.

(Reconstrucción a partir de registro de campo)

Ahora bien, además de tener/ejercer el poder para orientar y hacer cumplir las funciones organizativas generales en dirección a mantener el orden, la autoridad tiene/ejerce el poder burocrático para acompañar al trabajo. Sin embargo, la función pedagógica de la dirección, aún la establecida normativamente, se encuentra muy dificultada y el proceso de "acompañamiento" se percibe generalmente, y más aún por parte de los/as docentes más resistentes, como "persecución".

/En una reunión de segundo ciclo se encuentran Amalia y la vicedirectora con el maestro de cuarto grado y la maestra de sexto. En una jornada institucional previa se había pedido al maestro la elaboración de una secuencia didáctica enseñando la lectura de textos informativos en el área de ciencias sociales. Ya en la reunión se había planteado una dificultad porque el maestro de cuarto grado (con alumnos/as de 9 y 10 años) tendía a presentar su plan de trabajo en términos generales como "contenidos de ciencias sociales", o "temas" a tratar sin un desarrollo didáctico; el eje de trabajo que la directora, integrando un proyecto de toda la jurisdicción, intentaba que el maestro abordase era la cuestión del trabajo con textos académicos como integración del área de Lengua con las Ciencias Sociales.

Maestro: Comienza con la Inquisición...

Amalia: Es difícil...[para cuarto grado]

Maestro: Les leo "Los mitos..." de Pigna y están familiarizados... Pueblos americanos, mayas, aztecas... ya está trabajado... El desarrollo de la burquesía en Europa... el momento en que aparecen burgueses y prestamistas... ¿dónde fue esa plata si España era tan rica? Hay que abordarlo... si quiero abordar la vía láctea no puedo enseñar un satélite...

Amalia: Me parece que hay dificultad en este trabajo... No creas que lo manejo al dedillo pero nos están capacitando... en el manejo de lengua para el área académica...

Maestro: (..)los relatos de Ulrico Shmidt... curiosidades...

Amalia: Quería enmarcar lo que queremos hacer... lo que estás diciendo es de Ciencias Sociales... Es difícil hablar de lectura si no tenemos un texto por delante... Como se decía antes, es lo procedimental de la lectura como un contenido...Lo que venís diciendo es del contenido

Maestro: Tendría que ser complementario

Amalia: Entendés mi idea?

Maestro /molesto/ Quiero que entiendas mi idea... Tengo que partir de los saberes.

Amalia /a la vice/ Vos le diste la consigna?

Vd: Sí /silencio/

Amalia: Para leer tenemos que tener un texto... a veces nos vamos con el contenido de sociales... Tenemos que poner el ojo en una secuencia didáctica en que aparezca qué lecturas van a hacer...

Maestro /señala los materiales de la capacitación que están sobre la mesa/ Estas son...esto está leído... Falta que yo sea el inquisidor a ver si lo saben... A partir de esto les doy los materiales...

Vd: El otro día lo estuvo trabajando.

Maestro: Hay prejuicios sobre los chicos

Amalia: Yo no... /muy seria/

Vd: Me sorprendió lo bien que se expresan en forma oral

Maestro: Les cuesta la expresión escrita...

Vd: Participaron todos

Maestro /a Amalia/ Cuál es la duda? Son temas que se integran... se van expandiendo...

La comunicación entre la directora y el docente parece distorsionada entre lo que sería una suerte de "didactismo" desde la perspectiva del maestro (la exacerbación del valor de la planificación, de la descomposición de los procesos de aprendizaje y de pensamiento) y una suerte de "falta de rigurosidad" o, inclusive, de cumplimiento de las pautas propias del trabajo docente, desde la perspectiva Amalia, que desconfía que detrás de la visión positiva respecto de sus alumnos/as, el maestro esconde una suerte de resistencia o, más aún, una cierta indolencia... La directora, en tanto responsable de la escuela, está interpelada por el sistema – junto con la vicedirectora – en un proyecto pedagógico que, desde su perspectiva, es significativo y valioso... Parecen activarse sin embargo ciertas resistencias no solamente personales sino también profesionales: la sorda – aunque a veces, como veremos en el Apartado C, estridente – competencia entre los equipos técnicos de la estructura de gobierno y los/as docentes de las escuelas. La circulación de saberes es vivida desde las escuelas como un "arriba-abajo" que suele impactar muy ligeramente la vida dentro de las aulas. La disputa en este caso no adopta la forma de la clásica política de cognición que, al decir de Gary Anderson³⁰⁹, transforma a los conflictos en "desafíos" sino, más bien, en una lucha en que quienes portan los saberes técnicos "de la práctica" interpretan a los documentos curriculares como una intromisión o una impugnación, o, en el mejor de los casos como un "más de lo mismo que ya venimos haciendo" que no se detienen a analizar en profundidad.

Amalia: Lo que interpreté en la capacitación que tenemos que hacer es registrar cómo trabajaríamos los textos, con qué consignas, cómo lo trabajamos... De base este material pero para evitar que se va, se va, se va... planificar cuál es el recorte... El diseño tiene ideas y alcance..Cuál sería el recorte? ¿Qué consignas armarías?

/La vice le da una impresión de su planificación, el Mo comienza a leerlo/

Amalia: Tenemos un diseño a mano?

³⁰⁹ Op. Cit.

Maestro: Usé el material que mandaron /clima más tenso aún/ La hipótesis es que el descubrimiento beneficio a los europeos...

Amalia: Es tuya?

Maestro: La voy a hacer con los chicos... vamos a tratar de demostrarlo... hay temas económicos, religiosos, políticos... además los pueblos originarios no dejaban de ser belicosos...tenía tributos y sometían a otros...

Amalia: Qué textos van a comparar? /.../ Debería estar más especificado...

Maestro: Prefiero invertir la energía en ... querés que te lo ponga por escrito?

Vd: en la planificación es importante que esté explicitado... /silencio/

Maestra/primer intervención/ Tal vez entregando la planificación y los textos...

Amalia: Podría ser...

/El Mo sigue leyendo.../

/.../

Amalia: O sea que el recorte que hacés es...

Maestro: El tema... en el fondo es una alegato en contra de la guerra... Cuál es el propósito de la conquista?... Si eventualmente pueden relacionar con un conflicto actual... la historia se repite...Vamos a ver qué conclusiones sacan...

Amalia: Seguí leyendo

Maestro: Ya está

Amalia /piensa/ Les propongo que leamos este módulo para ver cómo está armada la secuencia didáctica /le da copias de un módulo sobre 3º Grado para tomar como base para 4º./ Alguien quiere leer? En la página 5... /La maestra lee, el maestro mira para otro lado. Suena el timbre y salen a organizar el pasaje de alumnos-as a la siguiente hora de clase, que es la última de la mañana. Vuelven y sigue leyendo la maestra/

Amalia: En cuarto vos tendrías que retomar esto...lo que se repite en el humanidad... cómo se distribuye el trabajo, las deidades...

Maestro: Sí, y la división sexual del trabajo... hasta la internacional...

Amalia: Pero de a poco...

Maestro: La economía capitalista, el norte y el sur...

Amalia: Sí, pero quiero que focalicen en los textos informativos.../sigue lectura/ Ves, toma UN pueblo y focaliza en pocos aspectos... Y leer para escribir... La secuencia didáctica pondría el foco en lengua... Con qué consignas se van a leer los textos informativos? /explica y da ejemplos/ Te aclaré o te enturbié?

Maestro: Lo que vos querés es el detalle minimizado de las consignas...

Amalia: Lo que buscamos con los chicos...

/... siguen leyendo y dando ejemplos/

Maestro: Vos querés que te diga...

Amalia: Me encanta...pensás que YO /fuerte/ quiero.. Nos vamos todos los jueves... si me lo guardo para mí y no te llega... si no lo hacemos circular... Agregale con lápiz a lo que tenés...

/.../

Maestro: Está bien, te lo hago...Actividad por actividad...Te lo hago, está bien...

/sigue lectura/

Maestro: Esto lo hacemos... Me da la impresión de que no te satisface lo que estoy haciendo...Siento que lo que hice hasta ahora no sirve... es un replanteo de todo lo que hago en el aula...

La norma de la jurisdicción (planteada en los documentos curriculares y en los proyectos de formación) y la directora como "funcionaria" encargada de su aplicación parecen tener poca recepción desde el maestro; la personalización ("te lo hago") que fue precedida de un "quiero que..." de la directora transforma un proyecto político y por lo tanto público, en una especie de concesión bajo presión, en un acuerdo privado; tan privado es el acuerdo que el maestro siente que "toda su labor" es impugnada en este acto.

Amalia: Estoy diciendo que tratemos de hacer esto. La Secretaría de Educación pone gente formada para esto...

Mo: Pensás que no lo hago?

Amalia: Que aparezca...

Mo: Me siento observado...por que yo?

Amalia: Es una capacitación que comienza con cuarto grado... vos sos el maestro de cuarto...

Mo: Yo lo estoy trabajando

Maestra: Para que nos pongamos de acuerdo en la escuela

Amalia: Es una consigna dada a nosotras

Mo: Es a mí...

/Toca el timbre del mediodía. Amalia la mira a la Vicedirectora y le ofrece colaboración al maestro que responde "el viernes me dijeron que era para la tarde" /

(Reconstrucción a partir de registro de campo)

Venimos subrayando que en la autoridad burocrática, ordenada según una "cadena" de mando y supervisión jerárquica establecida en forma externa a la voluntad individual, las reglas son universales y existen canales establecidos (la vía jerárquica) conocidos de antemano. Entre otras, la que establece la función de orientación y evaluación del trabajo docente como inherente a la función directiva. No obstante, en la vida cotidiana escolar, la evaluación de desempeños es resignificada como evaluación del "sujeto" que trabaja, como una totalidad, resultando casi imposible el seguimiento, el asesoramiento o la calificación de una unidad discreta y distinguible del trabajo. La simultaneidad y concentración de ambas funciones (orientar y evaluar), parece el nudo que obtura la posibilidad del intercambio profesional entre docentes con "funciones diferenciadas"... Esta limitación estructural parece aún más desprofesionalizante por actuarse en forma pública cuando la mediación burocrática de la directora es requerida en episodios en que la o el docente no logran sostener una decisión, o cuando los/as alumnos/as, en particular los más grandes, apelan al cargo "jerárquico" para impugnar una decisión docente.

La conflictividad se eleva en grado extremo cuando la autoridad de la dirección no vuelca la balanza hacia la posición que la base docente espera y al conocer la situación la dirección construye una opinión contraria a la sostenida por la maestra o el maestro, y la pone en juego....

"/María continúa acomodando papeles, sale a la secretaría y en ese momento entrar unos cuatro chicos de 7mo/

A: María, queremos hablar con usted porque tuvimos un problema con Diana (una maestra)....

M: que problema?

A: Nosotros vamos más adelantados que el otro 7mo, y porque hicieron un trabajo más de ciencias sociales les dio hora libre.

M: como hora libre?

Ao1: bue... gimnasia, en el patio.

A: es injusto!

M: /los chicos rodean a María, están agitados y serios/ Hagamos una cosa... en un rato subo y hacemos una junta de grado y lo discutimos.

A: sí... pero los otros chicos están en el patio, y a nosotros no nos deja...

M: Yo no voy a ir a parar el juego y desautorizar a la docente, ya lo hice una vez y estuvo mal... espérenme un rato que lo vamos a hablar... vayan. /esto lo dice con un tono enérgico, seria. Los chicos se dan vuelta y se van protestando y hablando entre ellos./

(...)

/Entra María con Diana; hay otra maestra con el grupo a la que le piden que cambie de aula para hacer el consejo de grado; ésta se retira sin hacer comentarios. Mientras se acomodan los chicos en círculo, Ao1 se ocupa de que Diana y yo estemos sentadas también, por lo que sale a buscar más sillas a otro aula. Noto que María se sienta en el escritorio de la maestra, me da la impresión de que Diana está disgustada por la interpelación: habla poco y está muy seria. María pide que alguien explique lo que sucedió, y Ao1 comienza a hablar; me doy cuenta de que es el único en el salón que permanece de pie, noto un ligero temblor en su voz, que no sé si atribuir al miedo o al enojo/:

Ao1: Nosotros estamos más adelantados que el otro 7mo, es ustedes lo saben... pero D., porque ellos hicieron un trabajo más de sociales les dio hora libre. Yo creo que es injusto. La ley tiene que ser pareja para todos, si ellos tienen hora libre nosotros también.... Y cuando fuimos a decirle (mira a María) no nos hizo caso...

María: Yo les dije que no iba a parar la hora libre, porque eso es quitarle autoridad a la maestra... pero les dije que íbamos a hacer un consejo de grado y cumplí... o no? (varios asienten) me gustaría que todos opinen.

Ao2: 7mo B tuvo la otra vez un día entero de computación... en esta escuela tienen preferencia por el otro grado: tienen más computación, más horas libres...

María: es cierto que 7mo B es muy demandante, eso lo reconozco... pero no es preferencia, chicos...

Ao1: es una injusticia... además ellos la otra vez rompieron una de las computadoras (nombre de un chico) se subió a la mesa y aplastó el teclado, y nos echaron la culpa a nosotros, siempre somos nosotros los que tenemos la culpa.

María: no sirve que se echen la culpa unos a otros, esa no es la solución.

/Hablan un rato sobre incidentes y roturas en el salón de computación, y luego María le pide a Diana que opine./

D: Está bien, yo asumo que me equivoqué... espero que ustedes también, cuando cometen errores, lo reconozcan como yo lo hago ahora. Pero tampoco me parece que merezco esos gritos y el bochinche que armaron...

Ao1: Pero no nos hacían caso /hablan varios a la vez/, lo mismo que pasó con los distintivos... nosotros les avisamos que los de 7mo B se escribieron los guardapolvos abajo del distintivo ya ellos no les dicen nada, en cambio a nosotros no nos dejan!

María: Eso es otra cosa, yo les dije que esperen hasta la fiesta y después se los pueden escribir... incluso les aconsejé que como les va a quedar de recuerdo laven el guardapolvo primero, antes de escribirlo /el clima es más distendido ahora, los chicos hablan entre sí sobre el fin de año, se ríen/ Ustedes saben que hubo un año que el recuerdo terminó con agresiones, a una alumna le escribieron cualquier barbaridad en el guardapolvo y después vino el padre a quejarse... con toda la razón!. El fin de año tiene que ser una fiesta y no una agresión, por eso también les pido que no tiren bombas de olor ni huevos podridos en la calle, después los vecinos se quejan.

/Por un corto rato todos hablan entre sí, algunos se paran. Luego María comienza a hablar, en tono más fuerte al principio/

María: Vamos a las soluciones... qué proponen?

Ao1: Recuperar la hora libre que tuvieron ellos! /aplausos, risas/

María: Digan todos... vos? /le pregunta al chico sentado al lado de AL/

Ao3: Tener horas libres los dos juntos... /varios dicen: sí!... o genio!/

María: Pero eso los deja en desventaja!, a ver... cada uno que diga... /mira al chico que sigue)

Ao4: recuperar la hora libre... /varios dicen eso!... sí!... María sigue preguntando y varios repiten esta última propuesta, veo que A4, un chico que está sentado cerca de Diana le dice/ no tenemos nada contra usted, Diana... /la docente no lo responde ni lo mira) Diana.... /lo repite varias veces, la docente lo mira:) no lo hacemos porque estemos contra usted..

D: está bien. /le contesta con gesto serio, inmediatamente vuelve a mirar a María)

/Nuevamente comienzan a conversar entre ellos, varios le gritan a Ao1: grande!.. Un chico lo llama y cuando Al lo mira le canta: Perón, Perón... Ao1 se ríe, pero mira hacia donde se encuentra María, esta propone que voten que día de la semana van a recuperar esa hora libre. Se hacen proposiciones y deciden juntar la hora libre

pendiente con otra que tendrán la semana próxima, cuando saben que el profesor de gimnasia no va a concurrir. María dice: *Todos de acuerdo? Entonces terminamos.* Los chicos se levantan y acomodan los bancos nuevamente, muchos se ríen o hablan entre sí. Veo que Diana sale rumbo al otro grado sin decir palabra, yo salgo atrás de María y mientras bajamos las escaleras le comento/

E: No sabía que tenían consejos de grado...

M: Sí, hace 4 años se impuso... pero es resistido por muchas maestras.

E: Y lo usan frecuentemente?

M: No... unas dos veces al año, cuando hay algún conflicto en los grados más grandes..."

(Reconstrucción a partir de registro de campo)

En este episodio, la directora lleva adelante el consejo de grado, aún sabiendo que es "resistido" por las maestras, porque entiende que es el modo más democrático de procesar los conflictos en la escuela, sobre todo en los grados superiores: sin embargo, el modelo democrático para los/as alumnos/as no parece fortalecer el papel docente. María no había querido desautorizar a la maestra pero, al tomar la iniciativa de usar su poder para organizar personalmente el consejo de grado (y no usarlo dando la orden de que la maestra lo organice, por ejemplo) finalmente la desautoriza hasta el punto en que ésta llega a pedir disculpas públicamente a los/as alumnos/as; ellos/as sienten que han ejercido ese poder ya que aluden a "Perón", reconocido por su liderazgo político.

En otras ocasiones, el contacto directo entre los/as chicos/as y la dirección puede devenir una fuente de comunicación sobre cuestiones vinculadas con la relación con los/as docentes aún más complejas... Y también transformarse en una fuente adicional de información y de compromiso público difícil de soslayar.

/Recreo. Amalia está en el patio, se le acerca una chica de 7º Grado/

Aa: Puedo hablar con vos?

Amalia: Sí, claro...

Aa1: Escuchamos una cosa que dijo nuestra maestra... /se acercan otras chicas/

Amalia: ¿Qué escucharon?

Aa1: Que dijo..."con estas taradas"... no se puede...

Aa2: Sí... y otro día nos dijo "todos en la escuela deseamos que se vayan..."

Hablan a la vez todas...

Amalia: Voy a conversar con la maestra... tal vez no es tan así... Después hablo con ustedes otra vez...

Aa1: Sí, díganos qué habló...

Las chicas se van...

Amalia llama a la maestra y le comenta lo conversado con las chicas...

Ma: Es cierto que lo dije... pero pensé que no estaban escuchando...

Amalia: Pero nunca nos dijiste que tenías problemas con ese grupo... si tenés un problema, pedís ayuda...

Ma: Es cierto, me hago cargo... lo reconozco...

Termina el recreo, quedan en conversar en otro momento más calmo/

(Reconstrucción a partir de registro de campo)

Posteriormente, en una entrevista, Amalia, que aún no ha tomado un camino de acción, se pregunta cómo proceder sin deteriorar la autoridad de la maestra pero a la vez sin *dejar pasar ni un minuto* para poder *dar una respuesta a las alumnas...* Su mayor conflicto consiste en reconocer que, aunque la docente dice que "se hace cargo" de sus acciones y que va a proceder a pedirle un descargo por escrito para conservar una documentación y acumular de ese modo información escrita para otras eventuales situaciones, el problema de fondo es otro: Amalia sabe que esta maestra, que hace dos años está en la escuela, no logra interesar a sus alumnos/as, que genera muy escasos momentos de circulación de saberes y, finalmente, se producen pocos aprendizajes. El recurso que tiene Amalia es reunir antecedentes registrados para producir una acción más contundente...

A diferencia de las burocracias modernas que no contemplan el contacto "cara a cara" y la base es la comunicación "por escrito", en la escuela las relaciones son cara a cara y existen algunos matices: "lo dicho" se pone "por escrito" cuando hay inconvenientes ya que el trabajo cotidiano en general queda poco registrado. Lo mismo sucede en la mayoría de las oportunidades con la interpretación de las normas, que en diferentes ocasiones puede aplicarse en sentidos divergentes. Este proceso permanente de resignificación no tiene mayores inconvenientes en su transcurrir cotidiano.

Pero si la resignificación queda "escrita" tiene más posibilidades de generar una "jurisprudencia" que anticipa la reinterpretación en casos posteriores. Esta construcción podría prevenir, en cierta medida y en forma progresiva, el ejercicio arbitrario y, por lo tanto, violento del poder. Pero en ocasiones la interpretación es "ad hoc", según las circunstancias...

En un momento de crisis, la dirección se enfrenta a la disyuntiva de responder según sus convicciones que, en ocasiones como las que María o Amalia afrontaron, difieren de las decisiones tomadas por el/a docente; en otras oportunidades, como veremos, parecen ir en el mismo sentido hasta que una crisis lo desmiente. Si van en sentido contrario, desautorizan; si van en el mismo sentido, las directoras saben que pueden ser leídas como una respuesta según "la corporación" ... que también des-autoriza a las/os docentes frente a los/as alumnos/as y también frente a las familias.

Existe una tercera opción: una directora puede producir una interpretación coyuntural, expresando en cierta medida un cuidado por una situación particular pero sin esperar que el principio aplicado se transforme en "ley universal". En palabras de Noddings (1984, 2002)³¹⁰, teniendo en cuenta las determinaciones locales en la perspectiva del "cuidado"... En ese caso,

³¹⁰ Op. Cit.

si la decisión queda escrita puede devenir un antecedente cuya apelación no sería aconsejable en otros casos o contextos.

María sabe, en el caso de los 7ºs que la maestra del grupo con más dificultades otorga una "hora libre" como recompensa. El grado más aventajado lo toma como una injusticia...¿es una injusticia recompensar un esfuerzo?, ¿puede devenir una "norma" que un trabajo escolar sea recompensado con una hora sin clase?, ¿deben ser tratados en forma "igual" grupos que no son "iguales"?... Amalia sabe que fue grave la apreciación de la maestra sobre sus alumnas, pero que las alumnas esperan un "castigo" sobre la maestra que ella no está en condiciones institucionales de impulsar en el corto plazo (por ello necesita reunir información por escrito); al mismo tiempo, parecería que la maestra está dispuesta a asumir su responsabilidad y, tal vez, a pedir disculpas...¿sería suficiente con ese procedimiento?...¿es aceptable una disculpa de una maestra como forma de soslayar un agravio que, parecería además, tiene un telón de fondo más complejo que Amalia conoce y se repararía de otro modo? ¿o solamente es aceptable en este caso particular, con este grupo y esta docente? ¿se acepta mientras se reúne más información vinculada con los desempeños de la maestra? ¿qué se estaría "cuidando" en ese caso?... son dilemas morales que la dirección enfrenta con cierta frecuencia.

Cuando quien debe "impartir justicia" no es el/la docente directamente implicado/a en la resolución de un conflicto, cuando el problema va "más arriba", las posibilidades coyunturales o de "cuidado" son más difíciles y, aún poniendo el cuerpo, los riesgos de arbitrariedad, omisión o injusticia, mucho más acechantes. El ejercicio de la autoridad autorizada por el reglamento escolar, sin apoyarse en el colectivo profesional, puede indudablemente restituir alguna "justicia" que una maestra o maestro de grado no haya podido asegurar; sin embargo, parecería también que su práctica reiterada, sin la mediación de una construcción sostenida de acuerdos de trabajo, deja a la dirección en soledad. Las directoras que asumen este lugar frente al alumnado, sin un colectivo colegial y quebrando la solidaridad de "la corporación" lo sienten en el propio cuerpo: aún cuando crean en el valor y sostengan el tratamiento cuidadoso de las demandas infantiles, en general esas jornadas las hacen terminar exhaustas.

- **La colegialidad obturada por la necesidad de disciplinamiento infantil. La fuente de poder en una "congenialidad" familiarizante o en alianzas particularistas.**

En el funcionamiento cotidiano de la escuela, en que como hemos visto parece escasa la valoración de la "norma escrita", el fluir de las relaciones se apoya en el supuesto de que cada uno/a saber lo que tiene que hacer sin que sea necesario que alguien lo recuerde y, menos, lo "señale"... No sería necesaria la dirección entonces para encuadrar a las/os docentes pero su necesidad en la dimensión del disciplinamiento infantil parece suscitar más acuerdos.

El escaso contacto que los directivos mantienen con los alumnos y el desconocimiento por parte de éstos del trabajo que ejercen los miembros del equipo directivo hacen que las maestras (las "buenas") que están constantemente en contacto con chicos y chicas se diferencien y necesiten a la dirección ("la mala") que, al estilo de una figura paterna distante, configura el reaseguro de que el orden puede ser reestablecido...(Ball, 1994)³¹¹. Y en general se reestablece, en el aula o, sobre todo, en el espacio físico de la dirección. El recurso de "mandar" a la dirección a los/as alumnos/as que no pueden ser controlados en clase expresa la inestable conflictividad de la relación docente-alumnado. Frente al desborde, la autoridad externa restituye el orden en un espacio físico exterior al aula o el patio donde transcurre la mayor parte de la vida de la escuela. La dirección es una "playa de estacionamiento"; el lugar de la "calma", de la "reflexión" o de la "sanción", según el estilo de la conducción y también según el tono del episodio. Sea cual fuere la tramitación del conflicto – que, en ocasiones puede transformarse en un agradable momento de conversación y hasta de "colaboración" con la directora - acudir a la dirección nutre un imaginario escolar de misterio y amenaza.

/Caminamos por el pasillo con Angélica a llevar un sobre a una maestra. En el camino nos cruzamos con una docente que estaba yendo hacia la dirección con dos chicos de 7º grado. Uno de ellos (A1) tenía un ojo enrojecido y se lo frotaba y discute con el otro (A2), que lo había manchado con un aerosol de pintura.

A2: Nadie me cree... fue un accidente...

A1: Yo te dije que estaba por pasar por ahí!

Angélica: No lo viste?

A1: Vos me dijiste "bueno, pasá"

Angélica: No te acordás?

A2: No

Angélica: Hay muchas cosas que no te acordás...entonces reiterás el error... Vamos a la dirección.

Vamos también con la maestra de plástica y, junto con Angélica, deciden llamar al SAME porque el A1 seguía con el ojo irritado y temían que le hubiese entrado pintura. [Durante las siguientes dos horas de clase, A2 está sentado en una silla en la dirección; le dan una hoja y una lapicera para que escriba "lo que recuerdes de lo que pasó"; por momento llora, sobre todo cuando entra el médico de la ambulancia y dice que tienen que llevar al A1 al hospital; como el padre no llegó, el médico quiere irse porque dice que no puede "estar parado"; la directora decide autorizar que lo lleven y que ella le avisaría al padre cuando llegara. Angélica se acerca de vez en cuando al A2 y le pregunta si escribió...]. Angélica me cuenta que A2 tiene problemas con su grupo, que no lo acepta y él tampoco puede integrarse. Al cabo de ese tiempo largo, el A2 le muestra lo que escribió y Angélica le pregunta "¿vas a poder integrarte?" a lo cual el alumno le dice "sí" y va a su clase./

³¹¹ Op. Cit.

(Reconstrucción a partir de registro de campo)

Angélica conoce el caso pero ni las maestras ni ella misma han encontrado la manera trabajar con un chico que tiene dificultades grupales en forma reiterada. En estos casos la falta de herramientas o de apoyos se transforma, las más de las veces, en una sucesión de conflictos recurrentes, de tratamiento también recurrente... hasta que termine el año y en este caso, también la escolaridad primaria...

La agresión física entonces, leída como "síntoma" por todas las docentes, no puede ser trabajada sino desde el disciplinamiento y, como consecuencia, la dirección pasa a ser una válvula de escape de la tensión fundamental para que el trabajo del aula continúe...

Aún cuando la dirección se resista a colocarse en el lugar del disciplinamiento, la práctica parece inmodificable... Amalia se pregunta... *Me mandan los chicos a dirección....para qué... una charla... por ahí descubris otra historia en el medio... Un chico que una maestra me mandó porque a veces se conectaba y otras no... Me lo mandó y estaba otro... que tenía más confianza conmigo... Y este nene descubrió, con el otro, que se puede preguntar... Parece una obviedad... La maestra me dice '¿qué le hiciste?'... lo 'curé de palabra' le dije riéndome... de casualidad... porque estaba el otro... parece elemental.. el pobre chico creía que tenía que escribir de una[sin borrar]... qué sé yo... En la actualidad y con el equipo recientemente formado, Amalia intenta sostener, con dificultades, este modo de trabajo con los conflictos para que sea adoptado por las nuevas autoridades del equipo directivo de su escuela, las maestras y los maestros... Sin embargo, los conflictos llegan con frecuencia a su oficina.*

/Estamos en la dirección y se asoma una maestra con dos chicos de segundo grado. Uno de ellos está golpeado en la cara. Se pelearon. La maestra pide ayuda. La directora está en una entrevista conmigo y le pide a la secretaria que intervenga. La secretaria sale de la dirección y dice fuerte "¿¿Qué pasó acá??". Amalia me mira... Dejan a uno de los chicos en la puerta de la dirección, con un raspón en la cara y se van con el otro. Pero como está por irse, la directora lo llama adentro y se sienta en un sillón.

Lucas: Jugábamos a pelear de mentirita...

D: Decís que era un juego... pero se pusieron de acuerdo en que era un juego? /mientras la habla, llega la vicedirectora que pretende ponerle una gasa pero Amalia le dice que no es necesario/

Lucas: Me vino a dar una patada de mentirita...

D /a la vice/ A ver... llamá a Luisito...

/Luis entra a la dirección por el piso, como reptando/

D: Qué pasó? /Luis se da vuelta y da la espalda. Amalia no le dice nada y sigue preguntando/ Igual está escuchando...

Comienza diálogo con Lucas, y Luis en un momento interviene... aunque sigue reptando por toda la oficina.... Hablan de qué siente la persona que recibe un golpe. Lucas responde todas las preguntas y entiende que se produce dolor. Luis casi no

habla. En el medio de la situación, la vicedirectora le pregunta si toda la escuela va a la obra.

D: *Lucas, sabés muy bien que era fuerte y que no era juego... Hace tres años que estás acá y vos Luis, dos años. Acá jugamos a que nadie le paga a nadie... no se pegan entre ustedes, yo no les pego, ustedes no me pegan a mí... el dolor no hay con qué sacarlo...*

Lucas: *Un día todos nos pegamos...Estábamos los nenes solos...*

D: *Muy raro.../entra la maestra/ Señorita, qué bueno sería ir al teatro, no? Les gustaría?. Lucas dice "sí". Luis, aunque más tranquilo dice "a mí no me gusta el teatro"... /se van/*

D /a mí, molesta, refiriéndose a la secretaria/ *Están mirando, salen a gritar o dicen "qué barbaridad"... Se sabía que a la obra iba toda la escuela.../por la pregunta de la vicedirectora en medio del conflicto/... no veo reacción de su lado, es pesada... Hay gente que acuerda con el modo de trabajo y esperan el reconocimiento de la directora... y que diga lo que no se hace.. No me gusta decir "qué bueno" pero si no decís sos injusta.../*

(Reconstrucción a partir de registro de campo)

Esta alianza implícita o explícita para el mantenimiento del orden, que es efectiva cuando existe algún grado de acuerdo o consenso respecto del modo en que la dirección resuelve los conflictos, genera una imagen de "armonía" que puede ser ficticia y a la vez, ocultar a las visiones diferentes o las fuerzas opuestas a la dirección... Y cuando se expresa la oposición a través de algún protagonista, que se hace cargo de un disenso, la divergencia puede interpretarse automáticamente como una "interna", que quiebra el idílico clima de trabajo en el que predomina el "congeniar", el "llevarse bien".

Dado que la secretaría y la vicedirección suelen no integrarse colegialmente en un equipo, esta oposición está centrada, nuevamente, en la figura de la directora o director.

El conflicto complejo

/En año anterior, los baños de la escuela habían sido remodelados completamente: azulejos, artefactos, luces. Todo nuevo y reluciente. Al cabo de un fin de semana, los baños aparecen destrozados. En un primer momento, se pensó que el o la responsable eran personas ajenas a la institución. *Cuando vimos los daños producidos en los baños, con la gente de la cooperadora y el vicedirector... realmente ninguno pensó que podía haber sido un chico... lo primero que pensamos es que había sido un adulto que se había metido en la escuela.* Sin embargo, se llega a saber que fueron dos chicos de la escuela, que entraron fuera del horario escolar. Como se acercaba el fin de año, con un gran disgusto, María Esther llamó a la familia y hubo un reto muy fuerte. Con gran malestar por parte de la comisión directiva de la Cooperadora, y en particular de la presidenta – que esperaba una sanción muy fuerte para los chicos, sanción que nunca llegó –, los baños fueron arreglados nuevamente.

Al año siguiente – año del trabajo de campo de nuestra investigación – se suscita un episodio en el comedor protagonizado por los dos mismos chicos. Al ser más grandes y poder salir a su casa, no tenían beca de comedor. Un día sin embargo dicen a su maestra que no tienen dinero para volver, a lo cual la maestra les responde que se queden. Cuando van al comedor, no hay platos para ellos, y el vicedirector, responsable del comedor, va a buscar a María Esther que está almorzando. La directora suspende su almuerzo, baja y les dice a los chicos que no pueden quedarse porque no les corresponde, según el cupo del comedor. Esta decisión es muy mal recibida por la madre de uno de los chicos y por algunos/as docentes, que expresaron su disconformidad con la decisión y la vincularon con el conflicto del año anterior/

(Reconstrucción a partir de entrevista con María Esther)

La cooperadora puede constituirse una socia vital en la conducción de la escuela; como en el caso de María Esther, una fuente importante de poder institucional en virtud de sus visiones compartidas y la capacidad de trabajo “por la escuela” demostrada recíprocamente... Las madres de la cooperadora tienen, como es esperable, una visión parcial del funcionamiento deseable en la escuela que la dirección, con frecuencia, debe conducir desde una perspectiva más general y profesional: no es infrecuente, como veremos, que madres o padres pidan sanciones o acciones desde la escuela orientadas por sus principios o por su experiencia (*¿sí yo puedo llevar a mi hijo a la psicóloga por qué no puede la madre de X llevar al suyo?*). En ese caso, también las familias (organizadas en la cooperadora o no) integran la “alianza” para poner orden en la escuela, intentando excluir a familias que no comparten esas visiones o valores; o, a veces abiertamente, a chicos o chicas con dificultades....

En el caso de María Esther, y teniendo en cuenta su fuerte alianza con ese grupo institucional, el tema resulta particularmente difícil.

/La madre disconforme presentó una queja en un local partidario, queja que llegó a las autoridades legislativas y a las autoridades educativas, quienes se pusieron en contacto inmediatamente con María Esther. Después de haber recibido un llamado advirtiéndole que la mamá estaba dispuesta a llevar su caso a la justicia y a la Junta de Disciplina Docente, María Esther decide citarla para llegar a un punto de calma.

Las dos mujeres se encuentran en el despacho de la directora. La madre – evidentemente de bajos recursos por su vestimenta y falta de piezas dentales – está muy exaltada, sosteniendo que María Esther estaba castigando a su hijo por lo que había hecho el año anterior y que eso *no era justo*, que ellos tienen fuertes necesidades económicas y que *lo dejó sin comer*. María Esther le responde que le falta información, que no había sido así el episodio, que ella (la directora) tiene toda esa información y está dispuesta a dársela pero que no le preguntó nada y actuó. La madre insiste en que no puede castigarlo de ese modo y María Esther esgrime otro argumento: *le estoy haciendo un favor educando a su hijo y usted no se da cuenta...*

Pero ante la insistencia de la madre en que se trata de una injusticia, prueba con otro argumento... *yo no puedo controlar todo...* tratando de pasar a un momento más propositivo *en confianza*. En este punto, la madre persiste en su intención de seguir el tema hasta las últimas consecuencias, frente a lo cual María Esther prueba con otra perspectiva... *por qué me hace esto a mí, señora, con todo lo que hago por esta escuela?* Frente a lo cual la madre sostiene que ella es la que sufre y su hijo el castigado... La directora acota... *no se haga la víctima que usted sabe bien a quién recurrir...* Y agrega... *el año pasado correspondía aplicar una sanción y yo no la puse y tuve muchos problemas... vamos a llamar a testigos*. La madre sin embargo sigue sosteniendo que tiene la razón. En este punto, María Esther comienza a describir lo que piensa son las características del hijo... *no es responsable, es porfiado, extraño, susceptible...* y viendo alguna reacción en su interlocutora, continúa... *usted falla como madre porque es susceptible también... usted nos necesita, pida que la vamos a ayudar...* En este punto la madre comienza a llorar/

(Reconstrucción a partir de registro de campo)

Las direcciones deben emplear muy diversas tácticas para llegar a que una madre cuestionadora comience a reducir un planteamiento fuerte. En el caso analizado lo logra, solamente, cuando apela a su "necesidad" de ayuda en su papel materno de un hijo en edad y situación difícil, y no, como intentó hacerlo a lo largo de la conversación, apelando a su buena y considerada gestión como directora y, menos, a la descalificación los contactos de la madre.

María Esther estaba convencida de que por la complejidad del caso había sido acertado no poner una sanción pero al mismo tiempo sabía lo costoso que había resultado, frente a las otras madres - las de la Cooperadora - no hacerlo. Según Stephen Ball (1994)³¹² los "intereses creados" existen en los grupos de docentes; parecería que las cooperadoras también representan intereses particulares que en algunas configuraciones de poder (Elias, 1994)³¹³ juegan un papel más que activo.

/La reunión de personal se realiza fuera del horario de trabajo, lo cual no es usual en absoluto e indica la gravedad del tema. María Esther ocupa su lugar habitual en la cabecera de la mesa; la secretaria se sienta a su lado, y las demás docentes se distribuyen al azar.

La directora coloca sobre la mesa, a la vista de todos/as, al Reglamento Escolar, con el objetivo de que funcione como *una forma de abordaje* de la situación a tratar. Apoyada en la normativa entonces, desde *una mirada institucional y desde la autoridad* considera que sabe cuál es la función que la escuela debe cumplir y cómo se debe ejercer la autoridad dentro de ella. Desde su perspectiva, la institución escolar es una estructura compuesta por varias partes interrelacionadas; si una de esas partes

³¹² Op. Cit.

³¹³ Elias, N. (1994) *Conocimiento y poder*. Madrid: Ed. La Piqueta.

cuestiona a las otras – como según su visión estaría ocurriendo – toda la estructura se paraliza ya que se pierden los objetivos generales. La escuela es una unidad pedagógica y administrativa, y en su seno no pueden existir distintos enfoques: para poder trabajar debe haber necesariamente una unidad de criterio. Y también entiende que los problemas surgen cuando se presentan *imponderables*, justamente los imprevistos que requieren del ejercicio de la autoridad. María Esther entiende que las alteraciones de esa unidad se deben a que *hay alguna persona que está actuando disfuncionalmente y eso altera a todo el grupo*. Y también agrega que, desde su visión, ha habido cambios imprevistos en la institución... *me violenta mucho irme a mi casa pensando que esta no es la misma escuela en la que yo vengo trabajando hace años...*

Desde su perspectiva, el nivel primario tiene como objetivo fundamental la formación. Y acerca de este punto aparece un primer acuerdo con el equipo de maestras de la escuela: lo primordial es enseñar a respetar ciertas normas...*no sé si van a saber más o menos de división, una cuenta más o menos...pero sí saber cuál es el parámetro de una costumbre o de un hábito*. María Esther entiende que existen diferentes estrategias pero que no puede haber discrepancia de criterios... y que si la hay, dado que la escuela es una institución jerárquica, debe acatarse, en última instancia, lo que el director establece; de lo contrario corre riesgos la institución. Por ello, la función del director es tomar decisiones y hacer trabajar al personal con eficacia y eficiencia. Y se extiende... *según algunas concepciones, en una organización debe haber una cabeza pensante y el resto del cuerpo ejecutar*; y si bien relativiza esa premisa, sostiene también que *el director de una escuela no debe ser el único que piense, pero sí se debe respetar su autoridad*, y si sus decisiones están erradas, existe una superioridad que deberá evaluarlo.

(Reconstrucción a partir de registro de reunión de personal)

Hasta aquí se trataría de una fuerte – y muy infrecuente en la vida cotidiana escolar – invocación a la necesidad de aplicar el reglamento. Sin embargo, no es esta explicitación el foco principal de la intervención de María Esther y tampoco del grupo de docentes...

Así, para María Esther el conflicto entre criterios derivó en *una situación de interna*. Frente a esta afirmación, una maestra explicita su perspectiva: en la escuela se enfrenta un modelo caracterizado por dejar de lado al diferente versus un modelo de reconocimiento e inclusión de las diferencias. Esta afirmación sorprende a la mayoría de las colegas presentes debido a que consideran que *la escuela siempre fue una familia*, en la que todo se compartía y, sobre todo, el almuerzo antes de desdoblarse. Esta perspectiva es reforzada reiteradamente... *yo creo que ustedes son buenas personas y a partir de que nos sinceremos todas las cosas van a cambiar. Para mí, somos una familia...* Después de los aplausos de sus compañeras, otra docente continúa... *De los años que estoy en la escuela, siempre fue una familia. Yo les*

comenté a las chicas... a raíz del problema que tuve al año pasado, el quedarme los mediodías acá en la escuela era como que superaba parte de mi soledad...

(Reconstrucción a partir de registro de reunión de personal)

No es novedad que la "amenaza" del uso de la violencia que sostiene a las instituciones jerárquicas se traduce en ocasiones con contenidos familiarizantes (Frigerio y Poggi, 1995; Nicastro, 1997)³¹⁴. La familia, en el imaginario del funcionamiento institucional ideal – e inclusive también idealizado –, evoca, al mismo tiempo, a las relaciones primarias que en su transcurrir cotidiano semidoméstico hacen de la dirección un lugar asimilable al del "padre" que pone orden. También ha sido estudiado que las y los maestras/os parecen adoptar el lugar de hijas e hijos (Fortuna, 2000; Batallán, 2003)³¹⁵ y, en cierta medida, se transforman también en hermanas y hermanos que disputan el amor y la protección adulta y, al mismo tiempo, deben oponérsele.

Asimismo, es sabido que no es necesario "ser varón" para ejercer la "función paterna"; una mujer directora puede ejercer ese papel mientras se le asigne y se autoasigne la función del disciplinamiento arcaico. No obstante, también es sabido que el sexo fenomenológico desencadena procesos simbólicos que intervienen en la construcción del papel directivo: en otras palabras, que un director varón podrá ejercer con mayor facilidad y legitimidad la función disciplinadora. Proporcionalmente, a las mujeres se les tiene menos temor... o menos "respeto" cuando se enojan... La directora, por su parte, puede no alcanzar o no desear actuar su papel de "padre", y puede en consecuencia llegar a brindar menos sensación de protección o de seguridad que un director varón...

El vicedirector, que comienza a aparecer como protagonista en el conflicto, rechaza explícitamente esta postura. Desde su perspectiva, se trata de un grupo de trabajo, de profesionales que deben llegar a un acuerdo, pero de ninguna manera de una familia. María Esther parece compartir esta interpretación, diferenciando que *en una familia hay principios que se explicitan a veces y a veces no se explicitan* pero que *en el lugar de trabajo está todo explicitado y está en el reglamento...* Nuevamente en uso de la palabra, sostiene que antes de tomar una decisión ella entiende que debe intentar generar consenso entre todo el personal, uno de los pilares básicos de la escuela democrática. Así, no pueden existir mensajes diferentes sino que tienen que haber un acuerdo entre todos los maestros y, en el caso de existir diferentes posturas, éstas deben solucionarse dentro de los muros de la escuela y nunca trascender a la comunidad. Sin embargo, existe la palabra de última instancia que es la del directivo *porque de lo contrario sería un grupo anárquico. Si yo ejerzo la autoridad, no quiere*

³¹⁴ Frigerio, Graciela y Poggi, Margarita (1995) *Instituciones Educativas, cara y ceca*. Buenos Aires: Ed. Troquel. *Análisis de las instituciones educativas*. Buenos Aires: Ed. Santillana.

³¹⁵ Nicastro, Sandra (1997) *La historia institucional y el director de la escuela*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

decir que yo sea violenta; yo ejerzo la autoridad que es otra cosa. No nos olvidemos de que, si bien podemos consensuar, la decisión la toma el director. Para avalar su palabra apela al reglamento: cuando el director toma una decisión no me someto pero está reglamentado, me guste o no me guste, porque si no yo no estaría asumiendo mi cargo.

Una maestra sostiene que en la escuela está faltando tiempo para reflexionar en conjunto, con cual María Esther está de acuerdo. Sin embargo, sostiene que, aun con esas condiciones, es inaceptable que una docente – tal como desde su perspectiva aconteció – haya *filtrado información* y haya hablado con integrantes de la cooperadora mostrando una ruptura dentro del equipo de la escuela. Esta situación potenció un conflicto con la Cooperadora Escolar y *yo tengo muy claro que si la presidenta de la cooperadora está mal, la escuela no puede funcionar bien.*

Así, se llega al tercer punto conflictivo relacionado con la organización del comedor y el otorgamiento de las becas. En primer lugar, algunas maestras y el vicedirector le cuestionan a María Esther que no fueron avisados del desdoblamiento del comedor y que pasaron por una situación de incertidumbre y desorganización innecesarias. Sin embargo, el problema más grave se suscitó con los dos chicos que habían tenido el permiso de quedarse por parte de su maestra pero que no tenían cupo en el comedor. En este punto María Esther explicita la función del vicedirector: *yo planteé que había que pedir más becas pero X demoró el pedido porque le faltaban papeles; vos, X, no te hiciste cargo.* Y seguidamente refuerza con otra observación en el mismo sentido: *vos estabas en esta situación igual que yo. No me aportaste una solución. Yo me ví obligada, porque yo me levanté de la mesa, a buscarle una solución al problema.* Desde la perspectiva del vicedirector, lo que guió la intervención de María Esther fue un sentido de sanción porque era los chicos que habían roto los baños... *yo lo que dije es que entre todos tenemos que tratar de dar una contención a este tipo de problemáticas, a ese tipo de chicos...Y también separé la necesidad del problema de conducta... Esos chicos están enfermos, están en tratamiento... si encima castigamos a un enfermo, es como que lo vamos a enfermar más...* Sin embargo, el vicedirector matiza su intervención: *yo no estoy criticando, es lo que yo observo. No es para que se vea que yo estoy atacando...no lo veo así./*

(Reconstrucción a partir de registro de reunión de personal)

La responsabilidad de la dirección “en última instancia” está establecida y es conocida y reconocida tanto por María Esther como por el resto de los /as docentes. Parecería también que tanto la directora como el equipo saben que puede haber equivocaciones en las decisiones que se toman y, aún, disidencias entre personas. Pero, evidentemente, el fuerte conflicto generado en un severo problema de convivencia escolar, cuya gestión asumió la directora sin intervención de la maestra del grado, ni del equipo directivo, no quedó saldado: la fuerte decisión de negar la presencia en el comedor, y también el almuerzo, posiblemente

también se vinculasen con esa falta de cierre del conflicto anterior... Ni con la política cognitiva de la armonía grupal (Anderson, 1991)³¹⁶, ni con el reglamento ni con la asunción explícita de una función disciplinaria la directora consiguió evitar el quiebre... Básicamente, lo que no parece aceptable para María Esther ni para algunas docentes es que aparezcan grupos institucionales que fracturen la (ilusoria) unidad en el equipo docente y con la Cooperadora Escolar apoyada en el buen clima y buen trato cotidianos, y con un claro componente de género y clase: la alianza para que la escuela tenga el buen estado edilicio que las casas de solo algunas madres seguramente también tienen.

La idealización del funcionamiento fluido, del "llevarse bien", de la falta de conflictos considerada propia de otro idealizado funcionamiento familiar termina asimilado como sinónimo a una supuesta existencia de "acuerdos de trabajo". La "congenialidad" obtura entre docentes la circulación de puntos de vista respecto de la tarea escolar, que resulta reemplazada por los intercambios propios del mundo de la vida extraescolar tan frecuentes en la llamada "Sala de maestros" (las propias familias reales, las familias de los/as alumnos/as, las vidas de otras y otros), temas mucho menos peligrosos en materia de conflictos. Sin embargo, la circulación cotidiana de información y de intereses respecto de las otras personas con las cuales se trabaja – fundamental en el tejido de una trama de contención afectiva grupal en un trabajo de alto compromiso emocional – se mantiene como el único objeto de intercambio mientras la conflictividad de la vida escolar se conduzca respetando los acuerdos implícitos. Traspasado ese límite, la idealización se topa con la diversidad de intereses, los grupos antagónicos e inclusive, ideologías pedagógicas contrapuestas. Evidentemente, las alianzas particularistas o familiaristas distan bastante de las estructuras y procesos de lo que Apple y Beane (1997) han caracterizado como "escuelas democráticas".

- **La colegialidad obturada por la exacerbación de la "entrega" feminizada. La fuente de poder en la atención de las carencias o de las exigencias de la comunidad.**

La crisis económica y social inusitada que la Argentina atraviesa desde hace años ha colocado nuevas demandas para el trabajo docente en el aula, y también en la escuela como institución. Como último capilar de un estado descalificado y casi anémico, la escuela pública tiende a "sostener" entre sus paredes a niños, niñas y adolescentes y también a sus núcleos familiares. En tanto estado y autoridad, en tanto cara visible de un sistema de exclusión y marginación, las escuelas deben soportar un embate severo desde los sectores más diversos. Los sectores medio altos que se sobrevivieron tendieron a abandonarla pero los sectores medios empobrecidos y los pobres estructurales tendieron a cuestionarla activamente y a exigirle las políticas sociales que el estado no estaba garantizando; pero también, en

³¹⁶ Op. Cit.

ocasiones, solamente a pedirle una escucha o una orientación para el dolor. Sostener en estas condiciones el trabajo escolar se transformó en una importante fuente de malestar, físico y emocional (Redondo, 2004)³¹⁷.

La entrega afectiva y de trabajo intenso, con cierto matiz de sacrificio desinteresado pasa al centro de la labor directiva y, en cierta medida, a legitimar su tarea. La directora de la escuela deviene entonces una gestora de políticas sociales, estableciendo contactos con otras áreas de la administración educativa o con otras áreas de gobierno, con otras organizaciones sociales. El cumplimiento de las normas, y un poco más, es entonces exigible no solo ni siquiera porque está establecido como "función" funcionaria sino en virtud de las necesidades o las exigencias de la comunidad.

En un contexto semejante, los intercambios pedagógicos se reducen fuertemente frente a la casuística familiar que invade con su dureza a los vínculos entre docentes que también, con frecuencia, atraviesan situaciones familiares complejas.

Consultorio odontológico, psicopedagoga, semillas del INTA... Información sobre comedores, sobre planes para obtener anteojos o audífonos... Las escuelas no solamente como nudo de circulación de información sobre servicios y recursos sino también como "anclaje" para que esos beneficios puedan ser otorgados: algunos programas sociales establecen el requisito de la asistencia infantil a la escuela...

/Una madre espera a Amalia afuera de la dirección. Cuando entra se la ve ostensiblemente inquieta. Habla pero no se entiende qué está diciendo

Amalia: No le entiendo, señora...

Madre: Esto lo necesita la mina...para que me vuelvan a recargar...es al pedo... no hay lugar dónde entregarlo...

Amalia: Pero usted qué necesita? Me perdí...

Madre: La constancia de octubre y noviembre...ni teléfono tienen...

Amalia: Le hago la constancia de asistencia... de qué chicos...

Madre: De L y M...

Amalia empieza a escribir los nombres y a completar el formulario.

Amalia: Le contó que fueron al museo y que iban leyendo los carteles?

Madre: No...

Amalia: No le contó dónde fueron? Al Malba... Les dije "Fíjense en el edificio"... leían todo... pregúntele...

La madre solo parece interesada en recibir la constancia había ido a buscar y que, aparentemente, habilitará el pago de un subsidio de la jurisdicción "Ciudadanía Porteña"/

(Reconstrucción a partir de registro de campo)

³¹⁷ Op. Cit.

Con semejante divergencia de necesidades, intereses y visiones se produce una tensión extrema cuando desde la escuelas (el polo "poderoso" en esa relación) se intenta introducir o subrayar su papel específico en relación con padres y madres, a veces porque no se acercan pero luego porque se enfrentan de manera avasalladora. Las escuelas en contextos de extrema pobreza son, de alguna manera, el último "rostro" del estado frente a la sociedad que demanda. Son los capilares del poder deslegitimado como estatal pero, al mismo tiempo, que conservan la potencialidad de atención de las demandas. A las escuelas se les pide porque la comunidad sigue creyendo que hay "algo" que le corresponde y que la escuela tiene y debe ofrecer... (Cerletti, L.)³¹⁸

A pesar de los cambios en la conformación de las familias, entre los que se registró que los padres varones desocupados tuvieron que ocuparse de la escolaridad de hijos e hijas, la relación familia-escuela es básicamente un vínculo entre mujeres; y las mujeres, que por definición "compiten" en la educación infantil y son construidas como antagónicas por la institución escolar (Morgade, 2006)³¹⁹, otras veces "se entienden", sobre todo, en sus necesidades y sus problemas. En este vínculo, la violencia familiar o doméstica aparece como un tema que también excede sin duda al papel social de la escuela pero que, en ocasiones, parece abordado desde una cierta solidaridad de género.

/Una mañana llega a la escuela una madre golpeada en su rostro. Beatriz, la directora, ocupó algunas horas de su jornada laboral en recibir y atender a la mujer y en denunciar el caso de violencia familiar. La denuncia fue tomada; sin embargo, las horas pasaban en la escuela, el horario iba a llegar a su fin y la madre y los/as hijos/as no habían tenido orientación acerca de cómo proceder después de la denuncia, dónde pasar la noche, qué hacer si el papá quería acercarse o exigir una vuelta a casa... Beatriz se quedó en la escuela hasta las 20 hs. para seguir la atención de la madre y de los-as chicos-as.

(Reconstrucción a partir de registro de campo)

Blackmore, conocimiento a partir de las vidas... El saber, en estos casos, no implica antagonismo entre madres y directoras: no están en juego ni los "aprendizajes" ni los "comportamientos" de los/as niños/as (las dos áreas de conflicto más frecuentes) sino la vida extraescolar que de la que ambas saben.

Sin embargo, la labor de la mujer directora se cualifica según una adscripción de género con otro contenido: una relación de contención, de escucha que la coyuntura puede transformar en cierta dependencia o en escenario de actuaciones reiteradas y en ocasiones, excesivas.

³¹⁸ Op. Cit.

³¹⁹ Morgade, Graciela (2006) "State, Gender and Class in the Social Construction of Argentine Women Teachers". En Cortina, Regina y Sonsoles San Román (eds.) *Women and teaching. Global perspectives on the feminization of a profession*. New York: Palgrave Macmillan.

/En el edificio de la escuela se está realizando una obra importante en la instalación de gas. Estaba trabajando una cuadrilla de cuatro personas. Uno de los obreros sacó fotos con su celular. Un grupo de alumnas muy alborotadas fue a buscar a la directora y le dijo "el obrero nos está sacando fotos". Angélica lo hizo llamar, le pidió el celular y le pidió ver las fotos que había sacado. No había fotos de alumnas sino de otro obrero. Angélica llamó a las mismas alumnas y les mostró el celular en que no estaban sus fotos. Cuando estimó que se habían tranquilizado, les pidió que volvieran al aula. Al día siguiente, comenzaron a llamar madres y padres preguntando "qué se hace con esta gente que saca fotos", durante dos semanas... Había comenzado un fuerte rumor, que los argumentos de Angélica no pudieron contrarrestar. A las dos semanas, Angélica recibe una nota de una madre de mismo grado diciendo que "*no es un isteriqueo mío*" (sic) pero que su hija había visto "*a un obrero*" orinando en el baño de las chicas (la alumna dijo que había visto a "*una persona en ojotas*"). Angélica llama a la alumna y le pide que, mirando de lejos a las cuatro personas que están trabajando, identifique a la persona que había visto. La chica dice que no era ninguno de los obreros que estaban allí. Entonces llama a la madre con la que se da el siguiente diálogo:

Madre: *Estoy harta, todo el mundo me llama... cómo tengo la cabeza...* [llaman las otras familias]

Angélica: *Sí estamos también preocupadas...*

Madre: *Claro...con lo que vio...*

Angélica: *Pero usted escuchó a su hija?*

Madre: *La nena dice que lo reconoció...*

Angélica: *Acá dijo otra cosa* (llaman a la alumna; entra)

Angélica: *Reconociste al obrero?*

Alumna: *Sí... y lo acabo de ver....* (Van y señala a un hombre alto)...

Angélica: *Es él?...*

Alumna: *No... me parece que era aquel otro* (un hombre bajo y corpulento)

Madre: *Pero cuál es?*

Alumna: *No sé...*

Madre: *Ya sé... Veo que no le creyeron...igual que el año pasado cuando decían que eran pistolas de verdad!*

Angélica (visiblemente enojada) *Pero señora! ¿Eran de verdad o de mentira? ¿Quiere decir la verdad por favor!?*

Madre: *Bueno, claro eran de mentira... se rompían...*

Angélica: *¿Pero eran de verdad o eran de mentira?*

Madre: *Bueno, bueno... a mí me dijeron que mandara a los medios... Usted quiere ser como esas directoras que dicen que no pasa nada y después (las chicas) terminan violadas...*

Angélica: *¿Y qué gana si va a los medios? ¿Si sale en los medios quiere decir que es verdad? Usted decide...*

La entrevista termina con Angélica muy enojada.../

(Reconstrucción a partir de registro de campo)

Angélica interpreta que delante de la alumna la madre no solamente la contradijo sino que tendió a confundir los problemas. Sin embargo, elevó la nota a la empresa avisando que estaba reuniendo información acerca de una denuncia. Pero el episodio tendría otro capítulo.

/Al día siguiente de la entrevista con la madre se acerca el capataz de la obra y le pide a Angélica que acuda al baño del primer piso. Allí, encuentra a algunas chicas de séptimo que se habían mojado las remeras y, con el guardapolvo levantado, estaban asomándose hacia el lugar de trabajo de los obreros. Cuando Angélica les pregunta qué hacen le contestan que están sacándose fotos para colgar en Internet, en un fotolog, donde ya habían colocado algunas.

Angélica convoca a la facilitadora de informática para bajar las fotos y los comentarios recibidos en el fotolog que las chicas estaban armando. *No lo podía creer, están las chicas tiradas en la cama, en poses eróticas...*

Inmediatamente llama a una de las madres de las alumnas de las fotos que dice *‘sí, estoy al tanto, lo hacen desde mi casa...’* sin evidenciar ninguna preocupación. Angélica sostiene que es un espacio peligroso para que las chicas se expongan de esa manera y, durante 45 minutos continúa una entrevista en ese tono: la madre restando importancia y Angélica intentando transmitir preocupación acerca de los riesgos a los cual se exponen las chicas./

(Reconstrucción a partir de registro de campo)

El día siguiente, en el área de Infraestructura Escolar se recibe una nota relativa al episodio del baño de niñas y denunciando a los obreros... Angélica sostiene: *Las madres saben que pasan cosas con las chicas pero es más fácil que la culpa la tengan otros... y hacer ver que ocupados y preocupados por ellas están... Hablo con una madre y en lugar de preocuparse por su hija lo primero que me dice es... ‘¿llamó a las madres de las demás?’*

En este contexto, las entrevistas espontáneas, y también las tensiones, comienzan para Angélica desde el momento en que llega... *No hay sosiego, no importa tratar mal... hay una destrucción permanente de las personas.* Angélica sabe que es una directora muy bien conceptuada entre padres y madres y no quiere perder esa legitimidad (ganada en el tiempo por su persistente lucha por recursos para la escuela). Pero, al mismo tiempo, sabe que las demandas son excesivas y el signo de los tiempos modificó también la satisfacción que otrora sentía en ser una lideresa comunitaria...

/Una mañana, una mamá llega con una torta para festejar el cumpleaños de su hija en primer grado. Como la escuela está en obras, después de entrar la maestra busca un lugar disponible para trabajar ese día y finalmente, unos minutos más tarde, conduce al grupo a la biblioteca. La mamá debe esperar ese tiempo... y cuando la directora

pasa cerca la increpó, gritando en el pasillo "iii Siete minutos sin maestra!!!". Angélica trata de calmarla, pero los gritos siguen, así que la invita a sentarse en la dirección a conversar y tranquilizarse, y también a tranquilizar a los otros grupos en clase... La madre se va más tranquila... La maestra, que había tenido ya que gestionar el cambio de espacio, le cuenta posteriormente que se trata de un modus operandi de la madre... Ma/a Angélica/: *Pero me siento agotada porque, en lugar de valorar que la escuela en obra permite un festejo, lo único que se ve es la demora en el inicio del día escolar. Siete minutos, te parece que es para tanto?!?!/*

(Reconstrucción a partir de registro de campo)

Por ello, desde su perspectiva, a veces considera que un director varón no tendría que atravesar tantos episodios similares... *por el caos familiar que existe, el discurso del hombre, la palabra del hombre le da a los chicos una mirada diferente...* Es evidente que las configuraciones que brindan legitimidad a un poder son coyunturales, históricas... En la escuela de Angélica, han cambiado los grupos de padres y madres hasta tal punto que, habiendo sido una directora destacada y confiable, Angélica llega a considerar que sería más apropiado "poner" orden y estructuración (como director varón) que continuar prestando escucha a una comunidad un tanto "desbordada" y muy demandante... La precariedad de ese poder parece cada vez mayor...

- **El colectivo legitimador, la colegialidad divisada/lograda y sus límites. La fuente del poder en el profesionalismo de la base docente y en los apoyos pedagógicos.**

Al no contar con el "plus" de autoridad que la condición de género adscribe a la masculinidad, algunas directoras construyen intencionalmente o sin proponérselo, modos de legitimación de su poder basados en la colegialidad, sumamente fundamentados en sustentos teóricos, apoyos de recursos del sistema, buen trato y consideración de las posibilidades y capacidades de los diferentes integrantes del equipo docente. Y mucho trabajo.

La lógica pedagógica implica una definición sustantiva y autónoma del trabajo escolar en el cual todos/as los/as docentes son "colegas". Entre colegas, la legitimidad del diferencial en términos de poder parecería estar ligada a la autoridad pedagógica construida a través de la experiencia reflexiva y el conocimiento sistemáticamente apropiado, autoridad orientada a la enseñanza y el cuidado y la atención infantiles. La categoría de "colega" designa una relación de reconocimiento y respeto recíprocos, aún en el ejercicio de tareas con responsabilidades diferenciadas. La idea de "colega" implica entonces un punto de partida igualitario, equivalente inclusive cuando la jerarquía establece una diferencia funcional. La colegialidad se apoya entonces en un saber teórico que sustenta los proyectos y las decisiones adoptadas.

Atender a la misión específica de la escuela también integra esta noción de "colega". Es decir, el respeto se vincula con la función lograda de la enseñanza y, lo cual es aún más valorado, la coherencia entre la teoría y la práctica. Por último, parecería que esta noción de "colega" también implica que se comparte un cierto ethos docente, y un involucramiento social y político con la comunidad.

Rosalía se propuso y siente que logró que sus docentes trabajen en equipo, que se sostengan las reuniones de ciclo, que se produzcan experiencias entre diferentes grupos... Al asumir, convocó a una de sus compañeras de la escuela anterior para integrarse como vicedirectora... *y ahí empezamos... las dos muy organizadas... quizás tiene que ver con las obsesiones de cada uno... que si no tenés todo controlado... y para controlar tenés que organizar muy bien...* una clave en la conducción de la escuela. Las secretarías coordinan materias especiales. Una de ellas, maestra de la escuela, conoce y sigue el proyecto de la escuela. La otra, es *la típica empleada* que no parece moverse de una posición burocrática en la cual el único interés aparente es cobrar el salario... *Cuando a la gente no le importa, mucho no lograrás... no te escucha... obviamente no va a tener sobresaliente... pero venía con sobresaliente de la escuela anterior y ya sabía allá que era vaga... así que lo va a pelear porque aunque se cambió la hoja de concepto³²⁰, terminan poniendo sobresaliente... no hay conciencia de la evaluación... ahí también se dice 'hay que ser solidarios con el par' pero en realidad son corporativos con el par.* En este caso, la directora parece haber perdido toda intención de incidir hacia un cambio y no cuenta con ella en el proyecto de la escuela: es evidente que en ocasiones el trabajo institucional pedagógico no es exactamente la labor deseada...

La organización suele entenderse como la asignación explícita de tareas y la clarificación del modo en que la tarea de cada uno/a se articula con el proyecto general: tanto los procedimientos establecidos por normativa como las rutinas propias de cada escuela son "objeto" de organización. La organización brinda previsibilidad a todos/as quienes integran la institución y, por ello, también facilita el seguimiento y control por parte de la dirección; y también es uno de los ejes de mirada y de reclamo de los equipos docentes. Parecen contradecirse en este caso las características de "flojedad estructural" y "conexión vaga entre la estructura y el trabajo" que según Ball³²¹ son propias de las escuelas en tanto "organización anárquica".

La "desorganización" se transforma en uno de los factores de sensación de "caos" y suele configurar la sensación de disolución... Ser "organizada/o" es valioso entonces; en particular en las directoras mujeres. El pilar de su equipo de conducción, la vicedirectora que partió hacia otra escuela, compartió trece años con Rosalía. El asentamiento del tiempo parece otra de las claves en la construcción del equipo directivo y del liderazgo... *lo mismo ocurre con los maestros, a veces de manera aleatoria y otra veces de manera non sancta... logramos que*

³²⁰ Se trata del instrumento con el cual son evaluados los desempeños docentes cada año, modificado en 2004.

³²¹ Op. Cit.

fueran estamos mañana y tarde en la escuela y en el mismo grado... y de alguna manera mostrando a cada uno lo que podía enseñar a sus compañeros... Una de las consignas es el trabajo en grados paralelos, en el turno pero también en la escuela... El proyecto de la escuela se desarrolla en forma idéntica entre la mañana y la tarde... porque de lo contrario siempre aparece un turno como desfavorecido...

También en el caso de los/as docentes suele manejarse la información como para lograr que, en el caso de desear o necesitar trabajar en dos turnos, se concentren los cargos en la misma escuela. Esa la continuidad pedagógica entre la mañana y la tarde también fue instalándose como valor hasta tal punto que, cuando las licencias docentes son previsibles, las/os maestras/os dejan preparadas las actividades que sus grupos deben desarrollar... en la escuela de Rosalía Implementar un proyecto de ciencias naturales fue la tarea más trabajosa y no es casual ya que en la escuela primaria es el área que menos inserción institucional logra construir. La forma de encarar el desafío es una muestra del cómo Rosalía tendió a encarar las situaciones complejas. Por una parte, convocó a una técnica capacitadora, que sostuvo una formación sistemática, aún con las dificultades de horario de una jornada simple. Por otra parte, mostrando interés y firmeza de su parte. *Es una cuestión de convicción... estaban los piletones de este tipo de escuelas... y los maestros decían que había que sacarlos porque los chicos se golpeaban... y yo soy de las que piensan que no hay que sacar nada sino más bien agregar y con el estilo de la escuela... Yo les decía "te muestro cómo los chicos no se van a golpear... porque si no después vamos a sacar las escaleras y vamos a subir por sogas...". Les decía que cuidaran el recreo desde ese lugar... y nos sirvió de base para el laboratorio... Para instalar los laboratorios, al igual que con la compra de computadoras o de libros completos para prestar... Rosalía hizo comprar una cantidad significativa de microscopios, entendiendo que si la escuela contaría con ese instrumento, debía hacerse de un modo que fuese utilizable para grupos de cerca de treinta alumnos/as: en síntesis, la compra fue de diez microscopios y el proyecto de Ciencias Naturales es uno de los que más entusiasmo genera entre docentes, alumnos/as y familias...*

Para Marta, una supervisora adjunta recientemente nombrada en ese cargo y con su experiencia como directora absolutamente "fresca", la escuela es como un laboratorio... lo cual no le resultaba tan ajeno por su experiencia en la medicina porque había sido partera. En un laboratorio se experimenta, con el ensayo y el error se van encontrando las respuestas... La escuela a la que llegó había tenido una conducción continuada y con presencia importante y *con prestancia*... Sin embargo, Marta se sentía segura... hasta el punto que cuatro o cinco maestras pidieron el traslado a jornada simple... *porque descubrieron que la jornada completa era trabajo*...

En los inicios del proyecto, y con asesoras de la dirección del área, su escuela participó en la investigación de base que sirvió para el diseño de la normativa necesaria. Marta subraya ese momento como definitorio ya que *nos habituamos a investigar y a buscar bibliografía que apoye el encuadre...*, uno de los modos de construir la *coherencia*.

Así, cuando la normativa finalmente se sanciona, busca darle vida con todo el equipo escolar. Y uno de los temas más desafiantes para su labor era que se determinaba la necesidad de ofrecer talleres y la bibliografía sobre los mismos era más que escasa... En las vacaciones de ese año, con la normativa que decía poco y la escasa bibliografía detectada, se dedicó a reflexionar sobre el tema...

Pero tenía que construirlo con el equipo docente... y se *autoconvocaron* dos semanas antes que lo establecido como fin del receso de verano. En realidad, es Marta la que convocó. Las/os docentes curriculares habían tenido que hacer la opción de dedicarse totalmente a la escuela del proyecto, las maestras de grado sabían que era relevante... En ese momento siente que pudo trabajar la cuestión de la comunicación, de los vínculos interpersonales... *No era autoritaria... ponía la autoridad, lo que había que hacer... Teníamos que mejorar los aprendizajes y también la vida profesional docente... discutíamos el marco teórico y podíamos fundamentar que había cosas que se podían hacer, pero otras no...* Marta usó a fondo su poder para convocar al trabajo.

En ocasiones, la cultura institucional hace que, aun con información respecto del volumen de la tarea encarada, no se sostenga el trabajo comprometido. Tal como Apple y Beane(1997)³²² han estudiado, las escuelas democráticas...

Posiblemente por escasez de referentes anticipatorios de la intensidad y cantidad del esfuerzo, posiblemente por la tradición, folklórica y real, de que las iniciativas especiales no se sostienen en el tiempo. Esta iniciativa apuntaba a mejorar las condiciones del aprendizaje para los/as alumnos/as y a fortalecer el profesionalismo docente. En los primeros pasos, para armar el proyecto de la escuela, se dieron cuenta de que no había tiempos ni espacios de encuentro entre docentes. La jornada completa se había desvirtuado y llegó a tener una organización en que, aún teniendo horas disponibles, quienes tenían que cruzarse nunca se veían...

Por ello, en los primeros tiempos los encuentros fueron muy duros, *hacía de refereee*... Pero había que trabajar ese propósito, no iba a salir solo... Una maestra que era profesora de pedagogía se ofreció a ayudar a tender los puentes a través de juegos grupales... y lo rígido se fue ablandando... Y otro de sus apoyos fue la Escuela de Capacitación Docente, sobre todo en cuestiones de conducción grupal... Desde su perspectiva, *costó*, no fue fácil romper el aislamiento y el individualismo, pero la cultura institucional fue cambiando. *Me animé a que haya conflicto... Fui fuerte, coherente... no le tuve miedo a la discusión*... Aun la supervisora le pedía asistir a esas reuniones porque *tenía que aprender*...

La tradición cultural en las escuelas marca que las disputas profesionales rara vez salen a la superficie (Anderson, 1991)³²³ y, cuando emergen, permanecen en el ámbito de las

³²² Apple, Michael y J.A. Beane (comp). 1997. *Escuelas democráticas*. Madrid: Ed. Morata.

³²³ Op. Cit.

cuestiones teórico pedagógicas o valorativas. En general, la disputa no se salda a través de un acuerdo que acerque posiciones, sino en una relación en la cual una persona "vence" y otra es "vencida". En otras ocasiones el conflicto se soslaya, se evita, pero no deja de operar en las relaciones cotidianas. Y las marcas que deja su expresión suelen ser perdurables.

Y sobre todo trabajar mucho. Marta siente que su deber era acompañar a las docentes, que no podía ni debía estar encerrada en la dirección sino al lado de cada una con una palabra, con una idea... *No tuve miedo de llamar, de preguntar...* Así, el primer año fue muy intenso y discutido... con mucha producción que guardó, anillada, como la "memoria" del proyecto.

Buscar tiempos y espacios para que el equipo pudiera discutir implicaba que los horarios debía confeccionarse en forma colectiva, contemplando las necesidades de todos/as y también una cierta flexibilidad que abarcara a los ciclos, a los/as maestros/as curriculares, en pareja pedagógica de docentes y, en ocasiones, con algunos padres o madres... Es más, lograron que un día por semana de viera la mitad del equipo de la escuela y, a la semana siguiente, la otra mitad... Llegaron a hacer ateneos de casos concretos... El equipo docente y directivo se vio fortalecido al cabo de este proceso...

La clave desde su perspectiva está en trabajar, partiendo de un diagnóstico, pero poniendo un contenido y con una intencionalidad. Es decir, compartiendo el sentido (Apple y Beane, 1997)³²⁴. De lo contrario, el proyecto de la escuela se transforma en palabras vacías... aun cuando exista el tiempo de encuentro, éste puede devenir un mero "hablar" sin producción... Centralmente, de llenar de contenido al trabajo cotidiano. *Tenés que estar preparada como directora para ver qué haces en esos tiempos. Porque si ahí vas sin preparar nada, sin haber hecho un diagnóstico de las necesidades... y buscar elementos para trabajar... yo ahí buscaba qué bibliografía tenía, cuál fue la necesidad inicial... y bueno, un poco entre la bibliografía, un poco entre la catarsis que hacen al contar, un poco al escucharlos porque eran los que estaban adentro del grado... armábamos otro diagnóstico distinto, íbamos al grado... o sea como un tipo reflexión y acción.*

Existe una cierta tendencia a considerar que solamente por reunirse en un espacio de tiempo se producen intercambios fértiles. Pero también existe en la cultura docente la sensación de que "todo está resuelto de antemano", de que "ya venimos trabajando de ese modo, estamos todos/as de acuerdo y no es necesario hacer reuniones"... Por ello, sostener reuniones con contenido real fue una parte integral del proyecto de colegialidad de Marta. Con ese bagaje acumulado en esta (y algunas otras escuelas) la jurisdicción decide incorporarse a un proyecto del área educativa nacional, una de las iniciativas que mayor crecimiento le permitió. Básicamente, porque fue encontrar un espacio con otros y otras para desplegar y validar lo que venía pregonando en cierta soledad... Así, nuevamente se compromete en sus vacaciones de verano... inclusive para convocar a las familias *no tuve miedo... apunté a un cambio...* con las cuales siempre intentó trabajar en conjunto...

³²⁴ Op. Cit.

Poder hacer innovaciones en este sentido fue, desde su perspectiva, una cuestión de *suerte*... Porque también tuvo críticas fuertes que podrían haberla desestimulado... por ejemplo, el trabajo con el área nacional, fuertemente cuestionada por el enfoque político del gobierno de turno. Pero Marta valora y reivindica ese contacto porque *llevamos nuestro testimonio*, y recibió herramientas bibliográficas que le permitieron enriquecer aun más su proyecto. Herramientas que ella se encargaba de socializar entre sus colegas del equipo docente... Yo me acuerdo que a veces me quedaba hasta las 3 de la mañana separando esas bibliografías, porque al maestro, había descubierto, que no podés darle un libro entero, porque es difícil que el maestro vaya y lea en la casa un libro entero. Pero de ese libro aprendíamos a leer rápido a ver que era lo que nos servía, qué capítulos fotocopiar, fotocopiar esos capítulos. Eso es el trabajo que yo te digo... tener las fotocopias, tener leído todo, ver que intencionalidad tenés con eso, cómo lo confrontás en la práctica... Y bueno eso era lo que hacíamos dentro de esos espacios de trabajo. Siente que logró constituir un equipo al que le resultaba placentero capacitarse..., aunque a veces era combatida, en ocasiones con *simpatía*; pero, en otras ocasiones, de maneras agresivas, de parte de colegas de otras escuelas porque la escuela se distinguía de otras, *porque daba testimonio de que es posible hacer lo que dicen que no se podía hacer*.

Su estrategia fue llevar el proyecto a *cuestas*... Era su manera de sostenerlo frente a los cambios: *no me lo va a sacar nadie*, pensaba. Los proyectos suelen decaer y/o extinguirse cuando termina el apoyo político de una gestión o cuando cambia la dirección de la escuela. El problema de la sucesión ha sido largamente estudiado en el caso del liderazgo carismático (Weber, 1993)³²⁵. Sin embargo, menos lo ha sido la cuestión de la sustentabilidad organizacional. Marta cree que el apoyo de las familias fue fundamental para que el proyecto continuara cuando terminó la norma que avalaba a la reformulación...

Y siente que tuvo experiencias inolvidables. Por ejemplo, para preparar los actos escolares... "a las maestras, les cambiaba las carteleras por los actos", porque quería que los actos reflejaran investigación y trabajo de los chicos y chicas... *ésta era mi postura, hacía eso como maestra y quería otra escuela, quería una escuela que no fuera almidonada... Creí que tenía que haber chicos que se muevan en la escuela, me parecía ridículo que se formen y que tomaran distancia. Me parecía ridículo que toque un timbre por ejemplo y dejemos de hacer todo... por ahí tenías el ambiente armado para que el aprendizaje fije y tenías que salir, salían todos corriendo. Yo tenía claro que, no sabía cómo, pero que eso tenía que desaparecer*.

Pero el summum fue la organización de los talleres. Después de mucho discutir, el equipo define que los talleres deberían ser rotativos y optativos... y profundizando el diseño, lograron armar la propuesta. *Entonces los hicimos elegir, el primer día que eligieron los*

³²⁵ Weber, Max (1993, 1ª ed. 1956) *Economía y sociedad: esbozo de una sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.

talleres fue una fiesta en la escuela... porque era una votación, las maestras se vistieron como para un acto, no me olvido nunca, se pusieron una flor... esto para que veas el clima que se había creado, a través del trabajo, eh, porque yo era muy estricta, entonces sabía que no podía bandearme, tenía que fijar bien los límites de cómo se actuaba, porque estábamos en el nacimiento de un proyecto...

Prepararse para una fiesta y festejar un logro profesional colectivo también crea "colegialidad" en la escuela. Una colegialidad que se nutrió con una biblioteca pedagógica de 1100 libros y con un trabajo en el que tedió a aprovechar los conocimientos de los/as diferentes docentes... *[El diseño curricular] era motivo de trabajo, primero lo leía yo, y después "acá esta esto, como lo profundizamos?"... Y utilizaba los recursos humanos de la escuela, "¿quién sabe más matemática?... Vamos a leerlo, a ver decime dónde esta el quid de la cuestión?"... Yo tenía una profesora de matemática... "vení, enseñanos, yo tampoco sé". Entonces le daba un rol muy importante... también había otra que estaba especializada en lengua, no era profesora pero entendía mucho, "bueno leélo vos primero conmigo, ¿qué tenemos que hacer"?*

La colegialidad implica también entonces reconocer diferentes trayectorias, conocimientos y/o experiencias y que, alternadamente, un/a docente ocupa el centro de la escena profesional en el equipo de la escuela, su palabra tiene un peso diferencial, y su trabajo una valoración diferente también. En las escuelas - donde siempre "falta personal" - apoyándose en las capacidades o las preferencias de los integrantes del equipo, aún sin "cargos" establecidos, emergen liderazgos pedagógicos particulares. Trabajar para la escuela, desde los diferentes roles formales pero con performances alternativas no parece disputar el poder de las directoras, sino, más bien, ampliar su base de sustentación.

C. Ser supervisora: el menos "docente" de los cuerpos.

I. Significaciones hegemónicas de género y visiones acerca del poder en la supervisión escolar.

I.a. La subjetividad institucionalizada

Según el Reglamento Escolar analizado en el apartado A de este capítulo, la supervisión tiene la delegación del control del sistema educativo, tanto en su dimensión material (recursos físicos, financieros, humanos) como en la pedagógica y política; señalamos también el escaso énfasis que la norma coloca en la dimensión de "implementación de las políticas educativas" que, en cierta medida, contribuye a restar contenido sustantivo al cargo en virtud de un cierto sesgo hacia la función de vigilancia.

La tradición consolidada en el imaginario docente - excepto contadas y "excepcionales" excepciones - señala a la supervisión como fuertemente asociada a prácticas atemorizantes.

No es casual, ya que su presencia en las escuelas, más allá de la formalidad en los actos escolares, significa una inminente evaluación de la tarea o, peor, la existencia de algún conflicto de gravedad que requiere de la participación de la autoridad externa para su tratamiento y resolución.

Si bien integra el escalafón docente, a diferencia de la secretaría, la vicedirección o la dirección, la supervisión se desempeña "fuera" de un establecimiento escolar, sin niños/as, docentes ni familias de contacto diario. Por otra parte, mientras que en una escuela la comunidad educativa tiene rasgos relativamente comunes (aún con las esperables diferencias entre e intragrupos de la educación pública estatal), las unidades educativas que se supervisan pueden llegar a contar con personal y atender a poblaciones totalmente distintas (tendiendo a construir identidades institucionales diferentes entre sí) y llevan a cabo sus proyectos sin necesidad de trabajar en conjunto; inclusive, sin que sus equipos directivos o docentes se hayan encontrado alguna vez alrededor de un eje común. En el grado extremo y en algunos distritos que se van despoblando³²⁶, las escuelas pueden llegar a competir por la matrícula. Así, la dispersión territorial llega a transformarse en una segmentación sociocultural, económica, idiosincrásica o, inclusive, pedagógica. La supervisión tiene una "sede", una oficina, pero "el distrito" es de aprehensión más difícil, y suele tener una identidad más nítida para el afuera (a veces prejuiciosa, como por ejemplo que se piense que es "de clase media" cuando tiene fuertes diferencias internas) que hacia adentro...

Aunque no se menciona explícita y enfáticamente en el Reglamento Escolar, la tarea real de la supervisión no representa solo el control de los/as subordinados/as sino, básicamente, la articulación entre las escuelas y el gobierno del estado. Así como debe "vigilar" su incumbencia es también la interpretación de las necesidades, los recursos disponibles y, aún, del "estado de ánimo" de las bases. En este sentido, el cargo tiene un componente político particular: el contacto directo y corriente con las autoridades de la gestión de gobierno, tanto para recibir orientaciones de política como para expresar pedidos o reclamos. Siguiendo la metáfora de Agnes Heller (1982)³²⁷, la "vida cotidiana" de la supervisión puede llegar a ser - o es - más bien "la corte" del rey (o sea las dependencias del gobierno del estado) que "el reino", es decir, el territorio, las escuelas del distrito...

Ahora bien, si para una maestra "ser directora" estaba generalmente afuera de sus proyectos al iniciar su carrera, para las supervisoras de hoy ese cargo era algo así como "lo impensable". De la escuela a la supervisión escolar había casi un abismo de distancia. Esa distancia, real y simbólica, tenía, como hemos visto, fundamentos muy diversos vinculados, por una parte, con la investidura poderosa y violenta del cargo y por otra parte, con el espacio "extraescolar" de radicación de la supervisión y, en cierta medida, con la diversidad de interlocuciones (reales y fantaseadas como "muy importantes"), que hacían y hacen a la

³²⁶ Cf. Apartado A del presente Capítulo V.

³²⁷ Heller, Agnes (1982). Sociología de la vida cotidiana. Barcelona: Ed. Península.

cotidianeidad de un trabajo casi totalmente diferente al de ser maestra, lejano y amenazante. El menos "docente" de los cuerpos.

- **Poner el cuerpo en un poder que no oculta su carácter político "somos funcionarios del estado que nos paga el sueldo..."**

Aún admitiendo el carácter político de su cargo, las supervisoras insisten en que son "docentes" y que su tarea compromete centralmente a las cuestiones pedagógicas de las escuelas. Como se reconocen explícitamente en su papel de funcionarias, parte del poder que construyen se apoya en la normativa que hace a la burocracia del estado. En consecuencia, insisten por ejemplo en la implementación del Diseño Curricular, a través de la intervención en la formación, el asesoramiento y la articulación con instancias de formación permanente. *Hay personas... no pondría a todos los hombres de un lado... pero como tendencia parecería que entre las mujeres hay más claridad en la función específica de la escuela... priorizan eso... (Isabel)*

La noción de "funcionariado" resulta generalmente incómoda ya que suele teñirse con la idea de la obsecuencia o de la falta de autonomía, rasgos desvalorizados por las definiciones "profesionalistas" de la docencia y por los/as profesionales convocados en forma intencional a los equipos técnicos. Sin embargo, todas las instancias del sistema educativo implicadas en la atención educativa infantil, como deber del estado en atención a un derecho de la infancia, son "funcionarias"³²⁸. Si entendemos a la Política de Estado como "el conjunto predominante de iniciativas, respuestas y acciones que manifiesta una determinada modalidad de intervención del Estado en relación a una cuestión, caracterizada por una direccionalidad y orientación normativa contextualizada en un momento histórico" (Oszlak, O. y O'Donnell, 1974)³²⁹, es de subrayar que implica una cierta duración (aunque con adaptaciones a circunstancias cambiantes) y una cierta normativa que la sustenta (leyes, decretos, resoluciones). Las leyes expresan consensos de las fuerzas políticas y, según el supuesto de la democracia liberal, de las necesidades de la ciudadanía. Quienes se desempeñan en el ámbito del estado y, en particular, en el sistema educativo son en este sentido los

³²⁸ Según el Diccionario Crítico de Ciencias Sociales, en nuestros países de tradición francesa se habla de "administración local" y no de "gobierno local" como en la tradición británica. Esto implica que el funcionariado tiene un grado considerablemente menor de autonomía y una fuente última de legitimidad en el Gobierno Central. Sin embargo, la Ley de Procedimientos Administrativos de la Ciudad de Buenos Aires distingue entre "funcionarios" y "empleados" que trabajan en la administración pública; a pesar de ser "empleado", el sector docente tiene definidos sus deberes en función de la Constitución Nacional y sus principios rectores.

³²⁹ Oszlak, Oscar y O'Donnell, Guillermo (1974) Estado y políticas estatales en América Latina. Buenos Aires: CEDES.

responsables de llevar adelante esas políticas de estado y cuentan solamente con la distinción fáctica entre el funcionariado "de carrera" (que viene ascendiendo por el escalafón) y el funcionariado "político", quienes son designados por las autoridades del gobierno elegido en forma periódica y que cambian al finalizar el mandato del superior que lo nombró.

Ahora bien, la tensión entre "ser funcionaria" y ser considerada como obsecuente está muy presente. Por ello señalan, con insistencia también, que es necesario y posible *cambiar desde adentro* y *plantear disidencias* cuando los proyectos aparecen como muy lejanos a las posibilidades de las escuelas. *Tomo lo que hay porque estoy en un sistema... lo discuto a todos... las cosas acá son así... parto del respeto hacia el sistema que me está pagando... Ahora, una vez que respeto eso, puedo mejorarlo desde el lugar donde estoy... tengo los gremios, puedo hacer notas, mandar al Defensor del Pueblo... A mí me tocó entrar como supervisora en la época democrática.... Estaba de acuerdo con la propuesta... Yo defendí y siempre se me consideró... desafíos y transgresiones que el sistema permite... (Elisa). El cargo de supervisor no es personal... vos sos un funcionario del estado... vos podés ser crítico, podés elevar otras opiniones pero sos un funcionario que tiene que dar cumplimiento a una serie de normativas... la autoridad pasa por que vos cumplas adecuadamente con estas directivas que se te dan... que el trabajo sea serio... La gente se da cuenta... Que no se contradiga, que tengas claro el lugar adónde querés ir... que sepas lo que estás diciendo... (Isabel).* A costa de mucho sacrificio, Teresa considera que en ocasiones logran colocar "la agenda pedagógica" en el trabajo del distrito. Aunque también se producen conflictos... *el Plan Plurianual³³⁰ de Lengua es obligatorio... en qué distrito se duda de eso? Acá sí... '¿Para qué queremos?', '¿Diseño?'... 'Si sabemos lo que hay que enseñar', ¿Proyecto pedagógico?... '¿Para qué?'... No te digo todos pero una tira la tesis y los demás se callan... En ocasiones, son escuchadas; otras veces, desoídas...*

El curriculum es con frecuencia uno de los campos de tensión; tal vez el de mayor tensión funcionaria, ya que pone en juego al saber profesional docente (y su grado de pertinencia y solidez contextualizada a la vez que su actualización / desactualización) y a las relaciones de poder que dan existencia al sistema mismo³³¹.

³³⁰ Cf. Nota 19 del Apartado B de este Capítulo.

³³¹ La sociología del curriculum ha indagado en profundidad la cuestión de la lucha por la selección de contenidos y los procesos de recontextualización y de especificación curricular que se producen en el nivel local de las escuelas y las aulas (Cf. En particular Michael Apple y Basil Bernstein y en Argentina los trabajos de Adriana Puiggrós).

En la Ciudad de Buenos Aires, con una tradición importante en términos de producción curricular, caracterizada por cierta estabilidad de los equipos técnicos y de los enfoques adoptados para la mayor parte de las áreas, el diseño curricular vigente, vale volver a aclararlo, es una "norma" que tuvo durante diez años el carácter de "pre-norma"³³². La relativa autonomía / resistencia del sector de la supervisión tendió a combinarse en el mismo sentido contradictorio de su carácter precario.

Pero aún en un marco de convicción sobre la necesidad de la implementación y de valoración de la propuesta en desarrollo, la producción curricular implica algunas dimensiones que los equipos técnicos no llegan a anticipar, sobre todo si trabajan en forma aislada. Y las supervisoras saben que deben ejercer su poder en ese territorio... *Otro de los problemas era que se veía al diseño curricular demasiado farragoso, gordo, amplio... Con la Directora General de Planeamiento... le decíamos que había que hacer una síntesis, un resumen... ella terminó diciendo que se había pensado en hacer una abreviada... (Isabel)*. La autonomía en la relación funcionaria suele atravesar momentos de tensión no siempre bien manejados por las autoridades y no siempre comunicados en su sentido constructivo por parte de la supervisión... *A nosotros a veces lo que nos llamaba la atención era que había poca capacidad de escucha a lo que les decíamos... a veces se plantean algunas cuestiones con buenas intenciones pero con algún desconocimiento de lo que pasa en la realidad... A veces veíamos "esto va a ser difícil que ande"... lo planteábamos algunos... otros no, porque hay supervisores que a todo le dicen "amén" y está todo bien... todo fantástico siempre... No sé si lo hacían, pero es como que siempre están de acuerdo con el que está de turno... muy Argentina... otros nos atrevíamos a decir... a veces había funcionarios que lo escuchaban bien... pero otros han llegado a molestarse porque era como que pensaban que les estábamos poniendo palos en la rueda... En el Plan Plurianual... como intención loable... nadie puede poner en discusión que había que mejorar matemática y lengua... Pero nosotros vimos dificultades... Por ejemplo que la capacitación se diera solo a directores... dijimos que fuera también con vices y secretarios... logramos eso... Pero dijimos también que si no se hacía en forma formalizada con los maestros... y no solamente voluntaria... iba a ser difícil que resultara...sobre todo porque en matemática había cambios de orientación... iba a ser muy difícil...[no se hizo así] y los resultados son bastante escasos...(Isabel)*

Las supervisoras saben que es en cada escuela donde se "dramatiza" el conflicto del cambio y que al impulsarlo tensionan las severas dificultades que las direcciones (como analizamos en el apartado B de este capítulo) tienen en conducir los proyectos pedagógicos aunque, desde una supervisión con intenciones funcionarias pedagógicas, es cuestionable que la escuela no "implemente" el diseño curricular. Por ello, cuando una supervisora aparece como muy proclive a su cumplimiento se la descalifica con un "trae el diseño bajo el brazo"...

³³² Hemos analizado en un punto anterior que la conflictividad respecto de la vigencia en la Ciudad de Buenos Aires de la Ley Federal de Educación (adoptada por la educación privada) impidió la sanción de una "norma" curricular para todo el nivel primario hasta el año 2005.

Ahora bien, trabajar siguiendo los lineamientos curriculares o los proyectos oficiales en general no solamente no es aceptado por desacuerdos pedagógicos o políticoideológicos sino, con más frecuencia, porque representa un esfuerzo sentido como adicional a la tarea central.

Y las supervisoras saben que el "más trabajo" de las directoras suele devenir en "más malestar" institucional ya que las directoras, como hemos visto, también enfrentan dificultades ... *Pero la dirección tampoco hace nada por corregir la situación... cuando te toca una secretaria...es raro que la directora le puntualice lo que tiene que hacer... hay que bancarse eso, claro... es una guerra continua... cuando actúas con el reglamento las cosas se facilitan pero hay que tener unas agallas, hay que tener unas ganas... pero si no tuviste un seguimiento te ganan el recurso...no quieren escribir..las direcciones quieren ser como la vice y la secretaria, impunes... y no lo son... alguna que otra lo logra... quieren el cargo pero no la responsabilidad...(Teresa).* También las supervisoras saben que no es solamente la dimensión sustantiva del Diseño Curricular el motivo de disputa en las escuelas: también incide el problema de "hacer cumplir" la norma es parte de las dificultades de las direcciones que, tal como Teresa señala, concentran la responsabilidad funcionaria mientras la vicedirección y la secretaría son "impunes". Siendo las direcciones sus interlocuciones más frecuentes, tampoco las supervisoras quieren meter más presión que la conveniente... Al igual que en el nivel de las escuelas, la conciencia de los límites predomina por sobre la necesidad de encarar problemas educativos (Anderson, 1991)³³³.

Devenir "funcionaria" parece implicar entonces mantener un delicado equilibrio entre el cumplir y hacer cumplir la norma que sostiene al sistema que les permitió el ascenso y, al mismo tiempo, lidiar contra las imágenes adversas que el mismo sistema evoca. En tanto "recién llegadas" (Bourdieu y Wacquant, 1995)³³⁴ las supervisoras, más desprovistas de capital de poder, parecen apoyarse en las estrategias de subversión, o la "herejía" - en una sociedad poco proclive a obedecer las normas - de sentirse y actuar como funcionarias, usar las herramientas normativas y, a veces, lograr que se cumpla lo establecido. En el nivel de la escuela, las contradicciones que hemos analizado en el Apartado B como prácticas que obturan la colegialidad parecen también, por extensión, limitar el poder pedagógico de las supervisoras.

Sin embargo, como veremos, existen limitaciones propias del cargo de supervisión.

- **Ser modelo...**

³³³ Anderson, Gary (1991) "Cognitive politics of principals and teachers. Ideological control in an elementary school" en Blase, Joseph (ed.) *The politics of life in schools*. Newbury Park: Sage Publications.

³³⁴ Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loic (1995), *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, México, Ed. Grijalbo.

Cuando era directora... yo llegaba muy temprano así que todos iban a cumplir horario... era la última en irme...conocía muy bien a los chicos...charlaba con las mamás, con los maestros...que estaba a disposición de todos los maestros... y que había cosas que decía "no va" y no va... Desde la supervisión es lo mismo... (Marta). El modo que parece más convincente para legitimar a una supervisora que se concibe como funcionaria y trata a la vez de sostener profesional y críticamente los proyectos es, otra vez, como en el caso de las directoras, "lo hago yo primero"...y "después exijo". Ahí encontraba placer en lo que estaba haciendo y por otro lado me constituía en modelo de lo que estaba pregonando... porque no les decía 'hagan esto' sino que me ponía a trabajar conjuntamente con ellos 'sobre' esto... 'me parece que puede ser así... trabajemos juntos a ver qué pasa, si no hay cosas que no nos dan resultado volvemos para atrás'... En ese acompañamiento se podían ir logrando cosas... en el grado es igual... si uno tiene empatía con los chicos... Cuando me preguntaban cómo había llegado a los resultados que tenía en la supervisión, yo decía "me pongo el mameluco" porque me pongo a trabajar a la par de los demás(Elisa). Ponerse "el mameluco", es decir, ropa propia del trabajo manual, significa otro sentido para poner el cuerpo: no se trata entonces de la vigilancia o la imposición, sino de plantearse llevar a cabo, a través del trabajo en su sentido más visible, una nueva versión de las políticas, institucional y pedagógica trabajadas junto con autoridades y docentes de las escuelas: en algún sentido, el "mameluco" implica el intento de establecer una relación entre pares (Ball, 1994)³³⁵. El recorte del curriculum obviamente tiene que hacerlo Planeamiento pero lo que está pasando en la realidad de las escuelas... ¿Quién lleva a la práctica el curriculum? Hay que ponerse de acuerdo todos... Las modalidades y las metodologías nadie las toca... Las direcciones tienen que reunirse... no solamente a través de un listado... viendo cómo se enseña... en el 'cómo' nadie se mete... Sí nos metemos en la crítica... pero a veces el mismo maestro no sabe qué hacer...(Elisa)

La versión distrital e institucional de las políticas implica una suerte de "traducción", desde un lenguaje necesariamente general aunque en ocasiones formulado en textos excesivamente abiertos, a un mayor nivel de concreción... *A la gente le hacen falta cosas concretas... como yo tenía la posibilidad de hacerlo, me lo agradecían... Armamos un esquema didáctico simplificado... la gente agradeció... (Isabel).* Textos que interpelan a la creatividad y profesionalismo de equipos directivos y docentes pero que, con frecuencia, como hemos visto en el Apartado B, se encuentra con poca tradición y menos condiciones materiales para transformarse en prácticas escolares que vayan en el mismo sentido. *¿Cómo hacés'... Es una crítica real... Lo dicen todos... Pero quizás es que ellos no saben cómo hacerlo... ¿Cuál es nuestro rol? En la capacitación tal vez no se da lo que necesitan... no hay coherencia entre las necesidades y la capacitación... Aquello que critiquemos, tratemos de hacerlo nosotros... eso sería lo coherente... (Elisa)*

³³⁵ Ball, Stephen (1994) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.

Ponerse a trabajar "a la par" implica quebrar de algún modo la diferenciación que el imaginario tiende a profundizar como otredad jerárquica e insalvable. Es sabido el efecto de poder que provee el uso del lenguaje académico (a veces cierta "jerga") que incrementa la distancia profesional; poder que, cuando se traduce en un ejemplo suele perder la potencia de la abstracción (y en este sentido se empobrece) pero que también puede perder la intensidad propia de la intriga: el "¿qué habrán querido decir?" puede provocar un rechazo explícito en algunas estructuras de participación mientras que en otras abona al mantenimiento de la diferencia jerárquica no colegial. Si bien parecería que la "modelización" es la modalidad que más frecuentemente utilizan las mujeres/femeninas en la construcción del orden que legitime su liderazgo, los rasgos particulares que esta modalidad toma en la supervisión se vinculan con el carácter "lejano y amenazante" del cargo: ser modelo entonces parece mucho más inusual, mucho más disruptivo; a veces, hasta desorienta... pero, a la larga, parece favorecer a la autoridad femenina.

Un error por ejemplo, siempre posible en una tarea en la que se toman decisiones constantemente y los escenarios y actores cambian con frecuencia (las/os maestras/os, las/os alumnas/os, los equipos directivos, las autoridades...) lleva un trabajo adicional, institucional y subjetivo más intenso que en otros papeles... Al igual que en la dirección, un error puede resultar "desempoderante" a veces en forma poco proporcional al poder que una comunidad otorgue al cargo. *Aprender del error... Es difícil... es otro desafío... Pero también tiene que ver con la formación... con Telma Barreiro lo trabajamos... los obstaculizadores... la soberbia, la envidia, la culpa... en la relación con el otro... un acto de soberbia o de humildad... la soberbia produce una reacción peor... Con la humildad la figura se agranda... Había que llevarlo al trabajo y traer ejemplos... Pero tenés que tener una disposición para ello... Llevé a gente y no aceptaba este tipo de cosas...(Elisa)*

Conducir con el mameluco entonces tiene algunos riesgos que las supervisoras tienen que correr... Por una parte, la noción tópica del poder arriba-abajo en el sistema educativo parece combinarse – y reforzar – en cierta medida la división concepción-ejecución que las teorías curriculares más progresistas intentan desterrar sosteniendo que existen diferentes niveles de especificación curricular y que en las aulas se produce el tercer nivel profesional; el "mameluco" puede transformarse en un proceso simbólico de "bajar" una producción "elevada".

Otro riesgo es la posibilidad de incurrir en un error, que puede verse más en la proximidad del "codo a codo". Y también se corre el riesgo de "confusión" que la cercanía afectiva puede producir en el terreno del cumplir y hacer cumplir... *Me costó construir una red adicta, no en contra de él [supervisor en trámite de retiro], que me respeten como autoridad... ¿Cómo lo logré? Con el trabajo continuo, con venir, con hacerme cargo, con estar desde las 8 hasta las 16. Cumplir, trabajar, cuando hay un problema me esfuerzo, doy la cara, me juego... y fui construyendo una red de lealtades que dice 'esta tipa se mueve'... Pero no concedo favores... Esto juega en contra... yo digo 'hay que trabajar'... eso me costó... Mi marido me dice 'dejalos'... pero va contra mis principios... si yo tengo un cargo y lo acepté... Yo trabajo y ellos*

tiene que trabajar...(Teresa). Poner el cuerpo de maneras ostensibles... "Me esfuerzo, doy la cara, me juego"... parece confundir a veces a la base. Así, la "política cognitiva" (Anderson, 1991)³³⁶ parece consistir en la necesidad de distinguir en forma permanente la "cercanía" del "relevo de obligaciones", el "buen trato" del "dejo pasar todo"... En síntesis, el intento de construcción de una autoridad profesional no violenta versus la organización burocrática tradicional

El involucrarse sosteniendo un proyecto pedagógico implica mantener a la infancia en el horizonte; una infancia que, a veces, queda demasiado lejos de la vida cotidiana adulta (docente y familiar) de la comunidad educativa. Y mucho más lejos de la supervisión. Es como que nos quedamos en el medio discutiendo los adultos y como que los chicos no entran en la discusión... Y en ese todo también incluyo a los padres que demandan mejores resultados de aprendizaje... cómo trabajo con esa comunidad... son muchas las cosas en las que tenés que meterte...(Elisa).

La dificultad de "ser modelo" entonces, una y otra vez, encuentra tensiones vinculadas con los modos más tradicionales de ejercicio de la supervisión y con las definiciones estructurales del sistema educativo. Es posible que este recurso consista en una nueva forma de "herejía" de las recién llegadas... O bien, para decirlo en otras palabras, el modo de construir poder entre quienes no lo tienen "desde siempre".

Pero la investigación las encuentra en esa posición de relativamente "nuevas" y toda otra anticipación sobre posibles construcciones alternativas es solamente una hipótesis... si los contenidos no violentos se sostienen en el tiempo, es posible que la modelización "poniendo el cuerpo" del orden llegue a ser el fundamento de relaciones profesionales basadas en la colegialidad... Pero, al borde de la jubilación, las supervisoras difieren en el grado de optimismo con el que ven a su trabajo y las perspectivas de futuro... *Me parece que falta compromiso... en algunas docentes... Me voy desilusionada del sistema... A pesar de los esfuerzos, las propuestas, la gente bajó la guardia en el sentido del compromiso... (Isabel).*

- **Apoyos y estrategias de legitimación... del "papel funcionario" a la autoridad...**

³³⁶ Op.Cit.

Así como el papel funcionario parece construir su poder con el mismo sesgo "femenino" que legitima la tarea de las directoras - constituirse en un modelo de trabajo - en las estrategias de legitimación de esa modalidad el componente pedagógico de la tarea parecen tener, nuevamente también, una incidencia importante: enseñar, cuidar y también, acompañar... desde la supervisión...

En este papel, concebirse como "una maestra" implica desplegar actividades propias de la tarea del aula: planificar (la tarea de la supervisión en este caso), trabajar sobre "contenidos" (tanto sustantivos de las diferentes áreas curriculares cuando se trata de la actualización teórica y didáctica como las cuestiones de conducción organizacional y comunitaria), argumentar y pedir argumentaciones, estimular a que otros y otras aprendan y evaluar el proceso en forma constante... una forma poco frecuente de ejercicio del papel de la supervisión, más centrada en la "enseñanza a otros y otras" en algunas, más centrada en el "propio saber" en otras, pero siempre relevante para nuestras entrevistadas.

Seguir siendo maestra... y saber [Disfruto de] Cierta respeto que se ha ganado durante cierto tiempo... además fui 20 años maestra de grado... tuve experiencia y eso es importante porque te permite tener otra visión (Isabel) Es un rol similar al del maestro... pero para mí siempre estás enseñando... Como maestro preparás tus prácticas... como director preparás tus prácticas... bueno, también como supervisor preparás tus prácticas...desde otro lugar pero no podés no planificar, no tener una fundamentación teórica...no podés no pensar cómo asesorarías, cómo llevarías a cabo esta idea que tenés... Sigue siendo un trabajo docente, no es que estás en un pedestal... tenés que seguir trabajando... (Elisa). Sostener una posición enseñante parece, en primer lugar, vincularse con el registro de la necesidad y de la capacidad de seguir aprendiendo... las credenciales educativas habilitaron el acceso al concurso pero no dejan de tener presencia en el proyecto profesional de las supervisoras que se plantean seguir estudiando, ya no con la presión del ascensosino alimentando el deseo de saber más, de mantenerse actualizadas, de tener más respuestas vinculadas con el "cómo hacer"... 'Nos ponemos en grupo, uno que asuma el rol'... Trabajar sobre ellos mismos... ese tipo de trabajo lo aprendí... y voy creando sobre cosas que aprendí... Cuando hicimos esa capacitación de supervisión aprendimos cómo construir el PEI con tanta gente disímil... y me costó...pero aprendí (Elisa).

Los contenidos de ese papel enseñante se vinculan con las necesidades de los/as interlocutores/as más frecuentes de la supervisión: los equipos directivos. Además de los enfoques nuevos en las diferentes disciplinas curriculares que requieren de la actualización profesional continua, también el papel enseñante de la supervisión se juega en las cuestiones institucionales. *Ahí tuvimos varias etapas... primero era como que cada uno hacía el PEI como le parecía..luego hubo lineamientos... en una época se llamó Proyecto Institucional Participativo... En la época de la Ley Federal hubo mucha capacitación... siempre se trató de aplicarlo... una escuela hacía algo que no tenía que ver con la otra...hubo que barajar de nuevo...yo me manejaba mucho con el libro del PEI, uno básico... Decidimos hacer reuniones... primero con el equipo de supervisoras curriculares... les pareció bien... yo*

me llevé bien con la gente del equipo... aunque reformaría esa estructura... pero siempre me vienen a consultar... con el equipo del distrito... hicimos una serie de indicaciones concretas... "lo que no puede faltar en el PEI" dimos copias... mejoró bastante... Igual hay gente que pone cualquier cosa....(Isabel)

Así, aparecen como "contenido" la organización del tiempo de la escuela, la planificación y conducción del proyecto educativo institucional, los modos más apropiados para realizar el asesoramiento y el seguimiento... *No saben cómo organizar, cómo coordinar, qué cosas saber... la distribución de tareas, el espacio físico... no saben... están trabajado en capacitación directiva pero que hay que enseñarles 'esto hay que hacerlo así'...(Elisa)* La propia experiencia previa en la dirección puede resultar una fuente para esos saberes, pero también la formación permanente, formal y autodirigida... *Lo primero que sale es que no tienen tiempo... Pero les tenés que enseñar cómo hacerlo... si no trabajás en los tiempos sonaste... es una excusa, pero no podés decirles así... no podemos organizar un equipo de trabajo si no hay tiempos comunes... cómo voy a llegar a la formulación del proyecto educativo.. no es que nos tenemos que reunir todos, sino con mini grupos.... Si querés hacer una plenaria, perfecto... Una vez que está organizado, se buscan los tiempos por necesidad... No pueden trabajar por ciclo si no se reúnen... El sentir el gusto de reunirse...(Marta)*

El saber de la experiencia como condensado de conocimientos teóricos sistemáticos y retazos de conclusiones fácticas que legitima las intervenciones de la supervisión. *Bueno, la cuestión es que fui construyendo la capacitación, no solamente la capacitación desde la Escuela de Capacitación sino al Supervisor como capacitador (Elisa).*

Pero esta relación tiene también otros "contenidos". Teresa sostiene que siempre es posible mejorar y aprender... pero reconoce que es dificultoso... y trata de animar a quienes encuentra con intereses sustantivos... *Hay algunos nuevos... trato de que no se cansen... la gente tiene dificultades con su parte emotiva... aunque también trato de enseñarles a los directores a que salgan adelante solos...* Salir adelante, independizarse de la protección y del aval es también una cuestión que las direcciones necesitan "saber"... aunque, en un sistema piramidal, se actualiza una y otra vez la necesidad de trabajar la autonomía dentro de los márgenes posibles y las diferentes situaciones que el sistema plantea. Siguiendo la línea de análisis de Stephen Ball³³⁷, parecería que la coexistencia de "órdenes" en las estructuras de poder (en cierta medida "burocrático", en cierta medida "autogestionado" y en cierta medida "profesional") genera un pasaje constante entre posiciones de sujeción o dependencia y otras en que quienes tienen la "responsabilidad última" deben asumirla y hacerse cargo de sus consecuencias... Volveremos sobre esta cuestión más adelante.

La intención enseñante tiene además fuertes obstáculos si se encuentra sin reconocimiento del otro lado de la relación laboral. Para transformarse en "maestras de directoras/es" parece central que se les reconozca un saber distinto y más amplio... aunque entre las supervisoras no parece unívoca la visión respecto del modo material de ejercer su función: ¿hay que ir a las aulas o hay que formar a los equipos directivos para que vayan a las aulas?. *A veces tenés que ir porque lo que las direcciones te dicen no es suficiente... (Teresa). Yo creo que trabajaba bien en las visitas a las escuelas en las conversaciones con el equipo directivo... siempre que estuviera... me servía como para tener una impresión acabada de lo que pasaba en la escuela... me sentía cómoda... lo mismo en las reuniones con directores... informativas o de trabajo... hubo muchas reuniones por la hoja de concepto... me sentía muy cómoda trabajando y asesorando... me lo reconocían... me veían con seguridad... No quiero ser pedante, pero como que estaba un escalón más arriba en los conocimientos... (Isabel).*

Visitar una escuela o una sala – visita legítima desde la perspectiva de la responsabilidad pública de la supervisión y del carácter público de la enseñanza – pero en el marco de una labor poco formalizada – como hemos señalado, no están reglamentadas las formas en que la supervisión debe trabajar en las escuelas –, con fuertes antecedentes de coerción y control, puede significarse como una expresión de "compromiso" o de una "intromisión" en la práctica de los equipos directivos. La legitimación, como veremos más adelante, suele requerir una combinación de prácticas "innovadoras" y prácticas tradicionales de las que parece imposible zafar del todo...

Trabajar mucho y ¿con cuidado? Teresa lamenta que cerca de la mitad de su tiempo *me la paso tratando de apagar incendios...* Desde su perspectiva, los/as directores/as sienten que están solos/as, que las familias no solo no acompañan sino que son parte del problema, que

³³⁷ Op.Cit.

no tienen recursos en escuelas con excesiva cantidad de chicos/as... *Paso el día tratando de sofocar angustias, ansiedades...* El sostén cotidiano ...

No dejarlos solos... es importante, cuando llaman al distrito...es importante que no los dejes... no 'vamos a ver en un semana' sino en el momento...y si se le ponene muy difíciles a ellos... (Isabel)

Desde la perspectiva de Teresa, la sensibilidad femenina que tiende a atender con mayor dedicación a los sentimientos y al dolor le permite hacer una conexión emocional con algunas directoras que resulta positiva para apoyarlas. *Pero la parte masculina mía, de la organización y poder decir con claridad 'no... tenés que entrar en horario'... sirve para poner límites... pero al mismo tiempo contemplo los casos particulares...* Los "casos particulares" integran el universo de las decisiones que se toman con "cuidado", de "correr el límite" cuando cabe según los antecedentes que el vínculo personal permite conocer, cuidado de escuchar un pedido de auxilio que requiere más que una visita puntual y también de darse cuenta de qué límites son infranqueables... *Vos sentís a veces cuando vas a una escuela que piensan 'cuando se irá esta mujer'... Aca hay un director que es excelente...de una escuela grande...pero él..no sé si problema de machismo...estuve como siete años... nunca pude pasar la pared... la vez que se acercó más fue cuando pasé una situación muy triste... y vino a saludarme... no se dejaba asesorar... siempre parece lavado y planchado... respeto sin una conexión...(Isabel)*

Ahora bien, las supervisoras conocen bien que sostener un proyecto implica mucho trabajo y también atención a su dimensión política. Manejar esa tensión de fuerzas parece clave para encaminar también los proyectos pedagógicos de distrito escolar. *Las resistencias...tenés que saber que va a haber... y vas allanando el camino...yo le daba un tiempo de sensibilidad a la propuesta... mayor que la propuesta misma... La resistencia es una constante que apunta al desgaste de la supervisión...constante hasta que instalé la propuesta... si la instalé es porque el otro estaba consustanciado por el proyecto...(Elisa).*

Se dice con frecuencia que un/a gobernante o un/a líder/es deben tener "cintura política". En su acepción más positiva se entiende que si tienen "cintura política" conducirán sus proyectos tendiendo a anticipar o, mejor, evitar, episodios de oposición y de conflicto, costosos desde el punto de vista personal e institucional. En su acepción más negativa ("maquiavélica" según el sentido corriente de la obra de Maquiavelo³³⁸), la "cintura política"

³³⁸ Es interesante subrayar que en las lecturas que Gramsci formula sobre la obra de Maquiavelo, el sentido "negativo" (es decir, entendiendo que El Príncipe es un manual para tiranos) resulta discutido: para Gramsci lo que hace Maquiavelo es inaugurar la "teoría política" y en ese sentido, analizarla actividad autónoma, o sea, como actividad basada en leyes y principios distintos de los de la religión y la moral. Por ello servirá tanto a quienes sostengan una voluntad de manipulación como a quienes deben conocer las reglas de la política para evitar ser manipulados/as (Cf. Gramsci, Antonio (1975) Notas sobre Maquiavelo. México: J.P. Editor)

podría entenderse como el cálculo externo, una "táctica" dentro de una estrategia que no siempre conveniente a todos y todas... En esta acepción, integran la "cintura política" el contar con contactos o información adicional a través de "espías", usar voceros que siembren las ideas entre la base en forma anticipada, guardar silencio en una forma de solidaridad corporativa, mantenerse inmutable frente a una denuncia, un desborde o un insulto³³⁹, hablar "a solas" con jefes/as o subordinados/as para convencer o para amenazar de manera implícita o explícita, etc... No parecen ser las tácticas que las supervisoras emplean en su búsqueda de legitimidad... aunque las supervisoras - que conocen algunas de esas prácticas pero, según sus testimonios, no las emplean con frecuencia -, entienden la necesidad de identificar y anticipar las claves para llevar adelante un proyecto "funcionario".

Por ejemplo, usar tiempo en la "sensibilización", es decir en la presentación de las características y fundamentos de la propuesta, y aguardar el momento apropiado: saben que, aunque es central mantener la tensión, a veces es mejor no acelerar demasiado los tiempos. También saben que es importante elegir las circunstancias y formatos en los que esa presentación se realiza (a veces en público, a veces a solas...) y que es necesario convocar a todos los actores que deben saber y participar de un proyecto... Con consideración de personas, instituciones y también de los propios proyectos políticos... *ocuparse de allanar el camino avisando... o tratando de evitar resistencias políticas... con un proyecto pedagógico (Elisa). Anticiparse antes de que el conflicto suceda...³⁴⁰. Es un trabajo de sensibilización... para cualquier proyecto... Hay que entenderlo, no lo podés imponer... cada vez tenés que empezar como si fuera de cero. Una tarea que no tiene fin... No terminé nunca porque los chicos siempre se renuevan y nos están esperando...(Elisa)*

La gradación parece deslizarse en forma zigzagueante desde la "obediencia forzada" a la investidura para pasar, posteriormente, un cierto reconocimiento a la "persona" que la porta, para volver otra vez a la investidura resignificada como liderazgo pedagógico... Ese proceso parece darse en todos los casos en que la autoridad es jerárquica - también el Ministro o Ministra de Educación, el director o directora de área suelen ser objeto de "evaluaciones" desde la base - pero en la supervisión parece particularmente costoso dada la escasa tradición de presencia de la dimensión pedagógica del cargo.

Desde algún lugar podés tener una idea... lo que pasa es que tenés que hacer todo ese otro trabajo... si se direcciona demasiado, provoca bronca, disgusto...porque el sistema lo está imponiendo... esas etapas de sensibilización las tenés que tener en cuenta siempre... tenés que negociar... con el gremio, con todos... pero siempre desde una fundamentación...te

³³⁹ Existe una frase usada con frecuencia, poner "cara de póker", aludiendo a no demostrar que se tienen "cartas" poderosas o que la posición de poder que se sostiene no se ve comprometida por el conflicto que se presenta.

³⁴⁰ Otra frase que integra el acervo del sentido común de la política es "el que avisa no es traidor", aludiendo a la práctica de quien cuenta con información contextual respecto de las dificultades de un proyecto y las plantea con anticipación con el objetivo de facilitar la concreción.

respetás a vos misma... Es irrenunciable... el enseñar y el aprender nosotros mismos... es irrenunciable...(Elisa)

Parecería también que ese cuidado se vincula con manejar con cierta firmeza la compleja relación con las autoridades. Las supervisoras enfrentan el desafío de hacer cumplir una norma (el curriculum por ejemplo) apoyadas en su saber y en su sentido de la oportunidad, es decir, en cierta medida, ponen en juego su prestigio acumulado; "bajar" los proyectos de la gestión de modo automático puede descalificarlas frente a la base... También entonces deben cuidar su prestigio... *Y también las características personales... que seas más o menos manejables por las situaciones... y si tenés las cosas claras sabés cómo manejar situaciones... Así vas construyendo tu autoridad... (Isabel)*. Con una autoridad construida a través del trabajo, una supervisora también llega a contar con un "capital" de poder para poner en juego.

El otro capital con el que parece contar una mujer supervisora, al igual que las mujeres en general, es el cuidado en el trato... No se trata de una naturaleza femenina más "amable" sino más bien de una forma de pedir a otro u otra que haga algo incluido en sus funciones sin suponer que "va de suyo" que el otro u otra debe obedecer. O tal vez, poniendo en duda en forma permanente la propia legitimidad para dar una orden... *Hay gente que gritonea o manda... yo pido 'por favor, me podés hacer esto cuando termines'... también me agarré mis grandes broncas... me ven la cara... Hay momentos en que tenés que poner el límite... también con padres que te quieren atropellar...tenés que estar segura de lo que estás diciendo... (Teresa)* Sin embargo, Teresa no ha tenido experiencias negativas por su condición femenina. Solo registra un esfuerzo mayor.

Un esfuerzo de cuidado, de tacto... que no siempre sin embargo redundaba en los resultados esperados. Siempre puede haber sorpresas, situaciones insospechadas que aún que desafían aún a los recursos más probados... *Un tema interesantísimo que es cómo trabajar con las agresiones, cómo trabajar el grupo frente a las agresiones... Si bien hacía los talleres, y yo estaba muy contenta, en algún momento se producía alguna cosa que algún director agredía o decía algo porque no quería saber nada con todo esto. Entonces, en el grupo de trabajo que teníamos con ella, me daba herramientas como para trabajar sobre eso. Cuando llegué acá como supervisora, empecé con eso pero era un rechazo total porque ellos querían a la otra supervisora que yo 'la había desplazado'... aunque no me lo decían a mí. Tuve que trabajar eso (Elisa)*.

Una forma menos reconocida o nombrada como "cintura política"... vinculada con el cuidado antes que con la manipulación o la influencia, pero que parece muy ligada a ciertos modos "femeninos" de legitimación del poder.

- **Visiones acerca de los modos "masculinos" en la supervisión**

A diferencia de la escasa presencia de la temática entre maestras/os o directoras/as, las cuestiones de género parecen más visibles, o más violentas, para las supervisoras. Por ejemplo, no les resulta "novedoso" subrayar la baja presencia de mujeres en la supervisión. Aunque saben que culturalmente no es más que otra expresión de la división vertical del trabajo sesgada por las significaciones de género hegemónicas, en su experiencia como mujeres supervisoras parecería que, tarde o temprano, se "notó" su sexo-género en un cargo con alta proporción masculina en un trabajo de más que fuerte predominio femenino en la base. Se "notó" por cuestiones cuantitativas y también por algunas prácticas que las supervisoras identifican como diferenciales de sus colegas hombres y que, aún estableciendo la existencia de "excepciones" al interior del grupo masculino, llegan a concebir como características de "los varones" ...

Del "criterio" en el concurso a la "cintura política" en el ejercicio El acceso al cargo de supervisión por concurso es un delicado proceso en que aparece como constante la valoración de los conocimientos pedagógicos y administrativos del/a postulante. Sin embargo, existe también una dimensión menos precisa que, en investigaciones anteriores (Morgade, 1996)³⁴¹, hemos identificado como tenida en cuenta en la evaluación: el "criterio" para el ejercicio del cargo, apreciado centralmente en la entrevista y la prueba de oposición. El "criterio" se define a partir de algunos rasgos específicos. Por una parte, como una estrategia para partir de lo conocido y aportar nuevos elementos, en forma de sugerencias para el/la docente a asesorar. Un segundo elemento de la definición del "criterio" se relaciona con la capacidad de tomar decisiones: se espera que la persona pueda resolver situaciones problemáticas a partir de su propia interpretación de la situación y sus propios saberes, con tacto para contener a los/as diferentes actores de la comunidad escolar y creatividad para encontrar salidas no establecidas previamente. Esta definición de "criterio" se completa con la noción de "balance" entre lo que está establecido, regulado, conocido por todos/as ("instituido") y el margen de innovación e imprevisibilidad que toda situación social implica. Así, parecería que el criterio es el equilibrio entre lo previsible y lo imprevisible con una fuerte dosis de "ecuanimidad", de la "objetividad" que debe predominar (por sobre las reacciones emocionales).

El criterio tendió a superar en importancia a la formación pedagógica básica porque parecería que (en este caso muy cercano de lo que se denomina "sentido común") tiene mayor probabilidad de equilibrar una situación que el saber académico que se obtiene en la formación previa. *Los de hoy...no sé si tienen... especialización en educación... muy pocos... en general ... hicieron carrera rápida... con título de maestro de grado... más atrás en el*

³⁴¹ Morgade, Graciela (1996) "Autoridad y poder en los nuevos modelos para la gestión escolar: un análisis de género". IV Jornadas Interdisciplinarias de Historia de las Mujeres y Estudios de Género. Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán.

tiempo, menos... pero era suficiente...Tienen una cosa autoritaria...lo que dice el supervisor, es... No todos actúan de la misma manera... hay gente más abierta, más democrática... Otros no tanto (Isabel). La cuestión masculina de "tener calle" o de tener cierto "sentido práctico" para resolver las cosas parecen cualidades valiosas que no se aprenden solamente en las experiencias de conducción escolar. En una tarea que presenta copiosas situaciones imprevistas (es decir fuera de las "reglas", o un caso particular de las mismas que requiere una reinterpretación) en forma cotidiana, la toma de decisiones debe asentarse en la seguridad de que no se está atacando la gobernabilidad del sistema y, fundamentalmente, de que la decisión será acatada y la autoridad respetada (Epstein, 1993)³⁴².

Hemos relevado también que desde la perspectiva de algunos supervisores que han integrado jurados se entiende que los varones tienen un bagaje mayor de experiencia en ese sentido (Morgade, 1996)³⁴³. El argumento que se presenta para explicar la existencia de ese límite sostiene que no sólo los hombres participan más en política o que "tradicionalmente" han ocupado y aún ocupan los cargos de mayor concentración de poder social (lo cual los hace más confiables por su experiencia, pero es criticable y debería cambiar) sino que la práctica de la autoridad tradicional constituye uno de los fundamentos válidos para justificar su presencia en esos espacios. Parecería que la cuestión del criterio deriva en otra componente central para la gobernabilidad del sistema: la "cintura política", relevante no solamente para determinar cuándo se aplica una norma y cuándo la se evade sino para preparar el territorio de los cambios.

Ahora bien, desde la perspectiva de las mujeres supervisoras, existen algunos rasgos que tienden a diferenciar la práctica de la supervisión masculina y la femenina. *Les gusta mucho la relación con los cooperadores de la comunidad...juntarse todos los meses para ir a comer... no lo hice nunca...Yo tengo un horario y hago lo que tengo que hacer dentro del horario...eso da lugar a otro tipo de cosas... la escuela se convierte en un gran centro de parafernalia... pero no pasa mucho pedagógicamente...la relevancia se pone en este tipo de cosas...y no en la función de la escuela que es enseñar a aprender...(Isabel).* Al estilo del "club de los muchachos" (Blackmore, 1999)³⁴⁴ los cooperadores que disponen no solamente de la voluntad sino del tiempo para "salir a comer" suelen ser también varones.

Desde su perspectiva, lo masculino en la supervisión se caracteriza por encarar acciones que sobresalgan, de notoriedad pública... *a ellos les molesta el asesoramiento, el seguimiento y la evaluación... hacen cosas que se vean... la tarea minuciosa no les gusta (Teresa).*

Teresa considera que su estilo de trabajo es muy diferente al del supervisor que suplanta, por sus características personales pero también porque es una mujer... *[al supervisor] Le*

³⁴² Epstein, Isaac (1993) *Gramática do poder*. Sao Paulo: Ed. Atica.

³⁴³ Op.Cit.

³⁴⁴ Blackmore, Jill (1999) *Troubling women. Feminism, leadership and educational change*. Buckingham – Philadelphia: Open University Press

gusta mucho lo social... organizaba bárbaro el día del cooperador, el día del personal auxiliar, una misa anual para los docentes... el día del periodista... miles de eventos que se habían institucionalizado... lo social... yo estoy poco dotada para eso... no me interesa, bah... me interesa que aprendan...pero tal vez estoy equivocada porque tal vez con lo social la gente se siente aunada en un proyecto... En el sector administrativo del distrito, Teresa encontró también una alta adhesión con el supervisor anterior, incluyendo un trato preferencial en la gestión de cuestiones personales (pagos de facturas, compras, comidas, etc.) *con gusto, sintiendo una distinción... se repite con los supervisores varones...como que son dioses... hay una supervisora mujer, no es que no te ayuden, pero no se ponen embobadas... Hay directoras que dicen 'hay pocos hombres en la docencia, hay que tratarlos bien' . Existe eso, es difícil de erradicar, mejoró, pero... es como que existe un sojuzgamiento de la mujer... sin ir más lejos, a veces mi marido me pide algo y yo me tengo que postergar...* Rasgos del patriarca de fines del siglo XIX (Blackmore, 1999) que incluyen diferenciaciones sistemáticas (y no solamente gestos de ayuda eventual, interpretables como de compañerismo o solidaridad) a favor de la figura masculina poderosa. Sin embargo, Teresa registra inclusive la valoración y "protección" de lo masculino entre las/os administrativas/os de la oficina del distrito escolar, por esa condición de género y ya no en la condición de "supervisor": tuvo un conflicto con uno de los empleados, acostumbrado a ser *el reyecito de la zona* que las compañeras respetaban solamente por el hecho de saber usar la computadora pero con una muy laxa jornada laboral: no le fue fácil hacer que cumpliera el horario de trabajo... *tenés que ponerte firme... es mi parte masculina... somos todos iguales.*

La micropolítica de la vida en la oficina de la supervisión parece comprender una multiplicidad de gestos de respeto a la investidura del cargo combinados con otros referidos a la supremacía masculina en un ámbito donde los varones suelen ser minoritarios (tanto en la docencia como en el trabajo estatal).

Según la visión y la experiencia de las supervisoras, existen también algunas ventajas para los varones en los concursos porque existen aún prejuicios positivos frente a un postulante masculino, como en las primeras épocas del Consejo Nacional de Educación en que *eran varones quienes ocupaban los cargos de conducción y las maestras eran las dulces y buenas que tenían que enseñar. Todavía hoy es raro encontrar a un maestro en primer grado... se cree todavía que un hombre tiene más energía y más sentido de la organización... y que las mujeres son un poco más emocionales y no pueden manejar bien las cosas...* Teresa liga estos antecedentes a su propia experiencia de no haber desarrollado *las habilidades masculinas* de moverse políticamente en el sistema, que parecen haber jugado en su contra.

Sin ser muy conocida en el gremio, pero con abundante puntaje por sus carreras estudiadas y sus antecedentes culturales, Teresa se encontraba en condiciones para el ascenso: sin embargo, *irrupí en un lugar donde se conocen todos...* sus certificados "desaparecieron" del legajo... y le avisaron que debía presentar todo de nuevo, en un día, para seguir "en carrera" para el concurso; cuando iba a llevar nuevamente sus antecedentes, una colega de la Junta

de Clasificación, en un pasillo, le avisó que habían encontrado la carpeta... *a vos te la sacaron...* y su puntaje fue restituido para poder acceder al concurso. Esta práctica la tomó de sorpresa... y comenzó a darse cuenta de que le faltaban otros saberes para estar en el sistema...

Sin embargo, su experiencia en el concurso que perdió para la supervisión escolar iba a ser más impactante. En esa oportunidad, sus antecedentes superaban a los de su oponente varón, pero en el momento de la oposición en que se requería el análisis y resolución de una situación propia de la gestión del sistema, su oponente fue ampliamente ganador: la situación elegida por el jurado ya había sido atravesada por el candidato como suplente en un distrito. *Antes del coloquio un amigo me dijo 'yo sé que no lo vas a ganar, pero igual tenés que presentarte... después te voy a decir cómo lo hicieron para que vos no lo ganes'... Pero era legal... El otro, mi amigo, sabía cómo se hacen estas cosas... hay una red de información que ellos dominan...saben todo...hace años que están en el sistema...yo me metí tarde y con una supervisora alejada de eso...una mujer muy dedicada a la función... aunque hay otras que se las saben todas... (Teresa)*

Sin embargo, la lealtad de "los muchachos" puede combinarse con lealtades políticas que benefician a una mujer más "amiga"... antes que a otra menos "amiga"... *Había tres notas: curso, prueba práctica y coloquio...Dos varones y dos mujres, llegamos al coloquio con 50 y 50... En el coloquio... me tocó un sobre de terror... no habia llevado el manual de trámites... me saqué 48 y otra persona ganó el cargo... siempre me quedó la duda de qué pasó... si no habían querido beneficiarla a ella... es difícil que no haya sospechas.. era amiga [política] de uno de los jurados... Llego a mi casa y me llama un asesor del Secretario de Educación... 'me enteré de lo que te pasó en el concurso – lo cual acrecentaba mis sospechas- pero hay un cargo de supervisor adjunto interino.... vos lo tomarías?...Ahí estuve como suplente... A fin del 89 concursé como titular y a fines del 90 como titular de supervisión escolar... Asumí en el 91... en este distrito...(Isabel)*

La condición masculina entonces se juega en cierto manejo de las reglas del juego el acceso. Se trata obviamente de un proceso común a otros ámbitos en los que se juegan intereses y poderes y, en particular, en el ámbito estatal en el cual se valora la realización de concursos y, al mismo tiempo, se construyen redes de comunicación y de incidencia vinculadas con las relaciones de poder. La supervisión escolar no es una excepción a la "trampa" que genera una ley.

El manejo de las reglas parece prolongarse ya en el ejercicio de la labor de supervisión... *dicen algo y es como si fuera la Biblia... En las reuniones de supervisores por lo general hablan ellos y agarran la manija para decir una verdad de Perogrullo... y la repiten... se permiten libertades que se las toman porque son ellos... no cumplen con un montón de cosas estatutarias porque total... se les perdonan... tienen más llegada cuando piden... tienen más conexiones porque se dedican mucho a lo social... Asimismo, la condición "política" masculina los lleva a eludir situaciones de enfrentamiento abierto... puntualizan cosas pero lo*

que no va a afectar los intereses de nadie... ni va a provocar dolor en nadie...cosas generales...se cuidan mucho...(Teresa) En síntesis, se ocupan de lo que les interesa porque les dará reditos. La mejor combinación es tener una adjunta mujer... *La supervisora adjunta está al borde del infarto...va corriendo a todos lados... Trabaja de supervisor en todos los lugares... y es "el" supervisor y tiene "los" directores pero en el fondo... no los vayas a contactar con lo pedagógico... (Elisa)*. Una y otra vez las supervisoras insisten en que existen excepciones a la regla, escasas, pero que discuten que sea "naturalmente" masculina sino más bien los modos masculinos tradicionales de construcción del poder.

De la "cintura política" a la identificación partidaria, a los proyectos personalistas y al abandono "los chicos" como sentido del trabajo... El contacto directo con la gestión política que caracteriza a la supervisión se combina en la Ciudad de Buenos Aires con una cierta tradición según la cual las autoridades políticas emegen de ese cuerpo. En un universo tan finito (veintiuna supervisiones escolares con sus veintiuna supervisiones adjuntas), la posibilidad de transformarse en "director-a de área" no ha sido por años ni lejana ni improbable.

El pequeño tamaño del universo también redundante en que la militancia o los posicionamientos político-partidarios de cada uno/a en general son conocidos. Posiciones que se ponen en juego en las formas en que se construyen los apoyos y los acuerdos alrededor de las iniciativas de gobierno... Según Elisa *con la dirección del área pasa eso y por eso le hacen la contra... son las cosas mediadas por los adultos, partidarios, no están pensando en los chicos... Yo siempre le digo a los directores... Te puede atraer otro camino [el partidario] pero tenés que tenerlo claro para volver al centro...*

Las políticas de estado en el sentido de proyecto compartido se "mezclan" en ocasiones con la política del gobierno del estado (Oszlak y O'Donnell, 1974)³⁴⁵. Elisa entiende que existe una fuerte diferencia entre la política educativa y la política partidaria... y es sumamente crítica de sus colegas supervisores que asumen papeles estereotipados y previsibles en los intercambios colectivos en reuniones de trabajo. *Política desde lo que es política pero no partidismo... en las que tenemos mucho tiene que ver con lo partidario... por eso... siempre me criticaron... yo en las grandes mesas no participo porque no soporto lo que sucede... los que hablan siempre son los que son partidarios... a favor o en contra... y los encuentros no son pedagógicos...me callo...pensaré cosas pero no me resultan ricas ni positivas esas reuniones...*

Desde su perspectiva, esta tradición atenta contra el trabajo colegiado entre supervisores/as pero, básicamente, porque no ha habido ni existe un proyecto de transformar a los/as supervisores/as en un equipo de trabajo. *Si se trabaja con un objetivo bien claro... se diluye... tenés en tus manos muchas cosas para hacer...no es en el 9º piso de Paseo Colón³⁴⁶ que trabajás así... eso es un lucimiento... es pérdida de tiempo...*

³⁴⁵ Oszlak, Oscar y O'Donnell, Guillermo (1974) Estado y políticas estatales en América Latina. Buenos Aires: CEDES.

³⁴⁶ Oficinas centrales del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires

Ni siquiera en el caso en que una supervisora tiene afiliación partidaria formal parece legítimo mezclar los ámbitos de incidencia... *Tiene que ver con características personales...yo tengo ideología política, estoy afiliada a un partido, nunca traté de meter eso en la función... eso joroba... entre los hombres se ve más... Y con la búsqueda de otras funciones dentro de lo partidario... hay gente que lo dijo...Un supervisor adjunto se fue a un cargo político y lo dijo... Estaba con un legislador... cuando terminó la gestión apareció por el distrito a tantear qué cargos había... pero no volvió... por suerte...(Isabel)*

En otras ocasiones, la supervisión masculina expresa una selectividad respecto de las líneas de intervención impulsadas: no se trata ya de que no se habilitan "cuestiones pedagógicas" sino más bien que se habilitan "algunas"...

Existe consenso en torno de la posibilidad y la necesidad de toda autoridad de realizar una selección y adecuación de las líneas de política educativa a su territorio. Sin embargo la selectividad en algunas supervisiones llega a obstaculizar o impedir la vigencia de algunas iniciativas, conformándose una suerte de "ghetto" en el cual ya se sabe que ciertos proyectos no podrán realizarse, ya que los proyectos "del distrito" tienen preeminencia en el tiempo y la atención de los supervisores. *Hay una gran diferencia entre los maestros varones de grado y los supervisores que hoy están entre 60, 65 o 70 años... Ellos se vuelcan más hacia lo administrativo... hacia proyectos que no es que no tengan que ver con lo pedagógico... quizás lo que no llegan a hacer es a trabajar pedagógicamente... Uno de los problemas que tenemos es que vemos supervisores muy trabajadores pero que en realidad... están en temas como... el cuidado del cuerpo, la familia, mitigación de riesgos... cosas muy importantes en un momento como el que vivimos pero el fondo de la cuestión que es asesorar a los directivos es como que no se puede llegar a ver... (Teresa).* Esta oposición no es abierta sino más bien un proceso de decantación: se "deja pasar" a aquellas iniciativas que tienen un fuerte seguimiento desde el gobierno, pero se las deja libradas a ese único acompañamiento, sin sumarles poder de la supervisión... Las supervisoras recuerdan con frecuencia que los cambios de timón y las relativas discontinuidades político partidarias y, sobre todo, de políticas de estado, resultaron un contexto apropiado para las acciones atomizadas en las que se privilegia poner el esfuerzo en las iniciativas de quienes "permanecen" antes que embarcarse en aquellas que tienen menos perspectivas de sustentabilidad. Nuevamente, la contradictoria noción de "funcionariado" en un estado precariamente "estatalizado" (Bourdieu, 1999)³⁴⁷ parece remitir a la arbitrariedad de la voluntad personal.

¿Proyectos propios o... poco trabajo? ¿Por qué estoy tan alejada en este salón?... La gente de mesa de entradas digita... están solos adelante.. Le pregunté al supervisor y me dijo 'yo

³⁴⁷ Bourdieu, Pierre (1996) "Espíritus de Estado" en Sociedad, Facultad de Ciencias Sociales-UBA, Abril.

quería estar acá, todo tranquilo, que nadie me molestara' ... Yo quiero que me molesten y me siento ajena... No te avisan... Eso hace a la construcción de una red de comunicación y de influencia... Si estás lejos es como que te desdibujás...el hombre, estando lejos, no pierde poder...lo gana (Teresa) Si estar lejos es una forma de construcción de poder y la distancia ayuda a la construcción del mito, también el estar lejos puede transformarse en un modo de eludir el trabajo. El DC es lo que tenés que obedecer... Son contados los que trabajan con el diseño... sacando dos... ya no hablo tanto por esa cosa pervertida partidaria... Terrible... Dos son los que saben el diseño... el resto habla... bien... por eso tienen a las mujeres como encandiladas.... parece que lucharan por alguna causa... Peligroso incluso porque les hacen firmar [a las direcciones] y ellos no se comprometen.... Y se le superponen otros trabajos... Yo era la adjunta y me largaba cada vez más trabajo, porque trabajaba en otra cosa... (Teresa); Los varones están más hechos a un modelo más tradicional, más autocrático, más 'yo hago lo que quiero' ... Muchas veces llamás a los distritos escolares donde hay varones y no están; las supervisoras mujeres están más... avisan en qué escuela están...ellos no están y no se sabe dónde fueron... (Isabel)

Las bases directivas y docentes suelen reclamar asistencia y acompañamiento, y las familias, sobre todo, suelen traspasar los límites de la institución escolar hacia la puerta de la supervisión, de las oficinas de las autoridades políticas, de las legislatura y de órganos de defensa de la ciudadanía. La "publicidad" de las dificultades de algunas instituciones se ha incrementado en los últimos años, de modo que la supervisión, en muchas ocasiones, o bien debe multiplicar su perfil "político" o bien debe atender en forma puntual los reclamos. *Hoy no se soslayan los conflictos... la supervisión está plagada de conflictos... el director del área no por nada estuvo al borde del infarto... no es suficiente con una figura política ni nada... tenés que darles respuestas a los padres... Pero los problemas están... tapados... siempre se encuentra un referente que tape esas cosas... en algunas comunidades la gente no se queja de si los chicos aprenden... tiene que ver con las comunidades... a la de XXX le gusta estar en la calle y hacer grandes cosas... para mí no tiene que ver con la educación... ese barrio, yo respetaría esa característica pero la trabajaría de otra manera profundizando...(Elisa). La sospecha es que "alguien" tiene que sustituir, desde la cotidianeidad, a una supervisión que no asume todas las variables del cargo...*

Parecería sin embargo que en la actualidad esos mecanismos tradicionales están dejando de surtir efecto. *Viví dos épocas marcadamente diferentes... antes de que fuera el listado único, tenían muchos privilegios...Esa costumbre de huir la tenían también algunos directores y vicedirectores...porque tenían otros negocios, porque vendían cosas... porque se ocupaban de otras cuestiones...las mujeres eran más de quedarse...En este momento también hay algunas huidizas... algunos personajes como suplentes... Este año, una mujer... la cantidad de veces que la pescamos que no estaba...no te puedo contar...se lo dijimos...siempre tiene excusas... (Isabel)*

Si la dedicación – en tiempo- al trabajo en sus contenidos usuales, menos aún cabe llevar a cabo un proyecto colegiado entre directores/as de escuela. Por una parte, porque es

exponerse al conjunto, reunir a aquellos/as que, separados/as son solo imágenes difusas plagadas de prejuicios... pueden poner en evidencia el propio "no saber". Por otra parte, las formas colegiadas, además de dar mucho trabajo, ... *requiere un trabajo y una exposición... te hacen preguntas... no podés tener todo el saber...(Isabel)... Algunos han logrado el cargo en base a sus influencias... Este cargo no es ganado por los que saben más...Es difícil determinarlo pero hay una red... no se filtra cualquiera... van formando una red partidaria que sostiene el sistema como ellos quieren... tampoco tengo una comprobación...(Teresa).*

No obstante, las supervisoras reconocen que es relativamente nueva la idea de que exista un "proyecto institucional de distrito", de modo que, con cierto optimismo, consideran que el trabajo de la supervisión puede cambiar... si existe un proyecto político intencional para que cambie. *Los distritos funcionarían como islas sin problemas... pero la política educativa de la Ciudad no sería coherente ... Si considerás que tiene que haber un cambio, tiene que cambiar la supervisión... [Pero en la supervisión] Solos no podemos... No hay nada que nos una, salvo que sean amistades... No hay un equipo de supervisores escolares...(Elisa)*

I. b. Lo institucional subjetivado: las otras y los otros de la supervisión

- **El gobierno del estado y el funcionariado de carrera, cuerpo a cuerpo**

Hemos subrayado cómo la dimensión política, de gran complejidad, se juega fuertemente (y, en ocasiones, con tensión extrema) en las interlocuciones entre la supervisión y sus autoridades: en particular con la dirección del área, que integra el gobierno del sistema y, en ese carácter, representa una instancia al mismo tiempo poderosa y transitoria.

Cada uno/a con su particular forma de conducción, con más o menos intenciones de establecer un trabajo en conjunto, con mayor o menor manejo de los conflictos que reunir a los/as supervisores/as implica, el director o directora del área marcan una direccionalidad que, si bien no ha llegado a modificar un modus operandi predominante en la supervisión, también conforman "estilos" que se perciben... *Tiene que ver con el tipo de funcionario que está a cargo en la dirección de área... Hay algunos que eran de hacer reuniones con todo el mundo, y seguido, y de esa manera podías compartir... Había espacios para conversar... en cambio otros no hacen reuniones colectivas y eso provoca mayor aislamiento... tiene que ver con el manejo que tenga... XXX hacía muchas reuniones... y eso daba lugar inclusive a que se autoconvocaran... pero cuando empieza a ralearse... es como que te vas metiendo en tu lugar y te quedás... y no me enteraba... a lo mejor está hecho de manera intencionada...(Isabel)*

Con esos antecedentes, la supervisión y la dirección del área se sientan "frente a frente" con frecuencia...

Las supervisoras de la investigación asumieron sus cargos por concurso y en épocas de democracia; al igual que sus autoridades, cuentan con la legitimidad del modo en que

accedieron a sus cargos. Pero la supervisión es el ámbito en que las políticas se negocian, y "pasan" o "no pasan"... Estrato intermedio, conservador con frecuencia, poco proclive a seguir indicaciones por sentirse escasamente como "funcionariado"... Hemos analizado cómo esta visión coincide se vincula con la inestabilidad política de la jurisdicción y, en parte también, con las formas en que los supervisores varones tendieron a construir su poder por décadas; también hemos comparado cómo la noción y convicción de ser "funcionarias" parece más presente en las formas en que las supervisoras construyen el suyo. Sin embargo, en ningún caso deja de ser una fuente de tensiones... *Al tener cargos en planta funcional tenemos la posibilidad de no estar con los políticos, entonces seguimos una concepción de aprendizaje no de acuerdo a la política... Vamos arbitrándola de acuerdo con las necesidades de la población a la que asistimos. Sí, desde ya, tenemos una línea direccional, no cabe la menor duda, pero la vamos adecuando... y de pronto no tuvimos problema con no conjugar desde los gobiernos democráticos porque podíamos no conjugar con algunas acciones pero no con la política educativa en general... la parte similar, y que tenía que ver con las últimas investigaciones, la parte que se había actualizado en todo el mundo, que no era una cosa totalmente desconocida ni nada por el estilo...(Elisa)* Sentirse funcionarias de carrera parece una buena alternativa para las supervisoras.

Ahora bien, el cara a cara con el funcionario/a local se complejiza en las formas de circulación estatal del sistema educativo. En la Argentina, la existencia de una organización descentralizada (o, más bien, desconcentrada³⁴⁸) tiende a duplicar los órdenes de "autoridades" con las que el funcionariado de carrera debe interactuar, sobre todo cuando el nivel local de la jurisdicción se opone al nivel nacional. Como hemos analizado en el apartado A, en los años transcurridos desde el retorno de la democracia a la Argentina, las políticas oficiales nacionales fueron tomando el signo de los tiempos globalizados y neoliberales, mientras que en la Ciudad de Buenos Aires, la tradición política, aún con algunas fuertes expresiones del liberalismo y el conservadurismo, constituyó en el sector educativo una oposición que tendió a defender la centralidad del estado y la vigencia de la escuela pública como espacio de democratización.

Así, la supervisión navegó entre un estado local que no adhirió a una Ley Federal y sus reglamentaciones – al menos en sus aspectos vinculados con la estructura del sistema, los contenidos básicos comunes, la visión respecto de la institución escolar y la gestión - y ofertas de formación permanente, orientadas desde el nivel federal, tendientes a llevar adelante esas políticas nacionales de injerencia directa entre docentes y directivos/as. Por ello, junto con otros dos connotados supervisores varones, Elisa tuvo la oportunidad de atravesar una experiencia formativa gestada desde el plano nacional que, desde su perspectiva, fue definitoria en la conceptualización del modo en que, intuitivamente, ya

³⁴⁸ En nuestro país, con una fuerte tradición centralista hegemónica desde la Ciudad de Buenos Aires, las políticas de "descentralización" se concretaron básicamente como una desconcentración de la gestión, manteniéndose una fuerte centralización en la política curricular y de evaluación, y en la distribución de los recursos genuinos e internacionales que apoyaron la reforma.

entendía a la supervisión. Y junto con sus dos compañeros, aún formulando críticas sobre los aspectos del proyecto que le parecían menos apropiados, tendió a aprovechar esa formación y a sostener su valor aún con cierta reticencia de sus colegas y fuertes críticas desde los espacios gremiales. *La gestión integral que tenía que ver con estos ejes curriculares, institucionales y comunitarios administrativos. Nuestro mayor trabajo en ese momento era el poder comprender el rol del supervisor como un coordinador general de las escuelas del distrito y que tuviera que ver con todo el distrito, con un lineamiento del distrito. Como un creador de redes interdistritales e intradistritales...(Elisa)*. El espacio nacional/local se tensó fuertemente en los 90, constituyendo un fuerte espacio de lucha en el cual algunos/as intentaron sobreponerse a la oposición automática y "aprovechar" con un sentido autónomo las propuestas de las diferentes instancias. Así, a la complejidad de la situación política (¿de qué estado se es "funcionario"?) se agrega la superposición de discursos pedagógicos con intenciones de cambio frente a situaciones sobre las que existían algunos consensos anteriores: por ejemplo, la necesidad de cambiar el perfil de la supervisión. El "vacío" que, como en la física, necesita ser "llenado", se tradujo a veces, en la supervisión como una sensación de que quienes están enfrente "no conducían" frente a la potencia de la usina nacional.

Pero, además, también han existido y existen cambios o discontinuidades entre las gestiones de gobierno de la misma jurisdicción local. Sea cual fuere la concepción de "supervisión" que se sostenga, es inevitable una cierta intervención de mediación entre las políticas oficiales y las escuelas: con mayor o menor convencimiento, entusiasmo o agrado, quienes ocupan los cargos de la supervisión deben comunicar las iniciativas y sostener la implementación y, del mismo modo, deben comunicar y sostener modificaciones e innovaciones que, con demasiada frecuencia, representan golpes de timón o, en ocasiones, proyectos que aspiran a instalar "sellos" de una gestión sin que se llegue a prestar la atención necesaria y suficiente a su sustentabilidad... *la gente de Ciencias de la Educación tiene mucha culpa... no se puede cambiar el enfoque cada tres años... Este tipo de cosas hace que la gente diga 'yo hago lo que sé y que me da resultado' sin preocuparse demasiado si está dentro de los cánones... Eso hace que haya gran diversidad en cómo trabajan los maestros.. cada uno trabaja como puede... los directores tampoco se esfuerzan demasiado en ir a las aulas a ver lo que pasa... entonces tenés que estar proponiendo cosas como para obligarlos...(Isabel)*

El más allá de la supervisión tiene una articulación también con un gobierno más amplio que excede a la cartera educativa. Las otras áreas, en general, tienen una agenda propia pero saben que las escuelas son el espacio donde están "cautivos/as" los niños y las niñas destinatarios/as de políticas sociales de otro orden: salud, recreación, apoyo económico, etc. La escuela es la puerta de entrada y, con frecuencia, el reaseguro del éxito de iniciativas que pueden quedar a mitad de camino si no se apoya en una red preexistente... En esas iniciativas, con buenas intenciones pero con un frecuente fuerte desconocimiento de la realidad escolar, "siempre falta algo"... Un "algo" por el cual son los equipos directivos y docentes, mucho antes que los/as funcionarios/as de otras dependencias, quienes suelen tener que dar explicaciones o rendir cuentas. Pero, frecuencia también, quienes verifican las

fallas o huecos propios del sistema educativo... *Buquebus regala viajes para los niños de escuelas carenciadas... De 50 viajaron 13... no tenían los documentos... no encontrábamos a la madre o al padre para formar el permiso... Les digo 'chicas también es responsabilidad de ustedes...por qué no haberlos llamado antes, o al registro civil... la escuela está medio sola... ¿La ley 114 dice que lo inscribís con lo que presente...pero qué hacemos después? ¿Para qué sirve? ¿Por qué no hicimos algo? (Teresa).* Las iniciativas puntuales que no se enmarcan en un programa amplio de seguimiento y acompañamiento no se transforman tampoco en estructuras duraderas o significativas; solo tienden a sumar deudas y, en parte, reacciones adversas por parte de las supervisiones y las escuelas.

Como ya hemos anticipado en el punto anterior, la compleja relación con las autoridades políticas tiene un componente particularizado por una cierta tradición que se sostiene desde hace varios años: el director o directora del área (conducción política de gobierno) tienden a "salir", es decir a ser elegidos/as, entre los/as supervisores/as escolares. Así, el cuerpo a cuerpo tiene también dos componentes adicionales: por una parte, quien ocupa el dirección del área es un "par" que puede no querer/poder incidir demasiado en la práctica de otro "par" y a la vez ese "par" tampoco puede "hacérsela demasiado difícil" a menos que, por motivos personales o partidarios, se plantee un conflicto explícito; por otra parte, existe un componente imaginario de la inversión de papeles que puede llegar a alimentar algunas expectativas de promoción ("también podría estar yo") o, también, de descalificación por el conocimiento previo ("cómo alguien así puede estar en ese lugar")...

El área de "contacto"³⁴⁹ entre el funcionariado de carrera y el funcionariado de gobierno constituye entonces un espacio micropolítico en el cual pueden instalarse la beligerancia permanente o la adhesión automática. La frontera, como espacio límite y como espacio de comunicación, alrededor del cual los sujetos se mueven... en ocasiones, mostrando el documento y haciéndolo explícito, "legal"... Otras veces, de forma clandestina. En todos los casos, como ya hemos analizado en sus visiones acerca de los colegas varones, parecería que en el contacto cuerpo a cuerpo con el gobierno, las supervisoras perciben, con desagrado, que con frecuencia se está tramitando "otra cosa", diferente al "tema" aún cuando en una reunión se lo proponga como agenda...

- **La difícil mediación entre los equipos docentes escolares y los equipos técnicos centrales**

³⁴⁹ La antropología ha desarrollado desde esta noción sus análisis sobre las "fronteras": más que límites estrictos, las fronteras son espacios en que las culturas están en relación, se combinan, resultando menos nítidos que los núcleos centrales.

La compleja madeja de relaciones e intereses que se cruzan en la vida escolar supone la prevalencia de la enseñanza y cuidado de la infancia como motivo último y principal de las políticas educativas. Este fin se persigue a través de una diversidad de estructuras y funciones a cargo no solamente de docentes y gobierno del estado sino también de equipos técnico-pedagógicos con los cuales la vinculación de los equipos docentes escolares es frecuente y necesaria.

Más allá de las cuestiones políticas vinculadas con la legitimidad de una norma que durante años en la Ciudad de Buenos Aires tuvo el status de "prediseño", una dificultad severa en relación con el diseño curricular fue que en muchas áreas representaba los desarrollos más avanzados de los debates del campo y la formación docente continua o bien no había llegado a cubrir a toda la población docente, o bien no había logrado modificar algunas de sus visiones y prácticas, o bien había seguido caminos divergentes, o bien había resultado deficiente. El texto del Diseño Curricular entonces con frecuencia no resultaba un documento "orientador" sino, para algunos/as, un desafío profesionalizante que requería salir a buscar otros apoyos y crear una versión propia; para otros/as, era una suerte de interpelación a su falta de formación y, por lo tanto, una rechazable injerencia del sistema en la propia práctica. *Con el prediseño... había gente desesperada con el área de "conocimiento del mundo"... Nos reunimos... también agradecieron que distribuyéramos los contenidos... en esas cosas me sentía muy bien... (Isabel).*

En la tradición de trabajo de la Ciudad de Buenos Aires, la relación con la producción curricular puede pasar de consistir en la interpretación y "aplicación" de los documentos, a ser constituida en sujeto de consulta de la Dirección de Curricula y, en ocasiones, aún de elaboración participativa. Ya no se trata de una producción que "baja" entonces... sino de una interacción directa con especialistas, con "los/as autores/as" del curriculum. *Yo le dije a curriculum ' no pueden trabajar en informática si no hablan primero con nosotros'... no podían decir cualquier cosa... Con S. M. por ejemplo... me apasionó. Ella me preguntaba a mí...Y me enteré después de que era la que hacía el curriculum de informática!!!Y trabajamos tres años para desarrollarlo!!! (Elisa)*

La experiencia inicial de Elisa, que había encontrado escucha y receptividad en las funcionarias políticas y los equipos técnicos de especialistas, no tuvo un correlato inmediato al trabajar con los equipos directivos... *Lo llevamos... Yo pensé que me infartaba de lo mal que la trataban porque venía con una propuesta distinta... tener contacto con la documentación, qué quiere decir "informática", qué tenemos que saber... no es tener la PC... 300 personas se capacitaron fuera de servicio! ... Yo tuve que capacitarme igual que todos... Fue maravilloso... desde aquella discusión, fue un trabajo de tres años... (Elisa)*

Ya hemos analizado la tensión que enfrenta la dirección de una escuela al comprometerse con una propuesta de cambio curricular³⁵⁰ en relación con la cual maestros y maestras de

³⁵⁰ En particular el episodio de Amalia en relación con el Plan Plurianual.

escuela suelen sentir que se les reserva un papel de "aplicación". La tensión profesional entre equipos técnicos y supervisión es de otro orden: la micropolítica del "cara a cara" interpela ya no al fantaseado "técnico/as que no conoce lo que es una escuela" sino a sujetos materiales y concretos a cargo de una especificación curricular³⁵¹ que tensa los saberes de la supervisión - también material y concreta -. La circulación se hace particularmente difícil cuando la relación que se establece es la competencia pero no existe cuando desde la supervisión solo se habilita la entrada a las escuelas desde un respeto reverencial o falta de interés o compromiso, en ambos casos inconducentes si se busca la elaboración de proyectos ajustados a la realidad escolar cotidiana... Pero también, como ya hemos analizado, las observaciones críticas pueden leerse en un sentido de "oposición" antes que de "alerta", lo cual también llega a transformarse en otra fuente de rispideces...

Ahora bien, aunque la conflictividad de la relación con los/as especialistas curriculares puede llegar a puntos extremos, la misma necesidad de estabilización y duración del diseño curricular hace que los procesos como el que Elisa llevó adelante sean más bien excepcionales; en cambio, no son en absoluto excepcionales las propuestas de formación permanente, de "capacitación", que llegan a los establecimientos. *Bueno ya te digo, al comienzo acá la escuela de capacitación era como odiada, hacían llorar a los capacitadores... hasta que no lloraran... me acuerdo que hasta XXX... creo que hasta que no lloró y dijo 'me voy', no pararon... el asunto de la lucha con los técnicos y los directivos era atroz. (Elisa)*

Sin embargo, valorando las diferentes experiencias, las supervisoras insisten en solicitar la capacitación; claro que no siempre tienen la misma suerte y, por lo tanto, su lugar también vuelve a aparecer como central... *A veces nos encontrábamos que necesitábamos algún tipo de capacitación práctica en alguna cuestión... y terminaba siendo sobre cualquier otra cosa... Por ejemplo cuando apareció el prediseño de Lengua... venía presentado de una manera muy diferente... Y [las maestras] decían 'cómo hacemos para planificar con esto'. Yo tampoco tenía formación y pedimos auxilio a la Escuela de Capacitación para el segundo ciclo... sobre cómo armar unidades para desarrollar... para ser usadas al año siguiente... Primero tuvimos una charla con una de las capacitadoras... armarlo fue difícil porque había que sacar a los maestros cada quince días... Al tiempo viene otra persona y me ice 'Planificación, no... ofrecemos trabajar con lectura o con escritura y despues hacer el armado'... Como ya estábamos embarcados dijimos, 'bueno, escritura'... como no eran las necesidades de la gente, dejó de ir a pesar de que perdían la certificación... esos son los inconvenientes... lo que te dan en las capacitaciones no está de acuerdo con las necesidades reales de la gente... (Isabel).* En una tarea profesional que se define, entre otros rasgos, como en permanente formación, la tensión entre la pertinencia empírica (las "necesidades reales") y la de la formación de las/os especialistas contratadas/os es crítica: por una parte, porque existe una

³⁵¹ Basil Bernstein empleó el sugerente concepto de "recontextualización" para denominar a las sucesivas transformaciones a las que se somete al "saber académico o "experto" en la construcción curricular (Bernstein, Basil (1989) Clases, códigos y control. Madrid: Ed. Akal; (1996) Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research and critique. London: Taylor & Francis.

visión compartida sobre la conveniencia y necesidad de capacitación permanente,; por otra parte, porque existe una cierta fantasía respecto de que toda innovación puede ser objeto de capacitación porque ya está "sabido" en algún lugar... Sin embargo, la asunción de nuevos desarrollos curriculares con frecuencia no tiene una correlato académico de investigación: en otras palabras, se "hace camino al andar" a partir de algunas hipótesis de partida. Sin embargo, desde los equipos docentes escolares la interpretación es otra -"no nos dan la capacitación que necesitamos"- suponiendo la falta de idoneidad en la conducción del sistema de formación permanente o, peor, una cierta tozudez o mezquindad por parte de los/as especialistas...

Por otra parte, también acontece que los equipos de la administración central educativa llevan adelante programas y proyectos de innovación específicos en que, por tratarse de iniciativas de una gestión política (y por lo tanto con "tiempos de desarrollo" más perentorios) o bien de acciones de mayor duración pero con componentes de áreas diversas con una coordinación intersectorial, la apelación a la supervisión es nuevamente central. La dinámica transformación/sustentabilidad es crítica en estos casos, ya que la política educativa deviene "políticas" y éstas, "programas y proyectos" o bien "marcas" por las cuales las gestiones con desean ser recordadas. La asociación política con la supervisión resulta entonces aún más vital.

En estos casos las supervisiones perciben que son convocadas no solamente como "llave de entrada" a las escuelas sino porque los proyectos tienen impacto en la vida de las instituciones y, eventualmente también, porque su nivel de especificación institucional requiere del conocimiento del territorio que solo la supervisión posee. *A la gente no le gusta que les digas nada, sí que colabores pero todo "amén"... A los equipos técnicos les sostenés la asistencia... pero no les gusta la crítica por más que sea constructiva... Con algunos me llevo bien, no con otros... es la queja de los directores... no toman las quejas... vienen a principios de año pero... Con los demás poca relación... deben estar tan imbuidos en su labor.../tono irónico/ ZAP está mejor articulado... no lo hacen de maldad pero no les dejan el espacio a las directoras... Con Investigación³⁵²...el proyecto de autoevaluación es precioso pero no saben venderlo... dijeron 'Es difícil porque la escuela tiene que comprometerse' y espantaron a todos... (Teresa)*

Además con el área de diseño curricular o de capacitación, en el aparato central de la educación de la Ciudad de Buenos Aires existen otras dependencias técnicas que, como la Dirección de Investigación (que incluye la elaboración de las estadísticas continuas), no tienen relación tan frecuente con la supervisión pero que, en ocasiones, también cuentan con proyectos que la incluyen o interpelan.

³⁵² Se refiere a la Dirección de Investigación dependiente de la Dirección General de Planeamiento que, además de relevar la información estadística, ocasionalmente desarrolla algunos proyectos en relación directa con el sistema.

Conocer las estadísticas del distrito fueron un impacto para Elisa: de directora a supervisora cambió su "escala" de necesidades de información y la fotografía de los indicadores, en particular la repitencia y la edad, redundó en una inmediata incorporación de esas cuestiones a su proyecto distrital... En general sin embargo, existe una escasa tradición de trabajo con esa información en la supervisión y, menor aún, entre las autoridades de las escuelas (Cueto, 2005)³⁵³. Además de la falta de conocimiento o de difusión de las producciones de esta área, existe otra particularidad que obstaculiza el trabajo articulado: la desconfianza respecto del "uso" de la información. La Ciudad de Buenos Aires, con una cierta tradición en la construcción de datos cuantitativos no había logrado modificar esa visión cuando en coincidencia con el proyecto neoliberal para la educación se profundiza la organización, a nivel nacional, de los sistemas de información educativa. *En cambio con Investigación es diferente, porque no tienen una incidencia directa y uno sabe que son temas que tiene una finalidad menos inmediata... A veces la gente dice "¿voy a tener devolución?"... una pregunta ridícula... y también está la sospecha de para qué lo van a usar... Son reacios a contestar... elucubran que va a ser usado en su contra...(Isabel)*. La supervisión es la puerta por donde entran los pedidos de información y salen los datos de las escuelas... si la escuela "inventa" datos, la supervisión lo convalida; si el área de estadística indaga más en profundidad sobre las inconsistencias, la supervisión es la que responde por los errores en la información brindada... A pesar del fuerte compromiso con la producción de los datos, la información estadística parece aún no integrar los instrumentos de trabajo más usuales en la supervisión...

Pero hay otros "equipos" que también integran el sistema con una presencia conflictiva mucho mayor, ya que tratan en forma directa y específica con las dificultades de chicos y chicas en la escuela. Hemos analizado la conflictiva relación de los Equipos de Orientación Escolar con las direcciones de las escuelas. Otro tanto ocurre en el nivel de la supervisión donde la cuestión "llega" ya como conflicto institucional y, generalmente, con la participación de las familias. Los cuestionamientos que las familias plantean a la escuela suelen centrarse en las dificultades de orden físico o social aunque en niveles educativos mayores pueden llegar también a objetar los niveles de calidad de los aprendizajes. En muchos casos, ya conocen la estructura y funciones del sistema y los canales de circulación de los expedientes. Las supervisoras saben que con frecuencia el acercamiento de las familias a la supervisión *no es para felicitar precisamente (Isabel)* sino para plantear disidencias y problemas.... *Los padres llegan a la supervisión generalmente cuando un chico les pega... a quejarse... y dicen que la escuela no hace nada... La escuela va al EOE... El EOE dice 'yo soy visitante en la escuela, si el padre no lo lleva a la consulta'. Yo les digo 'si tengo que recurrir a ustedes obligatoriamente, lo que digan es sagrado, si dicen que es para recuperación tengo que obligarlo'... Yo me ocupo... y es para el bien del niño, que está gritando... que pide ayuda... La maestra le toma fastidio... y la autoestima es fundamental para el niño... El maestro termina quemado... ¿qué hace? (Teresa)*. Nuevamente, el Equipo de Orientación que indica,

³⁵³ Cueto, Santiago (2005) El uso de la información educativa en América Latina. PREAL, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe – Banco Mundial.

la familia que no sigue la orientación recibida, la escuela que recibe todos los días a los/as chicos/as "que pegan" y a quienes "reciben el golpe"... En algunas ocasiones el reclamo puede devenir, en forma sinérgica, un modo de fortalecer una acción de la supervisión. Aunque, como veremos, no se trata solamente de "otros/as" ineficientes sino, más bien parecería, de un modo de organización de la gestión del estado que no ha llegado aún a atender las necesidades y los derechos de la población.

- **Los sindicatos docentes**

Es sabido que cada persona agremiada a un sindicato es representada y que para ser defendidas/os las/os trabajadoras/es se afilian. Valiendo en cada caso por "un voto", no obstante, la base docente representa un volumen de una contundencia crítica - frente a la cantidad de direcciones o de supervisiones - en el momento de ganar elecciones. Y si en el caso de la dirección fue menos frecuente la agremiación que en la base docente, la cuestión de la supervisión tendió a saldarse con la aparición de otras instancias de representación. *La supervisión sigue teniendo asociaciones para la defensa de sus intereses... En general los gremios trabajan con la base... les interesa llegar a los maestros pero de los problemas de los directores no se ocupan... menos de los de los supervisores.. Por eso existe la asociación de supervisores... (Isabel)*

La Asociación de Supervisores es más bien una organización de producción de una "voz política" antes que un sindicato en el sentido de la lucha salarial o por la representación en los órganos colegiados (Juntas de Clasificación y Disciplina). Una voz con altos y bajos en su presencia pública en el tiempo pero, definitivamente, menos "sindical" y más "profesional"... Por ello, la mayoría de los/as supervisores/as tiene una doble afiliación... *Yo estuve cerca de UDA... Cuando recién empecé era afiliada a una asociación de suplentes y aspirantes que tenía afinidad con la UMP... después se fusionó pero no me afilié... En este momento ninguno me representaba... Algunos tomaron una orientación política demasiado marcada y más que la defensa de los intereses gremiales estaba la de otro tipo de intereses pero no son lo principal para una organización gremial... inclusive hace un tiempo intentamos armar una lista independiente, on algunos directores y maestros... juntamos las firmas pero resulta que ¡Oh, casualidad! Había una persona que firmó dos veces... entonces rebotaron la lista... y oh casualidad era miembro de XXX... teníamos bastantes chances de salir segundos... no primeros, pero sí segundos para las juntas de clasificación... el lugar político... Ves que está la misma gente siempre... hay gente que estuvo 15 o más años... mucho no me representan...(Isabel)*

Sin embargo, sea cual fuere la relación ideológica, política o partidaria con los sindicatos docentes, la cualidad inherente a la función de conducción acarrea casi necesariamente alguna conflictividad que requiere de la intervención de los/as delegados/as: siendo un actor

político de gran incidencia, las supervisoras suelen enfrentarse con situaciones salvables, y otras, insalvables... una oposición abierta e infranqueable...

Había una chica en comisión gremial... las primeras cosas que pasaban fue que venían a mirar cómo se hacían las designaciones, bien... pero un día la encontré adentro de la supervisión mirando los libros... tuvimos que poner algunos frenos... no fue muy cordial... bastante dura... (Isabel)

Le propuse a la directora que ya que teníamos 60 alumnos si no se podía hacer esta experiencia que hacia rato quería llevar a cabo, que tenía que ver con la no gradualidad, la posibilidad de darles más tiempos a los chicos para la alfabetización, esto con el primer ciclo. Se habían entusiasmado bastante. Yo había hecho unos viajes en conjunto con la directora a Coronel Pringles donde se estaban haciendo estas experiencias. En Lomas de Zamora habíamos empezado a cartearnos, estuvimos buscando distintos materiales, no había demasiado... En Estados Unidos sí había pero no era lo que más me gustaba... y bueno, con todo esto nos empezamos a largar... (Elisa). Había conocido experiencias y estaba entusiasmada, ella y también el equipo directivo de la escuela, pero las dudas del sector docente frente a la inestabilidad laboral que esta estructura representaba³⁵⁴, y la oposición de los gremios que esta sospecha acarreó hizo que el proyecto quedase trunco... por un tiempo. Elisa supo esperar a que el temor por el cierre de las secciones con pocos/as alumnos/as fuese significativo y aún mayor a la intranquilidad – aunque ella garantizaba de todos modos – de tener una designación sui generis; entonces volvió a proponerlo y logró llevarlo a cabo...

Pero también existen dificultades con colegas y gremios... Yo ponía la vida... yo te digo porque alguna vez me dijeron "no, porque grita"... y sí, yo hablo fuerte, y sí, es mi forma de ser... hablo fuerte, me apasiono y quiero convencer. Creo que el director que está seguro de lo que hace tiene que convencer, persuadir, la persuasión tiene que entrar, y que el otro me diga el por qué no, la invito a lo mismo. El involucramiento, el estar segura, el no tener miedo, y el decir me equivoqué...(Marta). Involucramiento que también implica reconocer errores, volver hacia atrás con decisiones, desandar para reorientar... pero también defender la propia posición, aún suscitando resquemores en los mismos sindicatos docentes.

Tensionante y contradictorio, en un sistema en el que ya es complejo pedir que se haga una tarea que está "fuera de la costumbre" pero interpretable como "dentro de las funciones", pueden suscitarse además una serie adicional de conflictos gremiales... *El gremialismo es importante... dejo que pongan la información...pero advierto que defienden a la afiliadas diciendo 'la maestra tal es perseguida por la dirección'... Pero el gremialismo es noble desde la base... Aunque a veces lo hacen por las comisiones... (Teresa).*

³⁵⁴ Siendo el nombramiento docente por sección de grado (según número mínimo de alumnos/as) y no por ciclo.

La complejidad del problema de la representación en organismos del estado (en que "estado" como arena pública y empleador-patronal) y el problema de la sospecha generalizada frente a la dirigencia política en cualquier orden (por ejemplo, la sospecha respecto de los "verdaderos intereses" que mueven a quienes ocupan cargos de conducción en los sindicatos y tienden a perpetuarse en ellos con comisiones de servicio) se combina con la complejidad que en la vereda de "enfrente" tiene la representación "funcionaria" (la sospecha por parte de los/as gremialistas de que la supervisión encarna los intereses del gobierno-patronal).

Por una parte, como hemos visto, por la historia relativamente reciente del sistema educativo como instancia burocrática normatizada por los concursos; por otra parte, por la trayectoria contradictoria que las políticas educativas tuvieron en los últimos años tanto a nivel local como a nivel nacional y el importante protagonismo antineoliberal y por lo tanto contrario a muchas de las iniciativas educativas que cobraron numerosos sindicatos docentes³⁵⁵.

Por otra parte, más compleja por su "necesidad", es que se trata de dos órdenes de poder diferentes que necesitan formas de diferenciación para sostener la beligerancia. Otra vez, parecería más factible arribar a acuerdos políticos de corte partidario, más propiamente "masculinos" que tensar los límites de un trabajo que viene intensificado y proletarizado en los últimos treinta años y, sobre todo, no "profesionalizado" (Ball, 1994). En ocasiones, la legitimidad de un reclamo particular parece convertirse en una expresión de intereses particularistas o, directamente, individuales; en otras, la legitimidad de la representación "del sistema" parece transformarse en una respuesta autoritaria. En una expresión extrema de la contradicción entre autoridades y gremio, el interés "supremo" del/a niño/a que se educa queda postergado, nuevamente, por un enfrentamiento "entre adultos/as".

II. Normas, prácticas y políticas que obturan el poder pedagógico de las supervisoras... y algunas alternativas

- **La memoria: matrices rígidas vs. audacia asistida por sujetos "excéntricos".**

La generación de supervisoras que hoy se encuentra en funciones o a punto de dejarlas por la jubilación atravesó su experiencia docente y directiva con "modelos" de supervisión contrastantes aunque, las más de las veces, fuertemente autoritarios. Los/as supervisores/as que no lo eran, tendían a sobresalir o a ser conocidos/as, justamente, por ese rasgo. Y si no lo eran, debían luchar contra una memoria institucional, de alguna manera "estructural", según la cual la llegada del/a supervisor/a tendía a desencadenar corridas, apuros,

³⁵⁵ Hemos planteado este tema en el Apartado A del presente Capítulo V.

sofocones... Un "llegó el supervisor"... como sinónimo de control sobre algo que "no funciona", como amenaza de sanción, como factor de activación de miedos (¿infantiles?)...

Isabel recuerda que *en mi primera suplencia como directora tuve la peor experiencia de mi vida... En 1982... con muy buen puntaje, elegí una escuela porque estaba cerca de mi casa... Un supervisor conocido me dijo 'A esa escuela vas a ir?'...pero quedaba cerca de mi casa y la elegí... La directora - seguía yendo porque aunque estaba enferma le 'hacía bien' - y la vice eran una especie de "damas de beneficencia"... Se ocupaban del color del mantel... Y la supervisora acordaba con todo eso... El problema fue que organicé un acto para el cambio de nombre de la escuela que a ellas y a las supervisoras no les gustó para nada... me lo dijeron un día antes... 'es un mamarracho' ... Me fui llorando pero no modifiqué nada... Pero al Secretario de Educación le encantó...*

La diferencia de criterios solía ser poco aceptada; la consideración por el tiempo de preparación y del tiempo necesario para la modificación, inexistente. Cuando la supervisión asumía el lugar del poder omnímodo, no había casi espacio para el intercambio y en ocasiones, ni para la palabra razonada...

A la semana siguiente, en una reunión con la supervisión, le piden la escuela para otro acto.... Isabel osa solicitar un poco de *tiempo* porque la escuela había recién terminado la gran fiesta... La supervisora le dice 'no se preocupe' y le pide a otro director... *A la otra semana, la supervisora llega un viernes a última hora de la tarde de la jornada completa... para realizar una visita... '¿Cómo anda primer grado?' 'Muy bien', le digo...'. Entonces voy a ir a 7º'. La maestra estaba dando una clase de geografía sin mapa... Le dejó un informe catastrófico... Le dije 'el problema es conmigo' ... Cuando se fue todo el mundo, la supervisora me dijo 'cierre la puerta'... Me dijo que era una atrevida, que la había desautorizado frente a otros directores negándome a prestar la escuela... y que si yo no servía para ser directora, lo que tenía que hacer era irme...Y que si yo no sabía afrontar los problemas que me traía la vida no podía ser directora... yo hacía poco que había perdido a una nena [hija]... Se me caían las lágrimas, no por lo que ella decía sino por la nena... Me dice 'llore que le viene bien, yo también he llorado mucho cuando me formaron mis superiores...' Terminé el año como pude.... (Isabel). El "todo con moñito", que fue por décadas sinónimo del formalismo en la educación, también se filtraba en algunas prácticas de la supervisión. Cuidar la apariencia que, en ocasiones era un modo de librarse del control para realizar proyectos propios, en otras oportunidades resultaba un valor central. Cuando se combinaba con cierta impunidad y/o sadismo, la combinación era casi terrorífica...*

El temor y la desconfianza integraron con frecuencia el vínculo con la supervisión; de este modo, era muy poco probable que deviniera una relación de trabajo (Ball, 1994)³⁵⁶. Una supervisión que pide en apariencia pero ordena en realidad, que a solas llega hasta a la tortura emocional, que es impune (¿a quién recurriría la directora para plantear su

³⁵⁶ Op. Cit.

desacuerdo, sabiendo que tenía pocas oportunidades de ser escuchada y muchas posibilidades de continuar siendo sancionada?). El aislamiento de la dirección frente a colegas directivos tan sujetos como ella a la voluntad de la autoridad, en un marco "conocido" por otro supervisor que le advierte, sin explicitar, que no iba a ser fácil... En suma, una situación de abuso de autoridad sin caminos de salida...

Sin embargo, como ya hemos señalado antes, las experiencias de trabajo con supervisiones estimulantes fueron alentadoras para las docentes en la misma proporción... Teresa sostiene que en sus inicios como directora fue la supervisora quien le brindó un apoyo fuerte... *Si tiene el Estatuto y el Reglamento bajo el brazo, con el Diseño, ¡adelante!... al principio van a protestar... los que no quieran trabajar van a pedir traslado y usted se va a quedar con los mejores...*

Así, un supervisor fue uno de los mentores más importantes de Elisa, un supervisor innovador y transgresor, que nunca la dejó sola, escuchó sus argumentos y la apoyó... *En el momento que él entra yo estaba en una mesita, sentada sobre la mesa leyéndoles a los chicos que estaban sentados en el piso, "Mi planta de naranja lima". Él se quedó, lo ví serio, igualmente yo seguí de la forma que venía haciendo, finalmente yo terminé y él me dijo: "Usted me va a mandar un informe sobre cómo usted está leyendo este libro a chicos de 5to grado". Así me dijo, nada más. Entonces yo medio que me asusté, no te digo la directora... Me largué a describirle todo lo que yo había hecho previamente, y me imaginé por que me lo estaba diciendo, porque "Mi planta naranja lima" no era para un chico de esa edad, pero yo había tenido toda esa precaución porque eran unos chicos muy especiales, todo ese 5to. Y en ese momento, si bien en ningún lugar lo decía, yo había hablado con todos los padres y les había dicho que entendía que era un libro muy avanzado pero que también entendía que eran chicos que podían captar muy bien toda esta problemática, y que podíamos leerlo. Pero necesitaba que ellos me dijeran si estaba de acuerdo o no. Los padres en ese sentido totalmente me apoyaban. Entonces lo que hice fue explicarle al supervisor todo ese proceso, pero además mandarle todo el material que ellos habían producido y elaborado después. Y se lo puse todo en un paquetito y le compré el libro "Vamos a calentar el sol" que es el segundo libro... Te imaginas que después de eso nació una amistad!(Elisa)*

Las visiones violentas del poder tendieron a generar la idea del "dominio" por parte de quienes lo detentan... No obstante, pensar desde el concepto de "hegemonía" permite también entender que antes que dominio se trata de un "predominio" que incluye quiebres y fisuras: en el mismo sistema y en la misma época, dos experiencias con sentidos diferentes...

El proyecto que Elisa llevó adelante en su escuela representa una innovación fuerte en términos de lógicas académica, laboral, pedagógica e institucional. Interpeló a la organización en sus cimientos nodales. *No lo hice sola... siempre tuve gente que me dio una mano...* Auxilio que Elisa siempre se encargó de solicitar, sin perder ninguna oportunidad de parte de las autoridades y aprovechando también los recursos disponibles en el sistema educativo de la Ciudad. Elisa sabía del histórico antagonismo entre los equipos docentes y los

equipos técnicos de las áreas de capacitación o de planeamiento; esa confrontación de saberes, improductiva desde su perspectiva, no le impidió recurrir a esos apoyos cuando los consideró necesarios. Y llevó adelante proyectos de los que se despidió *con lágrimas...*

Así, la experiencia vivida como directoras remite a una matriz rígida pero también discutida por prácticas alternativas; prácticas que se constituyeron más bien como "excentricidades" toleradas por el sistema con cierta simpatía, pero que no llegaron a construir una nueva hegemonía. Además, para ser supervisor "excéntrico" ya era y es necesaria una fuerte autoridad: tensar los márgenes de lo posible, de lo acostumbrado, de lo soportable, parece casi inalcanzable para una supervisora que, todavía, es una recién llegada. Por más solvencia y autoridad que hayan logrado construir, ninguna supervisora considera entre sus posibilidades de ejercicio del cargo ser "excéntrica", y ni siquiera se imagina siéndolo... La institución puede aceptar o incluir un supervisor excéntrico como "personaje", simpático y admirado, de capacidades infinitas e inalcanzables; una suerte de sobreactuación paródica de los excesos del poder... siempre congelándolo como "caso" particular, como exceso y, en definitiva, como exterior a una sistema que no termina de dejarse impactar por voces marginales. El caso, además, y al menos en la experiencia histórica de nuestras supervisoras, solo puede ser protagonizado por un varón...

- **La competencia y desconfianza con la supervisión y/o entre directores/as vs. la red como organización colegiada solidaria**

La visión y la indicación política de que la supervisión oriente pedagógicamente a los equipos directivos y docentes y de que un distrito escolar puede y debe tener un "proyecto pedagógico institucional" son relativamente nuevas.

Cuando el poder de la supervisión se teje junto con el propósito de sostener la centralidad de la enseñanza y desde una posición funcionaria valorada, no solamente tiene el problema de que se sustenta necesariamente en las políticas globales sino que se trata entonces de un poder más "colegial" y, por lo tanto, también más disputable y disputado. En cierto sentido tradicional, es menos "potente" que el que se ejerce en una iniciativa personalista, radial o local de la supervisión.

Asumir de manera universalista el problema de mejorar la enseñanza parece un propósito de mayor conflictividad que otros que integran la supervisión. No es que en otros órdenes el poder de la supervisión no sea cuestionado; prácticamente siempre lo es. Sin embargo, al igual que entre docentes y directores/as, en su aspecto de protección frente al peligro o de fuente de reconocimiento, información, estímulo o recursos, existe una delegación de poder y una expectativa favorable de los equipos directivos de las escuelas hacia la supervisión. En otras palabras: si filtra o "traduce" los "caprichos" de la gestión o de los/as técnicos/as, si los

alivia de enfrentamientos con familias, con sindicatos, con órganos gubernamentales de control (cuando existen denuncias ante la Defensoría del Pueblo o el Consejo de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, por ejemplo), etc., la adhesión a la supervisión es sustancialmente mayor que si de discutir pedagogía se trata.

En ese plano, las directoras y los directores, y los equipos docentes escolares, pueden llegar a rechazar un documento curricular, un programa de innovación pedagógica, una asistencia técnica especializada o, inclusive, el asesoramiento puntual por parte de la supervisión. En la dimensión pedagógica entonces, el poder pedagógico de la supervisión en la articulación de políticas, instituciones y personas, se construye muy paulatina y trabajosamente ya que los obstáculos estructurales y culturales son muy diversos y potentes.

La función pedagógica de la supervisión parece posible si y solo si todas las demás condiciones (protección, obtención y adjudicación de recursos, distribución de información o reconocimiento, etc.) están cubiertas... a la manera de una concesión que se otorga cuando el mínimo de condiciones para asegurar el funcionamiento institucional está cumplido... En otras palabras, la legitimidad de quien emite una "orden pedagógica" se asienta en haber probado con anterioridad que puede asegurar (o pelear por que sea asegurada por parte de la autoridad política) la base material y organizacional del trabajo docente.

¿Más trabajo para las mujeres que desean sustentar la enseñanza como su tarea central?... Los obstáculos para esta transformación del lugar de la supervisión se vinculan, además, con algunos efectos de las tradiciones "radiales". El desconocimiento, la desconfianza y aún la competencia con la supervisión y, peor, entre pares directores/as de diferentes escuelas de la misma zona geográfica también forma parte de las tradiciones de funcionamiento a nivel distrital que han obturado y obturan la posibilidad de trabajo colaborativo o colegiado en el distrito escolar.

Evidentemente los inicios son cruciales en este reconocimiento recíproco entre directores/as y supervisión. Los equívocos, las resistencias, los intentos fallidos de establecer acuerdos suelen poblar los primeros momentos... *Es así... mirá, vos podés hablar con XX... Preguntale a XXX parte de la capacitación, si bien ella quizás no se acuerda ya de esas cosas porque se acuerda de lo positivo... Pero en el momento yo le dije que pensé le iba a agarrar un ataque de presión porque estaba tan roja, tan roja... Porque eran terribles, tenían liderazgos de varones que provocaban esta problemática. En general algunos habían trabajado en el diseño del 86, te acordás que te nombré? Se oponían por distintas concepciones y todo ese tipo de cosas, y como que... 'qué vienen a enseñarles a ellos'...(Elisa)*

La tradición marca que la supervisión tiene intenciones que hay que "desentrañar", propósitos "ocultos" o, simplemente, "deseos" que habrá que cumplir para evitarse conflictos posteriores. *'Vos desconfiás de nosotros que traés siempre capacitadores? 'Me dicen... como si aportar cosas nuevas fuera desconfiar (Teresa). Cuando empecé... Tomé contacto con la Dirección de Investigación que me da un pantallazo estadístico de todo el distrito, y me*

hace ver algunas cosas... que me dice "tené cuidado con esto", que es el grado de deserción y el grado de repetición. Dramático, dramático... no se hablaba de eso entre directores ni entre supervisores... lo sabían en Estadística... 'No se cómo voy a hacer', pensé... Yo me extendiendo acá en el escritorio un gran papel grande y con todos datos voy poniendo con todos colores los grados, los chicos repetidores... Entonces cuando veo todo eso sí me produce un impacto muy grande y... tengo mi primera reunión de directores, con esto. Después me doy cuenta del error, todos estaban como muy interesados tomando nota... al año siguiente no tenía un solo chico repetidor. Esto fue un golpe terrible. Elisa constató que en el distrito la decodificación de su preocupación por los indicadores había sido traducida, sin mayores pedidos de aclaración, en una suerte de premisa de trabajo ("esta supervisora no quiere que repitan") transmitida a los equipos docentes de las escuelas y "cumplido".

Existen ocasiones en que el cumplimiento es parcial: algunos/as directores/as toman las indicaciones (reales o fantaseadas) o los proyectos que impulsa la supervisión y, a la manera del-a "buen-a alumno-a" llevar a cabo una labor destacada. Si se evidencian en público, estas prácticas son, en general, muy mal conceptualizadas por otros y otras... *A veces en reuniones de directores... si alguno dice algo de otra escuela se escucha 'por qué se mete?'... Les molesta que se luzca alguien... Una directora, ya grande, que terminó una licenciatura hace poco, habló... Alguien dijo 'Y esa qué se cree que es...' Envidia, claro... Hay una tradición de individualismo... pocas escuelas que se conectan entre sí... que puedan trabajar juntas... (Isabel).*

El territorio del distrito escolar es con poca frecuencia una unidad de producción pedagógica. *El banco de experiencias por ejemplo, no se toma como propio... y es un producto de todos... (Isabel).* Los proyectos que requieren el trabajo conjunto entre equipos directivos son llevados a cabo y, con una tarea concreta, suelen ser bien evaluados. *También hay algo de colaboración, tiene que ver con la gente, claro... Cuando obligás a que se junten, lo hacen... Por ejemplo para los indicadores de la nueva hoja de concepto... pero tenés que estar acicateando... no sale en forma natural... El individualismo está metido en todas partes... (Isabel).* La tradición que en ocasiones toma una forma balcanizada (Hargreaves, 1996)³⁵⁷ de agrupamientos por afinidades entre grupos de directivos/as que, como hemos señalado en el apartado anterior, suele funcionar como soporte en caso de dudas administrativas o normativas pero escasamente como espacio de construcción colectiva y autogestionaria de proyectos pedagógicos.

Sin embargo, parecería que la estructuración del trabajo distrital en forma de red permite la circulación de experiencias y de poder de un modo colegial. *Algunas maestras que me conocieron pidieron el traslado... Bien, pero se fueron... Por el trabajo y la organización.. no el control...yo decía "libertad responsable"... aquella persona que hace algo y no perjudica al*

³⁵⁷ Hargreaves, Andy (1996) *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata Helgsen, S. (1995). *The female advantage: Women's ways of leadership* Toronto: Doubleday Currency.

otro... en una escuela vos podés fomentar la autonomía, el movimiento... pero sin perjudicar al otro que está ahí... En el distrito puede ser igual (Marta)... Entiendo al Supervisor como capacitador. La gestión integral que tenía que ver con estos ejes curriculares, institucionales y comunitarios administrativos. Nuestro mayor trabajo en ese momento era el poder comprender el rol del supervisor como un coordinador general de las escuelas del distrito y que tuviera que ver con todo el distrito, con un lineamiento del distrito. Entonces...como un creador de redes interdistritales e intradistritales(Elisa).

Así, emulando al modelo de Escuela Nueva que ya había comenzado a desarrollar (una escuela nodo y cinco escuelas "a impactar") convocó según sus propios criterios, a cuatro otros directores y directoras con los cuales comenzó a tener reuniones sistemáticas. *Hacía reuniones con los directores de esas escuelas y trabajaba determinadas bibliografías. Algunas bibliografías tenían que ver con las que yo había tenido oportunidad de ver, y otras, las que más me gustaban, que tenía que ver con pensar las instituciones... XXX con toda la parte de la queja, los problemas. XXX con cómo ver el problema, cómo definir el problema... Y ahí empieza todo esto de definir el PEI, que no era solamente decir que yo tengo el plan de trabajo sino cómo se construye un PEI con todos... ahí, con la apoyatura de XXX... empiezo a trabajar con talleres con los directivos, con los docentes.* Su trabajo en forma de redes se instaló en el distrito escolar; no obstante, sabe bien que la sustentabilidad del proyecto está dada por la insistencia permanente: cambian los equipos docentes y directivos, cambian las generaciones que van a la escuela de modo que es imposible pensar que se trata de una vez y para siempre...

El esquema que Elisa arma en su distrito implica construir una "mesa de gabinete" con todos los actores con responsabilidad en el distrito (incluyendo los Equipos de Orientación Escolar y el área de Educación Especial), entendiendo que su papel era encontrar la forma de unificar criterios dentro de los cuales, desde su singularidad, cada escuela pudiese quebrar el aislamiento y se transformase en partícipe del proyecto distrital. Con el correr del tiempo participa en otra experiencia que la estimula a abrir aún más la red: se trataba de una comisión integrada por miembros de diferentes áreas y jerarquías, que discutían, registraban lo discutido y producían sobre esas discusiones. Elisa sintió que esa manera de trabajar era productiva y desafiante y se planteó *me tengo que animar a coordinar una comisión similar...* Convocó entonces a algunos directivos, algunas supervisoras curriculares, algunos especialistas de la escuela de capacitación docente. El encuadre siempre sería el diseño curricular y el objetivo, como siempre también, mejorar la enseñanza. Pero el esquema era innovador. No solamente por tomar al diseño curricular como "norma" en un contexto donde la adhesión a la norma parece descalificada, sino porque en ese grupo coexistían diferentes órdenes de poder que había que compatibilizar... *Cuando me daban autoridad... yo le decía a X(técnico de capacitación) "¿cómo yo te voy a coordinar a vos? ... O coordinar a la otra supervisora... Yo no construía esa autoridad, lo único que buscaba era la coordinación, en esa coordinación fue construyéndose... nos reuníamos una vez al mes y nadie empieza si no vengo yo. [finalmente se construyó una autoridad] porque frente a esas cosas, frente a la duda tomaba decisiones. Son tomas de decisiones que solamente las puedes hacer vos en la*

soledad, eso no lo podés compartir. Para la construcción de autoridad tenes que tomar la decisión vos y nada más que vos, son las opciones que vos elegís. Su poder legítimo, se sustenta en que, cuando llega el momento indicado, toma decisiones... tiene que ver con la vida... La vida que la golpeó, porque su marido estableció una suerte de competencia entre su trabajo y la tarea de su esposa en la supervisión, y no toleró la autonomía en la toma de decisiones. Vos sos mujer, me dijo... Llegó entonces una separación de hecho.

Desde la perspectiva de Elisa sin embargo, no se trata solamente de "animarse" y decidir, sino también de fundamentar desde un encuadre determinado la decisión que se toma. Pero existe otro componente que también tiene relevancia: se establecen vínculos profesionales, más allá de las relaciones afectivas y del buen trato... *yo los respeto muchísimo, respeto sus ideas y fundamento las mías.*

Según esas premisas, Elisa considera que *se puede* llegar a ser autoridad respetada y llevar adelante proyectos en el sistema educativo. Pero *tenés que ser modelo... no se puede hacer sin mucho trabajo.* Trabajo intenso en el horario correspondiente y muchas horas de más porque *si voy a una escuela, por ejemplo, tengo que hacer el informe para estimular y para señalar lo que ví.*

La desconfianza y la competencia tienden a diluirse en el cuerpo a cuerpo mediado por el trabajo intenso y la producción pedagógica. Ya no es entonces la mediación de la ley burocrática sino la mediación de otra legalidad que articula saberes y poderes colegiales...³⁵⁸

- **Los silencios sistemáticos del sistema vs. las respuestas locales...**

Otro de los nudos que parecen obturar la realización de la labor pedagógica en la supervisión se vincula con la dilución de la responsabilidad o la toma de decisiones que con frecuencia se produce en torno a las situaciones conflictivas escolares...

Existen algunos problemas estructurales casi "clásicos" – ya analizados en relación con la "soledad" de las directoras y sin duda con mayor incidencia en ese caso dado que los niños y

³⁵⁸ En la investigación de Hargreaves (1996), el autor identifica lo que denomina "culturas de colaboración" entre docentes las que se caracterizan por ser espontáneas y voluntarias, estar orientadas al desarrollo de iniciativas propias, desarrollarse en tiempos y espacios autogenerados (formales e informales) y, con frecuencia, con resultados inciertos.

las niñas, y sus familias, transitan en la escuela diariamente – que también en el nivel de la supervisión implican un desafío y una tensión adicional, no solamente insumiendo “tiempo” de trabajo sino acarreado un cierto deterioro en el funcionamiento institucional...

Uno de los procesos más habituales en el funcionamiento de un sistema burocrático es el “pase” de una oficina a otra del expediente que tramita un tema o problema. Este proceso, esperable en virtud de la división del trabajo que la burocracia implica, puede transformarse en un espejismo de acción: mientras el “expediente” está en movimiento, se mantiene la impresión de que “algo se está haciendo”. Con frecuencia, el “pase” de una carpeta es la expresión del pedido de que otra instancia “se expida” o, directamente, tome una decisión, haciéndose cargo de sus consecuencias. Con más frecuencia que lo deseable, en los casos más conflictivos eso no sucede... El “pase” pone en acto entonces el modo en que en la burocracia el poder puede no “ejercerse” y, en cierta medida, “retenerse” hasta el límite... que puede llevar años, con el consecuente desgaste y, en ocasiones, “deviniendo abstracto”³⁵⁹ el tema que motivó la gestión. El “pase” no se realiza solamente hacia dependencias jurídicas o administrativas, sino, también, entre instancias pedagógicas concernidas...

En una escuela, en una clase de Tecnología, un niño, jugando a “Verdad o consecuencia”... que ya estaba con el equipo de orientación... la prenda era tocarle la cola a una compañera... Y fue... No sorprende en la clase de Tecnología, porque las maestras están a contrapelo... fueron formadas con la aguja y el hilo y ahora las reciclaron para “procesos de producción”... Teresa se enfrenta con dos dilemas no resueltos en el sistema educativo: el trabajo de los Equipos de Orientación Escolar y el área de Tecnología. La dificultad de trabajo con los Equipos de Orientación Escolar planteada con dureza por las directoras tiene también implicancia en la Supervisión... La fantasía de que los Equipos (que funcionan fuera de las escuelas) van a “dar solución” a las dificultades de chicos y chicas se contrapone a la sobrecarga de trabajo de los citados equipos, su difícil relación con las familias y con el área de Salud de la administración y, también, con una cierta precariedad normativa cuya resolución solo fue recientemente encaminada³⁶⁰.

Por otra parte, frente a la transformación curricular del área de “Actividades Prácticas”, luego “Educación artesanal y técnica” y finalmente “Tecnología” se constató una persistente dificultad de modificar los sesgos que las docentes del área habían construido a lo largo de su trayectoria, su habitus. El área fue sufriendo la tensión de una suerte de cambio de paradigma y las docentes tuvieron fuertes dificultades en llevarlo adelante, siendo el área una de las más conflictivas en términos de convivencia y disciplina escolar en el alumnado y, con frecuencia, también motivo de controversia para las familias. *La niña se fue deteriorada*

³⁵⁹ En lenguaje jurídico, deviene “abstracto” un problema que ya no afecta a ninguna persona (porque todos/as los/as involucrados/a salieron del sistema por algún motivo) y sobre el cual no tiene sentido fáctico expedirse.

³⁶⁰ Recién en el año 2005 fueron incorporados al Estatuto del Docente de la ciudad de Buenos Aires.

psíquicamente a su casa y su padre que es del Opus Dei, con seis hijos, fue a la escuela furioso al día siguiente... la directora no estaba porque estaba en una reunión, vino a la supervisión, yo estaba en una escuela, se fue a la dirección del área y me avisaron... Le dije que presentara la queja a la dirección de la escuela... En la nota pedía que se le dijera, por escrito, qué acciones se estaban implementando con el niño y qué se iba a hacer...

La tramitación por escrito de las demandas, propia de la institución burocrática conlleva la expectativa de que el caso será atendido – lo cual sucede efectivamente – pero en los términos que quien demanda aspira a que lo sea. *Tuve una reunión con la dirección de la Escuela, el Equipo de Orientación y el padre... Y le explicamos que se trabajaba con el niño... de 6º grado... pero que no le podíamos dar la información por escrito porque era un menor. El padre dijo 'Entonces se lo voy a pedir a [Consejo de] los derechos del niño y van a ver cómo se van a mover' ... Le dije 'bueno, si lo pide el Consejo se hará por los caminos correspondientes' . 'Bueno, pero seguro con la maestra no va a pasar nada'... Le dije 'déjenos a nosotros eso'. Es también frecuente que las familias soliciten fuertes sanciones, o inclusive que se expulse a chicos o chicas con dificultades en la interacción: la compleja convergencia en el ámbito escolar de los derechos de la infancia (el derecho a la educación y el derecho al cuidado por ejemplo) se suman a la tensión entre la patria potestad familiar y el carácter obligatorio de la educación primaria. El Consejo de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes y, entre otros, la Defensoría del Pueblo de la Ciudad de Buenos Aires son organismos creados como ámbito donde estado y sociedad civil se controlan recíprocamente...*

Frente a una respuesta que considera insatisfactoria, la población recurre crecientemente a esas nuevas instancias que conforman órdenes de poder paralelos al del sistema educativo y que suelen interpelar no solamente a funcionarios/as educativos/as en forma puntual sino, en ocasiones, a la normativa misma con la cual los/as funcionarios/as se manejan³⁶¹. En esos casos, las supervisiones preferirían que el tema se saldase "más arriba"... *A veces hay colaboradores de los funcionarios que son muy eficientes... te ayudan... las de XXX... eran directoras de escuela pero gente muy expeditiva y te solucionaban los problemas... En cambio en otros casos, viene alguien con una queja...inmediatamente te están llamando... ¿qué pasa en la escuela tal? Te lleva toda la mañana, idas y vueltas para ver qué encontraste... Eso te distrae de la conducción... Hay épocas en que es más marcado...las chicas de XXX, cuando llegaban a vos era porque no se podía manejar... te arreglaban todo ahí... filtraban mucho el problema.. Y a veces hay rivalidades entre direcciones de área... (Isabel)*

Sin embargo, si bien existen problemas no saldados en el sistema, aún en el plano en que existe normativa a veces es difícil lograr que se tomen decisiones... *A la directora le dije que*

³⁶¹ Un tema de gran complejidad es justamente la constatación de que algunas normas del sistema educativo son contrarias a la Ley 114 de la Ciudad de Buenos Aires que establece la vigencia local de la Convención Internacional de los Derechos del Niño.

pensaba que la maestra debía ser sancionada, porque faltó a las obligaciones del personal docente, no avisó a la directora de lo sucedido, no cuidó ni manejó los grupos... La directora no sabía cómo hacer la disposición para la sanción y se la doy escrita. Va a consultar con la supervisora de Tecnología, que me dice que está de acuerdo... La supervisora va a hablar con la escuela y a ella le dicen 'estamos a fin de año... los compañeros se te van a poner en contra...' . El equipo de orientación dijo lo mismo. Entonces la supervisora viene y me dice 'yo tampoco hice un seguimiento de la maestra durante todo el año' . Yo le dije 'qué tiene que ver, es un hecho puntual'... En definitiva, no le hicieron nada... nadie quiere calzarse las botas del cargo... Fue una prenda en el medio de la clase... Para la chica fue como una vejación... Claro que el padre ahora mandó una nota al Area... Voy a tener que hacerlo yo... Asumir el cargo cuesta... todos quieren vivir tranquilos y cobrar... (Teresa)

El predominio de los intereses particularistas, la necesidad de conservar la tranquilidad local, estaría severamente afectada en el caso en que se colocase una sanción a una docente; se posterga u omite la reparación institucional de una situación de falta de cuidado a una niña – con el consecuente mensaje de género y generaciones que esta omisión implica –; sin embargo, también emergen la falta de seguimiento, de acompañamiento pedagógico por parte de la supervisión curricular que, en cierta medida, confirma una impotencia que el sistema mismo no logró resolver: el sentido del área. Se hicieron muchas gestiones (se “pasó” en tema por varios escritorios) pero el resultado final, para una niña agredida y para un padre enfurecido, resultó nulo.

Frente a la falta de respuestas del “sistema”, la respuesta puntual que apunta a no diluir el problema remite también a la concentración de la “violencia” en la supervisión; nuevamente, al imaginario tradicional del cargo. *Hay instrumentos para seguir...para sancionar... Hay... pero hay toda una cultura institucional que hace que eso instrumentos nunca se apliquen... Uno trata de conversar para ver si se pueden modificar actitudes desde la no sanción...si te parás en la sanción te transformás en el monstruo de la laguna negra... y te van a respetar porque sos un tirano pero no te van a aceptar... hay veces en que la tenés que aplicar... cuando son cosas extremas...cuando hablaste muchas veces... y otros no lo hicieron antes (Isabel).*

El sistema contiene sin embargo una contradictoria situación: se reconoce el poder de sanción de la superioridad – precaria pero existente – sin que se conozcan demasiados casos en los cuales ese poder se haya aplicado y, menos aún, que haya avanzado más allá de una amonestación.

- **La estructura de protección mutua y relación radial vs. los intentos de acompañamiento igualitarista desde el cuidado**

En el sistema educativo existe una imagen que sintetiza, en cierta medida, los rasgos que en ocasiones asumió y puede asumir la conducción, tanto en la dirección como en la supervisión, por lo general, masculina: el "patrón de estancia".

El "patrón de estancia" evoca a un director o supervisor que toma decisiones vistas como inapelables (Weber, 1993; Bendix, 1970)³⁶², generalmente basadas solamente en su interpretación de la situación, se ubica en un espacio distante de la base - visitando el territorio solo en contadas ocasiones -, brinda protección y recursos materiales y simbólicos de reconocimiento, tiene ascendiente o predicamento en la comunidad, se vincula "de a uno-a" con las personas del escalafón inferior - "divide y reinarás"-, no organiza reuniones sino "actos". Según las supervisoras, esta imagen se corresponde con la práctica que todavía despliegan algunos supervisores varones, pero que está en pleno cambio.

Sin embargo, también parecen emerger algunos de los componentes del "patrón de estancia" en la práctica de las supervisoras, cuando el apoyo o asistencial es "radial", uno a uno - intencionalmente o por dificultades organizativas - y discrecional, y ese formato tiende a ser la única y exclusiva intervención de la supervisión. Más que el temor frente a la amenaza de la violencia institucional, parecería que lo que sostiene a la supervisión es una suerte de tráfico de protección, afecto y consideración en tanto superioridad...

Teresa sabe y ha indicado a los/as docentes que hablar con periodistas en forma directa siempre es riesgoso; sin embargo, una vez producido el contacto, no puede sino apoyar al equipo docente... *Por ejemplo, una directora asustada porque a una maestra se le ocurrió hablar con un periodista sobre la venta de droga en la puerta de la escuela. Y el canal dijo 'gracias a la denuncia de los maestros hemos apresado a 10 traficantes'... La chica, lo que no hacen los varones, quiso denunciar esta injusticia... Y los traficantes le dijeron que le van a quemar la escuela... Le rompieron los vidrios y se supone que son ellos... Me llamó angustiada... Hay que apuntalarla, hay que ir a hablar con los maestros...* Más allá de la actuación policial o de otras formas de custodia, más allá del "error" cometido y de no haber seguido la directiva de la supervisora, Teresa sabe que en algunos momentos el "acompañar" de la superioridad es recibido como un alivio de la tensión y una disminución de la soledad. Y también, obviamente, como un cierto reaseguro de que no habrá sanción aunque hubo una indicación previa que no se cumplió: antes que temer por el incumplimiento, predominó la necesidad de una presencia desde el sistema.

³⁶² Weber, Max (1993, 1ª ed. 1956) *Economía y sociedad: esbozo de una sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica; Bendix, Reinhard (1970). *Max Weber*. Amorrortu: Buenos Aires.

Proteger de un afuera amenazante puede traducirse en ocasiones como un legitimar en un "adentro" conflictivo. *Las maestras me pedían una reunión de personal pero la directora no me invitó. Yo me enteré y fui igual... Le dije que no tuviese miedo porque ella tenía razón... Lo que nos convoca es la tarea, no cuidar un tío enfermo... para eso están las licencias... cuando la maestra empezó a quejarse no consiguió a nadie que la respaldara.... La profesora de música después se quejó... porque la directora le pedía que tocara música en los cambios de bandera... ¿Cuál es el problema de tocar música?... A veces dicen cualquier cosa... (Teresa).*

En este sentido el proteger apunta a "sumar autoridad" a quien ocupa un cargo de poder, que en cierto sentido se diferencia de la protección de los derechos de "los/as menos poderosos/as".

El trato o la protección radial puede complementarse en ocasiones con una diferenciación de género, tanto desde la figura de la supervisión como del personal administrativo que compone la dependencia. Teresa observa que los directores varones venían teniendo algunas prerrogativas con el supervisor anterior, prolongadas en la oficina del distrito escolar en la cual no reciben *tantas críticas como las directoras mujeres* y se les formulan menos exigencias administrativas... *Y qué te digo si llega a ser bien mozo y varón... las mujeres se ponen afables, como en seducción... Uno de los directores dice 'yo aprovecho mi seducción para lograr cosas, con vos no puedo'... Claro, para mí son todos iguales... las reglas son para todos... (Teresa).*

Aplicar las reglas o acompañar de modo "uniforme", generalizado, contribuye a instalar, en cierto modo, un estilo de trabajo sostenible en el tiempo, previsible y conocido para enfrentar situaciones conflictivas y elaborar proyectos en común. *Había una mujer furiosa con la directora de una escuela y no tenía razón... le conocíamos la historia... Era traficante... quería tirarse contra la escuela... Yo conocía a la directora... [Según la directora] El hijo era un desastre porque ella no lo atendía, no lo hacía tratar... Ella echaba la culpa a la escuela... El chico estaba atendido por el EOE y la directora conocía el caso... Hicimos la reunión con el EOE, la directora, la madre y la abuela... esto es no dejarlos solos... hacer frente a la situación y ayudarlos en lo que se pueda... Yo trato de hacerlo con todos... ayudar a la gente ayuda a construir la autoridad...(Isabel).*

Sin embargo, también trae otros conflictos que pueden llegar al sindicato... *Con X (sindicato docente)... Una cosa de invasión... Otra vez con una maestra que pedía las pasivas pedagógicas... yo me había puesto firme que no porque estaba mejor que vos y que yo... vino una delegada... le dijimos que por problemas de salud tenía que darlo el Rawson... hubo una discusión terrible... en general no estaba sola porque le pedía a algún otro supervisor que me acompañara...(Isabel).* También la supervisión parece necesitar apoyo en algún momento.

La posibilidad de aplicar o no aplicar una norma también se traduce como "favor" o "buena voluntad" que el funcionariado puede tener que mostrar para sostener un clima libre de

conflictos abiertos (Anderson, 1991)³⁶³. Pero, parecería, se trata más bien de "cintura política" antes que "cuidado"... Acompañamiento desde el cuidado vs cintura política y protección radial, respuestas efectivas vs los silencios del sistema, competencia jerárquica vs colaboración profesional, la lucha contra la memoria de la rigidez y el control...

En el próximo capítulo, las conclusiones, retomaremos sistemáticamente las hipótesis que hemos desplegado empírica y teóricamente en la presentación de resultados y, partiendo de los interrogantes iniciales, procuraremos mostrar cómo, a partir de la condición sexuada de un cuerpo leído como "femenino", se producen prácticas alternativas que, como forma de supervivencia o como forma de resistencia, marcan algunos caminos para la democratización del trabajo docente en la escuela.

³⁶³ Op.Cit.

Capítulo VI

CONCLUSIONES

I. "Poner el cuerpo": modelización, enseñanza y colegialidad

En la investigación desarrollada en nuestra tesis nos planteamos algunos interrogantes: ¿Se puede hablar de una particularidad "femenina" de liderazgo en el sistema educativo del nivel primario?. O, más bien, ¿cuál es el modo particular en que las significaciones hegemónicas de género interpelan a las mujeres directoras o supervisoras escolares? ¿Qué expectativas implican? ¿Existe una adhesión a esas expectativas por parte de las mujeres? ¿Qué modos de construcción, legitimación y ejercicio del poder se generan en consecuencia? ¿Qué sucede cuando no se responde de acuerdo con el sentido dominante? ¿Qué diferencias existen entre mujeres?... ¿De qué modo las características culturalmente atribuidas a "lo femenino" se articulan con los fundamentos de la burocracia piramidal escolar reforzando relaciones de dependencia o falta de autonomía en los equipos directivos y en los colectivos docentes? ¿De qué modo los ponen en cuestión y contribuyen a la construcción de colectivos docentes colegiados que permitan la construcción de proyectos pedagógicos sustentables a nivel institucional –escolar o distrital-?.

Partiendo de una concepción de la subjetividad como construcción social enmarcada en relaciones sociales desiguales y disciplinarias, de la materialidad del cuerpo como sustrato de esas relaciones de poder hegemónico y de los procesos sesgados de la "lectura" fenomenológica cotidiana de los cuerpos que materializan y evocan sentidos de género, e interpelan en forma constante a su actuación performativa, podemos señalar como conclusiones de nuestro estudio que las significaciones hegemónicas de género enmarcan y cualifican con potencia, aunque no determinan, la forma predominante de construcción del ascenso y liderazgo en las directoras y las supervisoras.

Hemos revisado cómo, en los inicios del sistema educativo argentino, la cobertura de los cargos directivos en las escuelas y los de "Inspección Escolar" (hoy "Supervisión") tendía a responder menos a una lógica de méritos profesionales que una lógica de lealtad política, favores personales o amiguismo. Durante décadas, los directores y las directoras, y mucho más quienes ocupaban la inspección, se ubicaron real y simbólicamente entonces en un nivel diferencial respecto de maestras y maestros en términos de poder. No solamente en el "quantum" (lo cual sería esperable por tratarse de una organización piramidal) sino también y sobre todo en su cualificación: cercanía del poder político, prestigio comunitario, influencia institucional.

Esta distinción era esperable en un sistema en construcción; sin embargo, a lo largo de la investigación hemos detectado que esta condición se prolongó más tiempo a nivel cultural

que a nivel normativo. Hemos indagado entonces tradiciones, visiones y prácticas construidas alrededor de posiciones que, solo recientemente, son consideradas, y no plenamente en algunos casos, parte del "sector docente" y a las cuales la legislación específica - sobre todo el Estatuto del Docente - contribuyó a crear e integrar (o no) en tanto tal. Entendemos que la perdurabilidad normativa pero sobre todo la resistencia cultural, resultan algunas de las más importantes fuentes de malestar, de conflicto y, sobre todo, de insatisfacción por los modos en que el trabajo docente se desarrolla en la escuela en la actualidad.

- **Contradicciones en la "carrera" docente: estructura y experiencia**

La carrera docente se presenta como un derecho laboral que resulta contradictorio en el ejercicio real de los cargos de conducción: si bien se trata de una suerte de premiación al saber, desde el punto de vista sustantivo de la labor se caracteriza por un pronunciado abandono de la función pedagógica, no solo de los/as niños/as sino también de los/as adultos/as conducidos.

Desde el punto de vista individual, la carrera de las directoras y supervisoras de hoy parece más bien una construcción "en la marcha" antes que un premeditado proyecto originario: ya fuera por la sospecha de violencia o clientelismo que los cargos de conducción evocaron por largo tiempo, ya fuera porque se los considerase fuera de sus posibilidades o capacidades personales.

La enseñanza, diseñada de modo funcional a las necesidades "femeninas" de relación con el mercado, sobre todo los patrones de ingreso y egreso, permitió una carrera caracterizada como "en dos tiempos" (Evetts, 1990), en que la crianza infantil pudo realizarse según el ciclo vital establecido en las clases medias para las mujeres, el puntaje pudo acumularse en modos "negociados" de cuidado infantil e, inclusive, en algunos casos, resultó posible combinar una actividad que, como la docencia, es de menor prestigio y remuneración aunque relativamente "segura" en términos de empleo (una vez que se entra en el circuito de suplencias y, más, cuando se obtiene la titularidad, existe una estabilidad muy alta, solo amenazada si la persona comete una falta gravísima), con un labor profesional liberal, más incierta y precaria. En este sentido, pareciera que la carrera docente tendió a yuxtaponerse, de manera contradictoria, con la identidad de la mujer maestra: ni totalmente adecuada al estereotipo, ni totalmente emancipatoria...

No obstante, en las últimas décadas se observa una pronunciada presencia de mujeres "en carrera" y en cargos directivos. La tendencia cuantitativa ha sido el incremento de la proporción de mujeres maestras en los cargos de dirección. En 1988 eran el 57% mientras que veinte años más tarde son el 80%.

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... Las contradicciones con los mandatos identitarios del trabajo se van resolviendo estructuralmente con los concursos y subjetivamente con argumentaciones generalmente relacionadas con la crisis económica (si bien es pequeña, "hacer carrera" implica efectivamente una mejora salarial) o con las presiones externas a seguir ascendiendo.

La carrera docente se organiza en la idea militarista del "escalafón" que refleja, de alguna manera, al imaginario violento del poder que tiende a alienar la participación en la política institucional y a obturar, como veremos, la posibilidad de una construcción colegiada del proyecto institucional. Y ya desde antes de la hegemonía del pensamiento organizacional racionalista, es posible identificar contenidos "masculinos" en el imaginario patriarcalista asociado a las posiciones de poder.

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 otras palabras, si bien el Estatuto del Docente representó un importante avance (racional) en hacer visibles los derechos docentes y los modos de acceso a esos derechos, quedó inmerso en un "orden" (tradicional) sesgado por las relaciones de género. La noción de "carrera" no parece adecuada entonces al trabajo docente; sería tal vez más apropiado pensar al desarrollo profesional docente desde el concepto de "trayectoria".

Pero tampoco la categoría de "profesión" parece adecuarse al trabajo docente, no solamente por sus determinaciones estructurales ampliamente estudiadas (Tenti, Birgin, etc) sino también por sus componentes culturales de género. En la Argentina, la noción de "profesional" de la educación ha tenido alguna penetración en las políticas y en la academia, pero es empleada con cierto recelo por parte del conjunto de los/as trabajadores/as de la educación en virtud de sus connotaciones liberalizantes. Sin embargo ha aparecido como la más significativa, aun en su concepción restrictiva ("semi") para nombrar la condición de un trabajo en el cual existe un corpus teórico acumulado, una misión específica y un compromiso ético y social que trascienden la mera condición asalariada. Se han vertido ríos de tinta en intentar "encajar" la labor y el trabajo docente en la definición clásica de "profesión", y los esfuerzos han sido vanos: el concepto no corresponde a la tradición ni a las categorías con las cuales los/as docentes se piensan a sí mismos/as. El concepto de "trabajador/a" parece más cercano a la identificación del colectivo; sin embargo, también es claro que resulta escaso (Oliveira, 2006). Probablemente tengamos que asumir teóricamente

que la docencia es "docencia" como categoría laboral, aquello que hacen los/as maestros y maestras, profesores y profesoras en nuestros contextos; una categoría que los/as define laboral y culturalmente.

Pero la noción de "carrera" aparece como cualificada por las relaciones de género no solamente en el imaginario que tiene adherido. Nuestra investigación nos lleva a plantear que los varones (en tanto "portadores" concentrados de las significaciones de género correspondientes a lo masculino) tendieron a "agregar", "sumar" legitimidad a los cargos que ocuparon. El poder formal que la "carrera" parecía otorgar, más bien fue y es reforzado por la "autoridad" (en tanto poder legitimado) masculina obtenida a partir de un "orden" patriarcal anterior, en términos históricos y en términos culturales en virtud de los modelos familiares y sociales hegemónicos por décadas.

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. Las directoras y supervisoras, "recién llegadas" en cierto sentido a los cargos de poder adquiridos de manera legal, despliegan una forma y una serie de estrategias diferenciales en la construcción y legitimación de su ejercicio del poder con autoridad y, predominantemente centradas en lo que entienden como objetivos específicos de la escuela como institución social, encuentran diversos obstáculos estructurales, culturales y subjetivos para la plena realización de la conducción colegial de un proyecto pedagógico sustantivo.

- **La modelización "poniendo el cuerpo" como forma femenina de de construcción de "un orden" para autorizar "las órdenes"**

Toda autoridad funda su poder en un orden que le antecede, que permite responder a la sencilla pregunta de un/a subordinado/a "¿por qué debería hacer lo que estás diciéndome que haga?". Las formas clásicas identificadas en la sociología del poder han sido "porque así lo quiere el patriarca", "porque así lo marca la costumbre" o bien "porque lo dice el manual de misiones y funciones"...

Directoras y supervisoras parecen tener en común una forma particular para asegurarse el éxito de la construcción de su autoridad: transformarse en "modelo" (real o imaginario), "haciendo primero" lo que otros y otras deben hacer y "estando presentes" para que continúen haciéndolo.

En la mujer que conduce, el "¿por qué debería obedecerte?" parece responderse con mayor comodidad para ellas y para otros y otras con un "porque yo ya lo hago", un poder que es de construcción simultánea a su ejercicio, sin mayor mediación simbólica. No es que no emplean las otras formas que su cargo admite (dar órdenes bajo amenaza de sanción -el

orden burocrático -, o de retirar el apoyo, la protección o el afecto - el orden psicoinstitucional -, o resignarse a trabajar solo con quienes tienen el compromiso y la convicción sin entrar en luchas inconducentes que solo desgastan su poder - la paradoja en que coexisten un orden y un desorden -); no obstante, la "modelización" parece asegurarles un punto de partida menos discutible que los demás tipos de "orden".

Además de "hacerlo primero", la modelización parece tener otro componente material: la necesidad de "estar presente, estar ahí". La autoridad docente femenina parece requerir otro sentido de poner el cuerpo: ser visible, irse de la escuela lo mínimo indispensable... No poner el cuerpo implica (real o fantaseadamente) "perder el control" en una institución escasamente sostenida por otros órdenes y, menos, por la colegialidad profesional docente. En esta construcción, tampoco parece existir mayor mediación simbólica.

La materialidad del cuerpo que entra y sale de la escuela a horario, "pone el pecho" y "da la cara" frente a los conflictos, que "se arremanga" y "pone el hombro" a los proyectos nuevos, que "tiene espalda" para soportar múltiples demandas (todos, todas y todo), que "tiene cuatro ojos" al cuidar el recreo, que está "al lado" de las maestras... múltiples imágenes que aluden a la dimensión corporal de las prácticas del poder y que las directoras suelen encarnar... No se trata de que los directores no lo hagan, pero según las directoras (y las supervisoras), parecería que lo hacen con menos frecuencia y, sobre todo, que reciben menos "condena" social y más "comprensión" cuando no lo hacen...

Así, siguiendo el supuesto de que una orden puede aspirar a ser acatada si existe un orden que le da sentido a su cumplimiento, la "modelización" parece representar la forma femenina por excelencia para establecer un orden. Poner el cuerpo resulta no solamente una imagen apropiada para nombrar el "esfuerzo" sino, más bien, como condición de posibilidad de una autoridad femenina; al contrario de la distancia, del conocimiento difuso, de la combinación entre fantasía amenazante y realidad que contribuyen, desde el imaginario, a la construcción de la autoridad masculina - que, paradójicamente, parece "desautorizarse" cuanto más se involucra; necesitando, en ese caso del acercamiento colegial, procesos de legitimación sustantiva al igual que las mujeres "femeninas" -.

- **Poder y autorizaciones en la dirección femenina**

"Responsable principal", artífice del "sello institucional", "cabeza"... significados convergentes para la tarea multifacética de dirigir una escuela.

Llegar al cargo a través de un listado como suplente o a través del concurso como titular implica solo un paso en el "devenir" autoridad. Las funciones específicas que el reglamento establece para todos y todas quienes ocupan ese cargo se "especifican", en otro nivel de mayor concreción, en las prácticas escolares...

La responsabilidad adscripta y la autonomía supuesta se contraponen en la cotidianeidad escolar a una trama compleja de intereses y situaciones personales a la vez que de mecanismos de control recíproco y de "abajo-arriba". Pero la dirección es, en la práctica, un trabajo que se despliega básicamente entre y hacia adultos-as, en formas bastante lejanas de los chicos y las chicas y de la enseñanza en las aulas que fuese el fundamento de la construcción social de la docencia como trabajo femenino... entre adultos-as entonces no se desprende en forma automática la autoridad del poder formal.

Si "ser modelo" es la forma más habitual de "orden" en la conducción femenina, un/a subordinado/a actuará según la respuesta que dé a una segunda interrogación "Está bien, lo hacés, pero... ¿por qué lo hacés? ¿cuál es el fundamento de tu forma de conducción?". Las directoras apelan a diversas fuentes de legitimación de su poder, algunas más cercanas y otras más alejadas de las relaciones de género hegemónicas. En general, aún con visiones y posiciones diferentes respecto de lo que "se puede hacer", las directoras encuentran, a veces en forma parcial, una forma de legitimarse constituyendo un "estilo" de su conducción, aunque estructuran las prácticas discursivas de sus relaciones de autoridad según algunos sentidos organizadores identificables, de presencia simultánea aunque más o menos potentes según el caso. Parecería sin embargo que en general se apoyan en el sentido que hace a la especificidad de la escuela, definida de maneras diversas.

Algunas sostienen que "el reglamento fundamenta lo que hago, me avala"... La aplicación del "reglamento" en una cultura en la cual cumplir la norma no representa un valor que pueda proclamarse y quien la hace cumplir aparece como un desprestigiado "guardián", se vincula con la sensación de que se conocen las reglas del juego y se las aplica para ser "buena conductora". Sin embargo, parecería que las mujeres, "recién llegadas" al campo del poder, hacen todos los "deberes" como para ser aceptadas, teniendo entonces menos flexibilidad ("criterio") en la aplicación de las reglas y, en consecuencia, pareciendo más rígidas. Esa fuente de legitimidad, aunque es racional, sustantivo y universalista, termina siendo interpretada como "excesivo empleo reglamentarista".

Otras argumentan que "somos lo único que estos/as chicos/as o estas familias tienen"... Para legitimarse en el cargo, emplean recursos diferenciales que suelen compensar 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 evoca, paradójicamente, contenidos estrechamente asociados a "lo femenino". La lucha "por los chicos y por la escuela" puede definirse también como una lucha por los recursos materiales, por el edificio, por llevar al establecimiento los proyectos que el sistema ofrece. Con más incidencia en los sectores medios, la legitimidad del poder de una directora aparece cuando obtiene mejoras sustanciales para la comunidad. En otros casos, la búsqueda de legitimación implica la identificación de un "grupo" institucional de apoyo que entienda cabalmente el proyecto o que valore la entrega de la dirección a la escuela, puede ser un grupo de docentes, de madres, o inclusive, de alumnos-as. Estos modos llevan implícitos

requerimientos de altruísmo y empatía que, si bien constituyen valiosas dimensiones humanas, están más vinculados con los sentidos hegemónicos de lo femenino, pudiendo resultar, en sus extremos, una sobrecarga stressante para las directoras y también una fuente de exigencias emocionales y sutiles presiones más cercanas a la influencia o la coerción que a la autoridad.

El modo más sustantivo y menos frecuente en el cual las directoras legitiman su autoridad se fundamenta en la misión de la escuela establecida en el diseño curricular y vinculada con la función de la enseñanza, usualmente luchando contra modos resistentes de relación con la norma curricular y, por lo tanto, con fuertes obstáculos. Con menos frecuencia aún, distribuyendo el poder en el colectivo docente y en la construcción colegiada el proyecto educativo institucional a través de la estrategia de recuperación de los saberes profesionales comunes y diferenciales.

Estos sentidos que organizan la legitimidad suelen coexistir en el discurso y en la práctica de cada una de las directoras; aún cuando tienden a ser más concentrados en algunos casos a diferencia de otros, no se encuentran en estado puro sino más bien en proporciones inestables que cambian a lo largo de trayectoria laboral y también en diferentes circunstancias o, inclusive, situaciones....

El concepto relativamente reciente de que los/as docentes son "colegas" que el sistema educativo desempeñan "responsabilidades diferenciadas" alcanza una realización plena solo en muy escasa proporción. En las escuelas coexisten un conjunto de determinaciones estructurales y culturales, atravesadas en todos los casos por las significaciones de género, que tienden a obturar el trabajo institucional colegiado con un liderazgo pedagógico de la conducción.

Los horarios y jornadas poco o nada apropiados (en el doble sentido de "adecuados" y de "hechos propios") para el trabajo en colaboración son solo un marco material de procesos de aislamiento y enajenación del saber docente vinculados, sobre todo, con las tradiciones pedagógicas y el sentido del trabajo docente en la escuela.

Así, las fuentes de legitimidad del poder de la dirección se articulan con estructuraciones tradicionales del funcionamiento escolar, nudos que limitan fuertemente la construcción de un liderazgo colegial: la centralidad burocrática del cargo, la exacerbación de la "sensibilidad" social y el acuerdo tácito para el disciplinamiento infantil o la congenialidad familiarizante. La colegialidad se ve obturada si para asegurar el precario funcionamiento escolar cotidiano es necesario apelar a la ley patriarcal externa, a la función disciplinaria de una dirección distante "paterna" o al compromiso social que implica entrega y sacrificio emocional propios de "lo femenino". Inversamente, la legitimación en la base docente y la circulación de la autoridad pedagógica permite divisar – al menos así parece – un proyecto colegiado asentado en los saberes de la labor cotidiana y la experiencia acumulada.

- **Poder y autorizaciones en la supervisión femenina**

Si bien es una tendencia en disminución - aunque no en extinción - 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 educativo aún parece "contar" en la supervisión escolar con lo masculino de los hombres. No obstante, también en esos puestos una tercera parte son mujeres; cabe entonces la pregunta que el movimiento social de mujeres ha planteado en torno a la cuestión de la participación de escaso número de mujeres en ámbitos tradicionalmente masculinos ¿ellas cambian las prácticas o las prácticas las cambian a ellas?.

Directoras y supervisoras comparten la visión de que para asegurarse un orden que les permita dar órdenes con alguna posibilidad de ser cumplidas deben ser un "modelo" frente al cual una orden puede ser contrastada.

Sin embargo, las fuentes de legitimidad de del poder de las supervisoras son relativamente diferentes a las de las directoras ya que el lugar particular que estas mujeres ocupan en el sistema está altamente cargado de contenido político y de mucho más peso de las tradiciones "tradicionales", entre las cuales está la alta valoración y costumbre de que en la supervisión haya un varón.

En la supervisión a cargo de las mujeres adquiere un lugar de importancia entonces la cuestión de orientar la tarea, con tacto, con cuidado hacia las personas y las instituciones, con flexibilidad y esperando la oportunidad para realizar marcaciones fuertes o introducir una iniciativa... Es valioso asimismo sostener un papel "enseñante" y portador de un saber considerable. No obstante, también el trabajar mucho vuelve a aparecer como rasgo indispensable, trabajar mucho y, mejor, si se trabaja mucho para aportar soluciones. Y también es central no dejar solos a los equipos directivos o docentes: acompañar, estar cuando se las necesita, es también una estrategia de legitimación de la supervisión.

Sin embargo, algunos nudos "tradicionales" de funcionamiento del sistema tienden a limitar u obturar el ejercicio de un liderazgo pedagógico en la supervisión. La función supervisiva de orientar con cuidado y flexibilidad encuentra obstáculos en una memoria en que la rigidez y, en ocasiones, el maltrato se producían casi impunemente pero, sobre todo, en tiempos de menor impunidad, por el persistente contenido amenazante de la función. Cuando la supervisora tiende a desplegar una legitimidad desde el saber, suele tener que enfrentar episodios o relaciones de desconfianza o de competencia que, solo a partir de un trabajo intencional puede superarse hacia formas colegiadas - como las redes - en que el saber su juego en un sentido productivo. El trabajo intenso que también resulta una forma de legitimación del ejercicio del poder de la supervisión puede devenir sin embargo en una incesante cadena de "pases" burocráticos que, si se dilatan en el tiempo, en ausencia de otras instancias las supervisoras tienen que "cortar" para arribar a una conclusión. Por

último, el acompañamiento que las supervisoras conocen como otra de las fuentes centrales de su legitimidad corre en riesgo de ser traccionado hacia prácticas tradicionales, al estilo de los favores radiales y diferenciales, y contrarias a modelos universalistas en los cuales "todos y todas" merecen y deben ser acompañados/as.

II. Hacia una justicia de género en la colegialidad docente: democratización y fortalecimiento de la educación pública

• Caminos inconducentes y riesgosos: cultura "gerencial" y significaciones de género

Una mirada desde la cotidianeidad escolar de maestras y maestros no puede más que preguntarse sobre qué alcances pueden llegar a adquirir los discursos gerenciales de la "gestión", qué se pretende modificar en la identidad del trabajo docente a través de esta propuesta y qué significa la definición de "profesionalización" que se postula para el sector, tanto en las versiones eficientistas como en aquellas que evocan los valores de la democracia en la toma de decisiones y la participación.

A pesar de que las definiciones generales sobre el papel de la conducción gozan de alto consenso a nivel teórico y organizacional, las fuertes contradicciones políticas internas al discurso neoliberal y también las contradicciones con las tradiciones y prácticas del sistema hacen que, tal como de hecho parece acontecer, las propuestas derivadas de la teoría gerencial sean consideradas poco pertinentes: a) existe un cierto acuerdo del sentido común respecto de la necesidad de "autonomía" pedagógica que, como hemos analizado, resulta por lo menos voluntarista en una institución con escasas condiciones y tradiciones de trabajo colegiado; pero resulta menos equívoca la definición de "autonomía" administrativa: la experiencia internacional del "financiamiento por alumno/a" derivó en una severa competencia entre establecimientos escolares y en una profundización de la segmentación del sistema; la posibilidad de "elegir a los/as docentes", además de gozar de escasísimo consenso en la base del sector (tal vez un poco más entre directores/as que sienten la concentración de responsabilidades y la falta de instrumentos para asumirlas en forma total) va en el mismo sentido; b) las funciones generales de un/a director/a de escuela no parecen asegurarse adoptando un lugar de "gerente" sino de "docente": parecería que para "elaborar de manera consensuada al proyecto institucional del establecimiento cuyo objetivo central será mejorar la calidad de la enseñanza", para "llevar adelante el tercer nivel de especificación curricular incorporando o eliminando núcleos conceptuales o temas", para "organizar los tiempos y los espacios de la escuela", para "construir bases de datos con suficiente y adecuada información sobre los principales aspectos del funcionamiento del establecimiento (académico, pedagógico, administrativo, presupuestario)", para "instituir una permanente mirada de investigación sobre los procesos de aprendizaje, las prácticas docentes y los procesos institucionales para diagnosticar e intervenir frente a problemas", para "demandar a las autoridades, comunidad, etc. los elementos necesarios para

cumplir los objetivos y las orientaciones y apoyos" y para "responsabilizarse por los resultados que logren los alumnos y de las oportunidades de crecimiento profesional de los docentes"; para desarrollar esas funciones con un sentido pedagógico sustantivo y con un sentido político de orientación hacia el bien común – la promesa moderna que la escuela argentina sigue encarnando – es necesario contar con profesionales de la educación antes que con especialistas en la gestión. Extrapolar elementos de la teoría de la administración de empresas a la gestión escolar puede amenazar severamente a las especificidades de lo educativo, poniendo en riesgo la viabilidad futura aún de las políticas afines a sus propios postulados, la estabilidad del sistema y el avance hacia modalidades más inclusivas.

Por otra parte, estos desarrollos recientes sobre la gestión de las escuelas y las empresas inspirados en el modelo del "gerente con capacidades múltiples", este nuevo rostro empresarial -y aún también el modelo participativo- de la gestión escolar pueden tener otro efecto retardatario: desalentar a la incorporación de mujeres en los niveles de conducción del sistema. Incrementar todavía más las conflictivas relaciones con la comunidad, evaluar el difícilmente evaluable trabajo docente y de los/as alumnos/as, supervisar la aumentadas funciones administrativas y financieras, responsabilizarse por el desarrollo de todos/as y por el crecimiento de la escuela en un marco de creciente competencia interinstitucional... Si la propuesta es el "gerente de capacidades múltiples" de Blackmore, el "enseñar no es dirigir" de fines del siglo pasado podría transformarse -de no incluirse estas cuestiones como contenidos estructurales de la formación docente y/o capacitación directiva-, en el "enseñar no es gestionar", dejando nuevamente afuera a las mujeres maestras que son enorme mayoría en la base docente.

Sin embargo, parece interesante recuperar algunos énfasis relacionados con la democratización del gobierno escolar que inspiran a la reforma española; sobre todo aquellas propuestas vinculadas con hacer circular entre los/as docentes el responsabilidad de la dirección.

Entendemos no obstante que estas propuestas, enmarcadas en el momento de mayor auge internacional del modelo neoliberal, tendieron a profundizar la concentración del poder en la dirección, que, como hemos señalado, ya es una tendencia registrada en el sistema. El discurso gerencial tiende a legitimar e incrementar la dimensión violenta del poder (ahora también en la cuestión del "empleo" o de las condiciones materiales de trabajo: tipo de alumnado, equipamiento y edificio) a la vez que omite, sistemáticamente, la dimensión colegial que, aunque no realizada en la escuela, constituye un horizonte de posibilidades deseables y, sobre todo, aparentemente, deseadas en el sector. Es muy entendible entonces el rechazo que suscitara oportunamente y las reformulaciones que sufrieron con posterioridad, tanto en los ámbitos oficiales como entre los/as académicos/as que los sostuvieron.

- **Hacia una colegialidad nómade: justicia de redistribución y de reconocimiento (y representación) en un poder no violento**

Las nuevas subjetividades emergentes, y la emergencia social que atravesamos, vienen interpelando a los discursos tradicionales de la pedagogía; discursos que, en cierta medida, ya están agotados. Tenemos la convicción, y coincidimos con Jorge Larrosa(2003) en esto, que ya está todo dicho y que por una parte, más bien hay que "hacer" y también hay que pensar desde otro lugar...

La concentración de la responsabilidad que obtura la colegialidad y la gran dependencia que los proyectos institucionales tienen con la "persona" a cargo la dirección debido a esa misma falta de construcción colectiva, lleva a que con frecuencia en una escuela "se proclame" un proyecto institucional y se funcione en forma segmentada, con la consecuente fragmentación también de la experiencia infantil. ¿Cómo trascender como "sistema" - como "estado" - al azar ligado a la "personalidad" de un sujeto particular en dirección a asegurar la construcción de espacios de aprendizaje que sean placenteros, cuidadosos e interesantes para niñas y niños y para todos/as los/as adultos/as que trabajan en la escuela?

La necesidad de una interfase entre la definición tradicional de la burocracia y la estructura normativa del trabajo escolar como transición hacia modos crecientemente justos y democráticos de gestión escolar puede ser pensada desde algunas de las categorías que el feminismo viene trabajando desde hace años. Por ejemplo, la necesidad de compatibilizar una justicia redistributiva de género desarrollada por Nancy Fraser (igualdad de oportunidades en el acceso por ejemplo) con una justicia de reconocimiento de las prácticas y de los valores de la diferencia y, en consecuencia, una profundización de la representación de todas las voces. Y, también, la necesidad de repensar las identidades de un modo desesencializante, "nómade", manteniendo un proyecto emancipatorio.

La hipótesis que atraviesa el trabajo señala que las significaciones hegemónicas pueden profundizar la desigualdad en un sentido de reproducción pero que también pueden ser plataformas para el cambio según el contexto en que las prácticas se realicen. "Poner el cuerpo" puede conformar efectos de poder en el sentido tradicional o puede devenir en prácticas transformadoras de la lógica autoritaria del sistema educativo o de los procesos de exclusión que caracterizan a la sociedad en crisis.

Parecería que una de las claves en esta dirección sería pensar al "devenir" docente como una "trayectoria" en lugar de como una "carrera" profesional. Probablemente también el desafío consista en encontrar formas de circulación de poderes y de saberes en un sentido menos estático que el establecido en las normas. También la investigación esboza otra huella: la posibilidad de una conducción a partir del reconocimiento no violento, potenciando los saberes de todas y todos... Retomando con cierta amplitud las ideas de Rosi Braidotti (2000), estamos pensando en una colegialidad nómade que consistiría en encontrar los caminos para

recuperar (o construir) un sentimiento de intersubjetividad que habilite una manera inclusiva y no jerárquica de reconocer las diferencias.

Para Braidotti el proyecto político nómada se fundamenta en la diferencia sexual y consiste, básicamente, en la afirmación positiva del deseo de las mujeres de manifestar y dar validez a formas diferentes de subjetividad. En este sentido, se trata tanto de someter a la crítica a las representaciones existentes como de construir otras alternativas. El punto clave en este proyecto es que las mujeres se sitúen en la posición de ser sujetos del discurso y no meramente "eco" de definiciones extrínsecas. Vale también, es obvio y aunque parezca impensable por alejado de la cultura escolar, para las mujeres docentes, desde el aula hasta la supervisión.

• **Algunas propuestas hacia una democratización y fortalecimiento de la educación pública**

Ensayando algunas propuestas considero que este proyecto debería abarcar algunas posibles modificaciones en los marcos normativos que configuran al trabajo así como en la formación para el ejercicio de la conducción o de otras tareas que, como oportunidades de desarrollo profesional docente, comiencen a surgir a partir de las innovaciones en la estructuración del trabajo. Algunas de estas líneas ya han sido propuestas en diferentes ámbitos y gozan de altísimo consenso en el sector; otras serían de un más trabajoso proceso de diseño e instalación... Algunas de estas iniciativas implican aumento presupuestario pero otras se dirigen a modificar tradiciones y prácticas que, tal vez, resultan más difíciles de lograr que la cuestión económica.

Las modificaciones anticipadas para la cuestión de la dirección escolar remiten a diferentes órdenes del ordenamiento del trabajo docente.

En primer lugar, sería interesante y deseable que una futura Ley de Educación de la Ciudad de Buenos Aires tematice la cuestión del gobierno escolar, la participación democrática y las diferentes instancias en que pueden hacer oír su voz los diferentes actores institucionales.

A su vez, en el Estatuto del Docente de la Ciudad de Buenos Aires sería interesante: 1. Crear la carrera administrativa separada de la carrera de conducción; 2. Establecer una forma rotativa de conformación del equipo directivo y 3. Crear coordinaciones rotativas y a término para líneas de trabajo institucionales, con formación a través de postítulos docentes y remuneración acorde. En el Reglamento Escolar, 1. Habilitar una responsabilidad compartida por ciclo escolar en el equipo directivo de cada establecimiento; 2. Establecer la interlocución indistinta de cualquier integrante del equipo directivo con autoridades y con integrantes de la comunidad educativa y 3. Revisar diferencias salariales según el peso de las funciones idénticas frente a las funciones diferenciadas. Por último en la jornada de trabajo docente, sería vital 1. Incluir en el salario tiempos de enseñanza y tiempos de estudio y programación

desarrollados en el establecimiento y 2. Incorporar el horario de la jornada al trabajo de planificación de la escuela y del distrito escolar.

La cuestión de la supervisión parece aún más compleja, ya que la superposición de tradiciones y discursos parece configurar un panorama mucho más fragmentado en cuestiones de género, de generaciones, de proyectos políticos, de personas... Posiblemente es obvio, el Reglamento Escolar deba ser modificado en un sentido que exprese más claramente el carácter funcionario del cargo y la centralidad de la enseñanza como cualificación de esa función; sería también interesante la rotación de la supervisión entre integrantes de los equipos directivos y, sin duda, mejorar la iniciativa del trabajo "colegiado" entre supervisores/as de diferentes niveles, áreas y modalidades.

En ambos casos, otras dos dimensiones parecen de relevancia. Por una parte, en la formación para la gestión deberían establecerse como parte del concurso residencias o períodos de prueba de directivos/as y de supervisores/as de seis meses que permitan un seguimiento más ajustado de los primeros desempeños en el cargo. Asimismo, la instalación de "círculos" de directores/as y de supervisores/as como instancia de formación en el ejercicio que incorpore la perspectiva de género en el análisis de de las relaciones de poder y de saber. Por otra parte, la formación docente inicial también debería incluir e incentivar temas vinculados con la participación y la colegialidad y una perspectiva que tematice las cuestiones de género, poder y autoridad.

Virgen, madre, reina, puta, bruja, maestra... ¿Con qué imagos poderosas pueden identificarse las mujeres que conducen?. Tal vez, con ninguna. O con todas. Después de todo, de todas ellas abrevaron las mujeres en movimiento y ahí están, acá estamos, disputando el poder.

O, mejor, la definición del orden en el que el poder se fundamenta.

Graciela Morgade, Junio de 2007

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Acker, Sandra (1989) *Teachers, Gender, and Careers*. New York: Falmer Press.

Acker, Sandra (1994) *Gendered Education: Sociological Reflections on Women, Teaching, and Education*. Buckingham. Philadelphia: Open University Press.

Alliaud, Andrea (1993) *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: CEAL.

Alonso, Graciela et alii (2006). *Cuerpos que hablan. Representaciones acerca de los cuerpos y las sexualidades en mujeres docentes heterosexuales y lesbianas*". Informe final, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue.

Amorós, Celia (coord, 1994) *Historia de la teoría feminista*. Madrid: DGM-Universidad Complutense de Madrid.

Anderson, Gary (1991) "Cognitive politics of principals and teachers. Ideological control in an elementary school" en Blase, Joseph (ed.) *The politics of life in schools*. Newbury Park: Sage Publications.

Apple, Michael (1995) *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Barcelona: Ed. Paidós.

Apple, Michael y J.A. Beane (comp). 1997. *Escuelas democráticas*. Madrid: Ed. Morata.

Arendt, Hannah (1997, 1ª ed. 1950) *¿Qué es la política?*. Barcelona: Ed. Paidós.

Arendt, Hannah. (1993, 1ª. Ed. 1958) *La condición humana*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Ball, Stephen (1994) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.

Batallán, Graciela (1998), "La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar", en Alliaud y Duschatzky (comps.), *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila/IICE-FFyL-UBA.

Batallán, Graciela (2003) "El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Set-Dic, No. 8 Vol 19.

Baudelot, Claude y Establet (1986) *La escuela capitalista en Francia*. México: Ed. Siglo XXI

Bendix, Reinhard (1970). *Max Weber*. Amorrortu: Buenos Aires.

Benhabib, Seyla (1991) *Feminist contentions*. Oxford: Routledge.

Benschop, Y. y Doorewaard, H. (1998) Covered by equality: The gender subtext of organizations. *Organization Studies*, No. 19 Vol. 5. Brunner, C. (2000) Unsettled moments in settled discourse: women superintendents' experiences of inequality. *Educational Administration Quarterly*, No. 36 , Vol. 1.

Bensimon, Estela & Neumann, Anna (1993). *Redesigning Collegiate Leadership. Teams and teamwork in higher education*. The John Hopkins University Press, Baltimore and London.

Birgin, Alejandra (1999) *El trabajo de enseñar. Entre una vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Ed. Troquel.

Blackmore, Jill (1994) "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.

Blackmore, Jill (1999) *Troubling women. Feminism, leadership and educational change*. Buckingham – Philadelphia: Open University Press

Bourdieu, Pierre (1988) *Cosas dichas*. Buenos Aires: Ed. Gedisa.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1994) *La reproducción*. Barcelona: Ed. Laia.

Bourdieu, Pierre (1996) "Espíritus de Estado" en Sociedad, Facultad de Ciencias Sociales-UBA, Abril.

Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loic (1995), *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, México, Ed. Grijalbo.

Bowles, Samuel y Gintis, Herbert (1996) *La instrucción escolar en la América Capitalista*. México: Ed. siglo XXI.

Braidotti, Rosi (2000) *Sujetos Nómades*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Britzman, Deborah (1999) en Guacira Lopes Louro (compiladora) *O Corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte, Ed. Autentica.

Brunner, C. (1998) *Sacred dreams: Women and the superintendency*. New York: State Univ. of NY Press.

Butler, Judith (1990) *Gender Trouble: Feminism and the subversion of identity*. London: Routledge.

Butler, Judith (2001) *Cuerpos que importan*. Madrid: Ed. Paidós.

Canning, Kathleen (1994) "Feminist History after the Linguistic Turn: Historicizing Discourse and Experience", *Signs*, v. 19, nº 2, New York.

Cantor, Dorothy y Bernay, Tony (1992) *Women in power. The secrets of leadership*. Boston: Houghton Mifflin.

Carvalho, Marília (1998) "Vozes masculinas numa profissão feminina: o que tem a dizer os professores" en *Estudos Feministas*, No 24, Florianópolis.

CEPAL (1992) *Educación y conocimiento: ejes de la transformación educativa*. Santiago de Chile.

Cerletti, L. (2005) "Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños". En *Cuadernos de Antropología Social* N°22, diciembre.

Cerrada, A. y Segura, C (Ed.) (2000). *Las mujeres y el poder: representaciones y prácticas de vida*. Madrid: al-Mudayna.

Coldron, John, Hitchings-Davis, Vivienne and Povey, Hilary. "Women's careers in teaching" (1993) *ATEE*, Copenhagen.

Connell, Robert (1987) *Gender and Power*. Stanford: Stanford University Press.

Connell, Robert (1995) *Masculinities*. Berkeley: University of California Press.

Conway, Jill K., Bourque, Susan C. y Scott, Joan W (1998) "El concepto de género", en Navarro, Marysa y Stimpson Catherine R. (compiladoras) *¿Qué son los estudios de mujeres?*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Coronel, J.M., Moreno, E. y Padilla, M^a.T. (1999). La gestión y el liderazgo como procesos organizativos: contribuciones y retos planteados desde una óptica de género. *Revista de Educación*, No 233.

Cortina, Regina y Sonsoles San Román (2006) *Women and teaching. Global perspectives on the feminization of a profession*. New York: Palgrave Macmillan.

Davini, María Cristina (2001) *La formación docente en cuestión: política y sociología*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila.

de Elejabeitia, Carmen. *Liberalismo, marxismo y feminismo*. Ed. Anthropos, Barcelona, 1987.

de Lauretis, Teresa (1996) "Tecnologías de género" en Revista Mora, Área Interdisciplinaria de Estudios de la Mujer de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Diamond, Irene and Lee Quinby (1988) *Feminism and Foucault*. Boston: Northeastern University Press.

Díez Gutiérrez, Enrique Javier, Valle Flórez, Rosa Eva, Terrón Bañuelos, Eloína y Centeno Suárez, Begoña (2006) "El liderazgo femenino y su ejercicio en las organizaciones educativas". Revista Iberoamericana de Educación. OEI: Madrid.

Diker, Gabriela y Terigi, Flavia Zulma (1995) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Drake, P. y Owen, P. (Eds). (1998). *Gender and Management issues in Education: an international perspective*. London: Trentham Books.

Dussel, Inés (1995) "Pedagogía y burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores". En Revista Argentina de Educación, Año XIII, No. 23. Buenos Aires: Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación.

Edelstein, Glora y Coria, Alicia (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Eguskiza, M^a.J. (1996). Mujeres y Gestión Educativa. En Gairín, J. y Darder, P. (Coords.). *Organización y Gestión de Centros Educativos*. Barcelona: Praxis.

Elías, Norbert (1993). *El proceso de civilización*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Elias, Norbert (1994) *Conocimiento y poder* Madrid: Ed. La Piqueta.

Epstein D. y Johnson R. (2000) *Sexualidades e institución escolar*. Madrid: Ediciones Morata S.L.

Epstein, Isaac (1993) *Gramática do poder*. Sao Paulo: Ed. Atica.

Evetts, Julia (1990). *Women in primary teaching: career contexts and strategies*. London: Unwin Hyman.

Ezpeleta, Justa y Furlán, Alfredo (1992) *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago de Chile: UNESCO.

Feldfeber, Myriam, Gluz, Nora y Gómez, Carmen (2003) *La jornada completa en la Ciudad de Buenos Aires. Un análisis de sus fundamentos históricos, debates actuales y nudos críticos a casi medio siglo de su implementación*. Secretaría de Educación-GCBA, DI-DGPL.

Fennell, H. (1997). *A passion for excellence: Feminine faces of leadership*. Annual meeting of the AERA, Chicago, IL,.

Ferguson, Kathy (1984). *The feminist case against bureaucracy*. Philadelphia: Temple University Press.

Fernández, Graciela (1987) *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.

Fernández, Lidia (1996) *Instituciones Educativas*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Ferreira, Marcia Ondina Vieira (2004). "Mulheres e homens em sindicato docente: um estudo de caso" . *Cadernos de Pesquisa*, Sao Paulo, V.34, n.122.

Ferreira, Marcia Ondina Vieira (2004a) "Mulheres e homens em sindicato docente: um estudo de caso" en *Cadernos Pesquisa*, No 17, Pelotas; (2004b) "Representacoes sobre genero entre sindicalistas do Cpers-SINDICATO" en ANPED, Anais. Caxambú.

Fischman, Gustavo E. (2000), *Imagining Teachers: Rethinking Gender Dynamics in Teacher Education*, Maryland: Rowman and Littlefield Publishers, Inc.

Foppoli de Terreni, Eva (mimeo, 2000) *La supervisión de educación primaria en una encrucijada: ¿cómo transformarla?*. Tesis de Maestría. Universidad CAECE.

Ford Slack, P. and Cornelius, Patricia (1994) "To walk the red roads as school leaders" en Dunlap, Dianne and Patricia Schmuck (eds.) *Women Leading in Education*. New York: The SUNY Press.

Fortuna, Maria Lucia de Abrantes (1998) "Gestao democrática na escola pública: uma leitura sobre seus condicionantes subjetivos" en Bastos, J. Baptista (org.) *Gestao democrática*. Rio de Janeiro: DP&A Editora-Sindicato Estadual dos Profissionais de Educacao.

Foucault, Michel (1989) *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.

Foucault, Michel (1996). *Tecnologías del yo*. Barcelona. Paidós.

Foucault, Michel (2000). *Los anormales*. México: FCE.

Foucault, Michel (1990) *Microfísica del poder*. Madrid: Ed. La Piqueta.

Foucault, Michel (1996) *Historia de la sexualidad*. México: Siglo XXI.

Fox Keller, Evelyn (1991). *Reflexiones sobre género y ciencia*. Edicions Alfons El Magnanim, Valencia.

Fraser, Nancy (1993): "Repensar el ámbito público: una contribución a la crítica de la democracia realmente existente", en *Debate Feminista*, México, Marzo.

Fraser, Nancy (1995) "From redistribution to recognition? The dilemmas of justice in a 'postsocialist' age". *New Left Review*, 212, July/August.

Frigerio, Graciela y Poggi, Margarita (1995) *Instituciones Educativas, cara y ceca*. Buenos Aires: Ed. Troquel.

Frigerio, Graciela y Poggi, Margarita (1997) *Análisis de las instituciones educativas*. Buenos Aires: Ed. Santillana.

Geertz, Clifford (1987) *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa

Gentili, Pablo y Suárez, Daniel (Org, 2004) *Reforma educacional e luta democratica: um debate sobre a acao sindical na America Latina*. Sao Paulo: Cortez Editora

Giddens, Anthony (1995) *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.

Gilligan, Carol (1993) *In a different voice*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, and London. (Primera edición de 1982).

Giroux, Henry (1991) *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI eds.

Glaser, B y Strauss, A. (1967) *The discovery of grounded theory*. Londres: Weindenfeld y Nicholson.

Grant, Rosemary (1989) "Women teachers' career pathways: towards an alternative model of 'career'" en Acker, Sandra (ed.) *Teachers, gender and careers*. New York: The Falmer Press.

Grimwood, C. y Popplestone, R. (1993). *Women, Management and Care*. Londres: McMillan.

Grogan, M. (1997). *Voices of women aspiring to the superintendency*. Albany, NY: Suny Press.

Grumet, Madeleine (1988) *Bitter Milk*. Massachussets: University of Massachussets Press.

Grundy, Shirley (1994) "Educational leadership as emancipatory praxis" en Blackmore, J. et al. *Gender and administration*, Sydney University Press, Sydney.

Hall, V. (1996). *Dancing on the Ceiling: a study of women managers in education* London: Paul Chapman.

Hargreaves, Andy (1996) *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata

Helgsen, S. (1995). *The female advantage: Women's ways of leadership* Toronto: Doubleday Currency.

Hill, Tim (1994) "Primary headteachers' careers: a survey of primary school heads with particular reference to women's career trajectories". *British Educational Research Journal*, Vol. 20, No.2.

Hillert, Flora (1999) *Educación, ciudadanía y democracia*. Buenos Aires: Ed. Tesis XI.

Hobsbawm, Eric (1998. 1a. ed. 1975) *La era del capital*. Buenos Aires: Ed. Crítica Grijalbo Mondadori.

Jacobs, Jerry (1999). Gender and the stratification of colleges. *The Journal of Higher Education*, No.70 Vol.2.

Knopp Biklen, Sari and Brannigan, Marilyn (1980) *Women and educational leadership*. Lexington, M.A.: Lexington Books.

Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal (1987) *Hegemonía y estrategia socialista*. Barcelona: Ed. Ariel

Larrosa, Jorge (2003) "Experiencia y pasión" y "Sobre lectura, experiencia y formación" en *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Ed. Laertes.

Lofland, John y Lofland, Lyn (1995) *Analyzing social settings*. Belmont: Wadsworth ed.

Lomas, Carlos (comp, 2004) *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós Educador.

Louro, Guacira Lopes (1989) *Magisterio de 1º Grau; um trabalho de mulher*. Petropolis: Vozes.

Louro, Guacira Lopes (1997) *Genero, sexualidade e educacao*. Petropolis: Ed. Vozes

Louro, Guacira Lopes (organiz, 1999). *O Corpo Educado. Pedagogías da sexualidade*. Belo Horizonte: Auténtica.

Louro, Guacira Lopes (2004) *Un corpo estranho - ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Auténtica.

Lyon, H. y Migniuolo, F.W. (1991 Ed.). *Women Teachers. Issues and Experiences*. Milton Keynes: Open University Press.

Mac An Ghail, Mairtin (1994). *The making of men. Masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham. Open University Press.

Margulis Mario, y otros (2003). *Juventud, Cultura y Sexualidad. La dimensión cultural de la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires*. Buenos Aires, Biblos.

Martiñá, Rolando (2003) *Escuela y familia: una alianza necesaria*, Buenos Aires: Ed. Troquel;

Martínez, Deolidia, I. Valles y J. Kohen (1997) *Salud y trabajo docente. Tramas del malestar en la escuela*. Colección Triángulos Pedagógicos. Buenos Aires: Kapelusz.

McNay, Lois (1992) *Foucault and Feminism*. Boston: Northeastern University Press.

Montoya Ramos, M. Milagros (2004). *Recetas de relación. Educar teniendo en cuenta a la madre*. Cuadernos Inacabados 47. Madrid: Ed. horas y Horas.

Morduchowicz, Alejandro (1997) "La homogeneidad como mecanismo de desigualdad en el régimen salarial docente: lineamientos y alternativas para su transformación". Programa estudios de costos de Sistema educativo. Ministerio de Cultura y Educación.

Morduchowicz, Alejandro (2000) "Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes". Trabajo preparado para PREAL/FLACSO en el marco del Proyecto "Sindicalismo docente y reforma educativa en América Latina" Buenos Aires, Diciembre.

Morgade, Graciela (1996) "Autoridad y poder en los nuevos modelos para la gestión escolar: un análisis de género". IV Jornadas Interdisciplinarias de Historia de las Mujeres y Estudios de Género. Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán.

Morgade, Graciela (1997) *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila.

Morgade (1997) "Las organizaciones, las escuelas y las mujeres: poder o no poder?. Revista MORA del Area Interdisciplinaria de Estudios de la Mujer. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Morgade (1998) "Género, autoridad y poder en la cotidianeidad escolar: tradiciones, políticas y perspectivas". Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras, UBA - Ed. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Morgade, Graciela y Birgin, Alejandra (2000) "La carrera docente" en Revista La Docente, Año 2, No 5, Buenos Aires: Publicación de la Caja complementaria de prevención para la actividad docente.

Morgade, Graciela (2001) "¿Existe el cuerpo ... (sin el género)? Apuntes sobre la pedagogía de la sexualidad". En Revista Ensayos y Experiencias Año 7 N° 38, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.

Morgade, Graciela (2006) "Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media". Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Morgade, Graciela (2006) "State, Gender and Class in the Social Construction of Argentine Women Teachers". En Cortina, Regina y Sonsoles San Román (eds.) *Women and teaching. Global perspectives on the feminization of a profession*. New York: Palgrave Macmillan.

Mujeres de la Librería de Milán (1991). *No creas tener derechos*. Ed. LaSal, Barcelona.

Muraro, Luisa (1994). *El orden simbólico de la madre*. Madrid: Ed. horas y Horas.

Nicastro, Sandra (1997) *La historia institucional y el director de la escuela*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Nicolson, P. (1997). *Poder, género y organizaciones*. Madrid: Narcea.

Noddings, Nel (1984) *Caring, a feminine approach to ethics & moral education*. Berkeley: University of California Press. (1992) *The challenge to care in schools: an alternative approach to education*, New York: Teachers College Press.

Noddings, Nel (2002) *Starting at Home. Caring and social policy*, Berkeley: University of California Press.

Nuño Gómez, L. (Coord.). (1996). *Mujeres: de lo privado a lo público*. Madrid: Técnos.

Oliveira, Dalila Andrade (2006) "El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina" en Feldfeber, Myriam y Oliveira, Dalila Andrade. *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?*. Buenos Aires: Noveduc.

Ortiz, Flora (1982) *Career patterns in education*. Riverside: Praeger Scientific.

Oszlak, Oscar y O'Donnell, Guillermo (1974) Estado y políticas estatales en América Latina. Buenos Aires: CEDES.

Pereyra, Miguel (1998) "La reforma de la no reforma del tiempo escolar en España. ¿Escuela con jornada partida o continuada? En Revista Propuesta Educativa No 18. Buenos Aires: FLACSO-Novedades Educativas.

Pineau, Pablo y Mariño, Marcelo (2006) *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar [1976-1983]*. Buenos Aires: Ed. Colihue.

Pini, Mónica (2003) *Escuelas charter y empresas: un discurso que vende*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila-LPP-UNSAM.

Piussi, Anna Maria (cura) Educare nella differenza. Gruppo pedagogia della differenza sessuale. Rosenberg & Sellier, Torino, 1989.

Portelli, Hughes (1997) Gramsci y el bloque histórico. México: Siglo XXI Eds.

Prentice, Alison y Theobald, Marjorie (eds. 1991), *Women Who Taught: Perspectives on the History of Women and Teaching*. Toronto: University of Toronto Press.

Prichard, Christine. y Deem, Rosemary. (1999). "Wo-managing further education. gender and the construction of the manager in the corporate colleges of England". Gender and Education, Vol. 11 No 3.

Puigrós, Adriana (1990) *Sujetos, disciplina y curriculum, en los orígenes del sistema educativo argentino*, Tomo 1, Historia de la Educación Argentina. Buenos Aires: Ed. Galerna.

Puigrós, Adriana (1996) *Qué pasó en la educación argentina. De la conquista al menemismo*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz.

Puigrós, Adriana (1996) *La otra Reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo*. Buenos Aires: Ed. Galerna.

Puiggrós, Adriana (1999) "Educación y sociedad en América Latina de fin de siglo: del liberalismo al neoliberalismo pedagógico" en Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe, Universidad de Tel Aviv. Vol 10 – No. 1.

Querrien, A. (1979) *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: Ed. La Piqueta.

Redondo, Patricia (2004) *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Reiger, Kereen (1994). "The gender dynamics of organizations: a historical account" en Blackmore, Jill et al. *Gender and administration*. Sydney: Sydney University Press.

Rich, Adrienne (1986). *Of woman born: motherhood as experience and institution*. Virago Press, London.

Rockwell, Elsie (1986) *Desde la perspectiva del trabajo docente* (mimeo) México: CINVESTAV.

Rockwell, Elsie (1987) *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. México: DIE.

Rubin, Gayle (1975) "The Traffic of Women" en Reiter, Rayna (editora), en *Towards an Anthropology of Women*, New York, Monthly Review Press.

Sacristán, Manuel (1992) Antonio Gramsci. Antología. México: Siglo XXI Eds.

Sánchez Apellániz, M. (1997). *Mujeres, dirección y cultura organizacional*: Madrid: CIS.

Sanday, Peggy (1981) *Poder femenino, dominio masculino*. Barcelona: Mitre.

Santa Cruz, María (1992) "Sobre el concepto de igualdad", en Isegoría, No. 6, Barcelona.

Santos Guerra, M.A. (2000). "Yo tengo que hacer la cena. La mujer y el gobierno de los centros escolares". En Santos Guerra, M.A. (Coord.). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó.

Sawicki, Jana (1991) *Disciplining Foucault*. New York: Routledge.

Schmuck, Patricia (1987) *Women educators. Employees of schools in western countries*. New York: SUNY Press.

Scott, Joan (1991) "La Experiencia como prueba", en Carbonell, Neus y Torras, Meri (comps.) *Feminismos literarios*. Madrid: Arco\libros.

Scott, Joan (1990) "El género, una categoría útil para el análisis histórico" en Amelang, James y Nash, Mary (ed.) *Historia y género: las mujeres en la europa moderna y contemporánea*. Valencia: Editions Alfons el Magnanim.

Shakeshaft, Charol (1989) *Women in educational administration*. Newbury Park, Newbury.

Sinisi, Liliana (1999) "La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización", en Neufeld, María Rosa y Thisted, Jens (comps.) *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Ed. Eudeba.

Strachan, Jane (1993) "Including the personal and the professional: researching women in educational leadership". En *Gender and Education*. Vol. 5, No.1.

Terigi, Flavia (Comp, 2006) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Thompson Witmer, Judith (1995, segunda edición 2006) *Moving Up. A guidebook for women in educational administration*. Lancaster (USA): Technomic Publishing Co.

Troen, Vivian and Boles, Katherine (1994) "Leadership from the classroom: women teachers as a key to school reform" en Dunlap, Dianne and Patricia Schmuck (eds.). *Women Leading in Education*. New York: The SUNY Press.

Valcárcel, Amelia (1991) *Sexo y filosofía. Sobre 'mujer' y 'poder'*. Barcelona: Ed. Anthropos.

Varela, Julia (1997) *Nacimiento de la mujer burguesa*. Madrid: La Piqueta.

Vianna, Cláudia (1999). *O nos do "nos"*. Sao Paulo: Xama Editora Ltda.

Viñao Frago, A (1990) *Innovación pedagógica y racionalidad científica*. La escuela graduada pública en España (1898-1936), Madrid: Ed. Akal.

Wahl, Anna (1995) *Men's perceptions of women and management*. Stockholm: Ministry of Health and Social Affairs.

Weber, Max (1993, 1ª ed. 1956) *Economía y sociedad: esbozo de una sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.

Weeks, Jeffrey (1999) "O corpo e a sexualidade" en Lopes Louro, Guacira. *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autentica.

Wellesley College for Research on Women (1992), *How schools shortchange girls*. Wellesley: AAUW.

Willis, Paul (1988) *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*- Madrid: Akal.

Woods, Peter (1989) *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós

Woods Scherr, Mary (1994) "The glass ceiling reconsidered: views from below" en Dunlap, Dianne and Patricia Schmuck. *Women Leading in Education*. New York: The SUNY Press.

Yannoulas, Silvia (1996) *Enseñar ¿una profesión de mujeres?*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz.

Zattara, Susana (2006). *Maestras militantes en las asociaciones gremiales docentes (1950-1988)*. Tesis de Maestría. UNCenro.

Epílogo – La tesis en y como una experiencia vital

El camino de producir una tesis doctoral es generalmente largo y trabajoso. Mi caso no es la excepción. Fue muy largo y muy trabajoso. También muy articulado con mi trayectoria profesional y con mi vida personal, como todas las tesis. Hasta tal punto se cruzan niveles de sentido que, en el tramo final de redacción que es cuando estoy escribiendo este anexo, se combinan sensaciones de "finalización" en más de una dimensión. Algunas pueden ser contadas... No será en la forma exhaustiva que adopta el Currículo Vitae, para nada. En todo caso, mi epílogo apunta a mostrar una evidencia militante feminista: el "saber" se construye en múltiples ámbitos de experiencia, la "sensación de saber" crece por síntesis salteadas separadas por mesetas y dudas, la "tranquilidad de saber" no llega nunca... Lo que sí aparecen son hitos vitales y personas queridas a las que agradecerles haber estado o estar en estas páginas.

El tema de la docencia como trabajo femenino orienta mis intereses de investigación y me acompaña desde hace veinte años. Así de redondo. En 1987 tuve mi primera beca del CONICET y cuando entregué mi tesis de maestría en 1990 (publicada luego en 1992) asumí explícitamente la incidencia de mi propia condición de maestra primaria y, entonces, de joven madre en la construcción del problema de investigación... Intuía en ese momento que entre el trabajo docente y la condición femenina de las maestras se produce una relación dialéctica de construcción recíproca: me parecía imposible, desde mi cuerpo, mis emociones y mis conocimientos, que se separasen fácilmente entre "ámbito doméstico" y el "ámbito escolar", tal como lo conocemos – con sus escasas oportunidades de desarrollo profesional autónomo que tan bien estaba planteando Graciela Batallán, mi primera maestra - , los extraordinariamente potentes sentimientos que genera el contacto con la infancia y sus necesidades de cuidado, afecto, enseñanza... Y que la subjetividad docente se forma en estrecha articulación con la construcción de género...

Luego seguí en el tema, necesitando reconstruir los procesos históricos objetivos y subjetivos de la docencia como trabajo femenino. Trabajé entonces con algunas fuentes significativas en la conformación del sistema educativo argentino (el Monitor de la Educación Común centralmente) y con historias de vida de maestras que se iniciaron en las décadas del '20 y del '30. Conocí alguna "viejas" como la que me gustaría ser si vivo hasta los 90 años: erguidas, un poco mandonas, convencidas, terriblemente queribles... ¡Qué maestras!

Al mismo tiempo, diversificación, intensificación y precarización mediante, entre los años 1991 y 1995, desarrollé una primera experiencia con el sistema educativo: la coordinación operativa (junto a Gloria Bonder, otra de mis maestras, como coordinadora general) del Programa de Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Ministerio de Educación. Una primera vez en la asunción y ejercicio del poder institucional, aunque en un programa más bien marginal. Una primera posibilidad de "implementar" proyectos con enfoque de género y encarar las dificultades que implica marcar una línea, llegar a algunos acuerdos, respetar los intereses y saberes de otros y otras... Y algunos choques con la realidad: el tema "no interesa" hasta que deja de ser marginal y deviene tan peligroso que hay que sacarlo del currículo. Y nos fuimos. Con Gloria tuve la oportunidad de procesar ese conflicto conversando largamente sobre los actores del poder político y sobre los posibles y difíciles modos de construcción de un poder apoyado en las necesidades que las investigaciones marcaban como no atendidas por las políticas sociales: es evidente que el poder se conquista, se ejerce si se legitima en forma permanente, y se pierde... Deliciosas y profundas conversaciones, que por suerte todavía siguen y se han ampliado a todos los mundos de la vida.

La investigación continuó presente... Entre 1995 y 1997 junto con Graciela Batallán, Ana Padawer, Liliana Dente, Patricia Maddonni, Paula Santilli, Alejandro Arri, Susana Zattara, Nora Gluz empezamos un proyecto de investigación que ya apuntaba a analizar la conducción femenina; seguimos luego por otro proyecto que estudiaba la participación de la comunidad y la relación familia y escuela (1998-2000). Muchas ideas de las que he abrevado y planteo en mi tesis se fueron generando en ese estimulante espacio de discusión y formación. La investigación universitaria, según creo, es mi "nicho ecológico"; no me siento del todo cómoda, pero es el lugar al que siempre quiero volver... Así como la es la docencia que entre 1995 y 2003 desarrollé en la materia "Sociología de la Educación". Con Silvia Llomovate, Carina Kaplan, Clara Bravin, Nora Gluz, Silvia Grinberg, y luego la gente más joven -ahora ya colegas-, aprendí a pensar "socialmente" después de varios años, de movidas reuniones de cátedra en las que siempre había nuevos textos y en las que siempre nos proponíamos cambiar algo del programa, del dictado, de nosotros/as...

Las reglas del nicho habían marcado que debía hacer el doctorado. Me presenté en 1997. Notable: diez años después de mi primera beca, diez años antes de entregar esta tesis... Seminarios y requisitos del doctorado cumplidos, en el año 2000 organicé mi vida profesional y familiar como para escribir... Y apareció la invitación, y la tentación por qué no decirlo, de "dirigir" en un lugar institucional de la Secretaría de Educación de la Ciudad (hoy Ministerio

de Educación). No era mi proyecto pero terminé aceptando la Dirección de Investigación (dependiente de la Dirección General de Planeamiento) y luego la Dirección General de Educación Superior.

La experiencia de gestión en el estado transcurrió entre 2000 y 2006... En paralelo seguí la docencia en la universidad (nueva materia y llegada al claustro de "profesoras" en 2004 por concurso - seis años después de haberme inscripto, cosas del poder -) y a cargo, de un proyecto de investigación... Mis queridas compañeras Gladys Skoumal, Susana Zattara, Beatriz Greco, Carolina Entin, Cecilia Román, Rosana Ruiz, Gabriela Ramos, y luego Jesica Báez, Gabriela Díaz Villa, Graciela Raele, básicamente movidas por el deseo de saber, de cambiar y de disfrutar, fueron centrales en que este proyecto que es casi ad honorem siga viendo la luz desde entonces... Mucho humor y mucho estudio... Otra forma de ejercer el poder, no sin dificultades... sobre todo cuando de sobrevivir se trata, pero estimulantes teórica y afectivamente...

En el estado, desde la DI, tuve alta participación en algunos proyectos que me impactaron mucho como la construcción de la nueva hoja de concepto y estudios sobre la jornada escolar y las cuestiones de evaluación de desempeños de alumnos/as. ¿Es evaluable el desempeño docente? ¿es posible el trabajo en equipo si no hay tiempo en día de clase? ...pero ¿no hay tiempos o no sabemos qué hacer con los que hay?... También tuve la oportunidad de vivir "la micropolítica de la oficina" e integrar un equipo de gobierno de la educación jurisdiccional... Y sin desempeñarme en cuestiones de "género", que fue casi como un descanso... Hasta que en 2002 volvió a interpelarme... con la Ley 474... A cargo del Plan de Igualdad de oportunidades y de trato entre mujeres y varones en el sector educación (otra vez, como en el PRIOM)... Muchos trabajos pero... en 2004 la temática de la sexualidad, no llegó a ver la luz en la Legislatura por tres votos "nuestros"... Sin palabras.

Desde la DGE, que gestiona la formación docente y los niveles de las Escuelas Normales e Institutos Superiores, tuve después la oportunidad de tener a cargo una parte del "sistema" y conocer a muchas personas comprometidas y jugadas, como Hebe García y Elisa Ferrari, y muchas que no tanto...

En el gobierno tuve experiencias muy fuertes. Creo que ví de cerca y protagonicé también muchas formas diferentes de construir, ejercer y disputar el poder. También de perderlo. Viví en ocasiones la contradicción entre las obligaciones del cargo desempeñado y mis deseos personales. Viví el placer de contribuir a formar equipos, de llevar adelante iniciativas, del respeto recíproco. Viví en el cuerpo el cruce de intereses creados y los conflictos entre grupos. Viví también la manipulación de la información, de las personas (a veces chicos/as) y de las instituciones por sectores particulares.

También me separé y comencé a vivir sin marido ni hija ni hijo. La incertidumbre terminó de entrar en mi vida plenamente; extraño, en una personalidad ultraplanificadora.

Ví la suma, la multiplicación, la resta y la división del poder hasta que destituyeron al Jefe de Gobierno y pidieron la renuncia a la Secretaria de Educación, Roxana Perazza. Nos ofrecieron quedarnos pero junto con la Subsecretaria, Flavia Terigi, y numerosas otras personas del equipo nos fuimos también. Éramos un equipo político (aunque nombrado como "las chicas" y, luego, "las amigas de Perazza") y políticamente decidimos partir.

Era el momento justo para concentrarme a escribir mi tesis y para reflexionar sobre los procesos salvajes que me/nos atravesaron pero, también, sobre los modos agotadores en que nos tomamos las responsabilidades del poder. Las mujeres que dirigimos. Aunque mi tesis habla de directoras y supervisoras de escuelas primaria, es claro que también habla, solo un poco y bajo mi responsabilidad, de las mujeres que hemos integrado un equipo de gobierno que hizo mucho y que podría haber hecho más si no fuera por las fuerzas destructivas y casi incomprensibles que coexisten en la Ciudad de Buenos Aires...

Me tomó casi un año... Un año en que visité escuelas y conocí, desde otro lugar, directoras y supervisoras extraordinarias. Un año en que estuve casi "afuera" del mundo profesional y muy "adentro" de mi mundo emocional, dando espacio y tiempo al dolor y también al amor. Conté con la ayuda invaluable de mi codirectora externa, Nelly Stromquist, y el apoyo constante de mi director Ovide Menin. De mis amigas queridas Patricia, Silvia, Nora y Ruthy. De mi hermana Claudia. De mis libros y un oszito compañero de escritura en el departamento de Planes. De mi amado hijo Mariano y mi amada hija Camila. De Horacio, mi tesoro. Entrego la tesis que mi papá tanto esperó y que a mi mamá seguramente le hubiese dado una enorme alegría.

Entrego estando, creo, bastante reparada, pero no del todo acomodada... Y no sé si quiero estarlo.

Tengo claro que el poder de las mujeres se valida trabajando mucho. Distinguir entre "poner el cuerpo" y "dejar la vida" tal vez sea la clave para construir formas colectivas, nómades y no sexistas de autoridad y poder. Es junio y desde marzo estoy a cargo del Departamento de Ciencias de la Educación... en la UBA: otra vez en una gestión. ¿Recaída?. Espero haber aprendido algo.