

# Las organizaciones, las escuelas y las mujeres : ¿poder o no poder?

Autor:  
Morgade, Graciela

Revista  
Mora

1998, N°4, pp. 94-103



Artículo

# Las organizaciones, las escuelas y las mujeres: ¿Poder o no poder? \*

---

Graciela Morgade \*\*

Los Estudios de Género, desde su mismo surgimiento, se han embarcado en la tarea de analizar bajo su prisma a la cultura en general y a los llamados saberes “académicos” en particular. Entre sus intereses principales se encuentran las organizaciones sociales<sup>1</sup>, tanto en el plano de los discursos que las teorizan como en la dimensión de las prácticas establecidas en ellas por el sentido común y la tradición. La problemática de **la circulación del poder y la distribución de las jerarquías entre varones y mujeres, el imaginario relacionado a una posición u otra, la diferenciación de estilos y estrategias masculinas y femeninas en el ejercicio de funciones directivas, etc.**, fueron y aún son temas de la agenda crítica.

Las conclusiones de una importante masa de investigaciones en este campo coinciden en señalar

que mucho más que la “organización racional” del mundo estructurada mediante principios “objetivos” y por lo tanto equivalentes para todos/as - su postulado central -, la dinámica de las instituciones constituye sobre todo un dispositivo de poder y de control social, y su teoría, aún con una destacable evolución nutrida por el desarrollo de las ciencias humanas en general, representa una de las más relevantes objetivaciones del régimen de género.<sup>2</sup>

En el presente artículo problematizaremos los aspectos centrales de la producción académica tradicional en ese campo, mostrando en el caso de las instituciones escolares los quiebres que se perfilan en los ámbitos locales y retomando, con los aportes de la crítica feminista, posibles direcciones para la transformación de la gestión organizacional también alternativos.

---

\* Este artículo es un subproducto del proyecto “La problemática del poder y la autoridad en la perspectiva de la transformación escolar. Mujeres y varones en cargos de decisión en las escuelas” apoyado por UBACYT con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

\*\* Investigadora del IICE, Docente del Departamento de Ciencias de la E-

ducación e integrante del Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Docente e investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

<sup>1</sup> Empleamos el concepto de “organización” en sentido amplio, abarcando a aquellas estructuras instituidas con miras a objetivos definidos, tales como la producción en el caso de la

fábrica, la formación de hombres y mujeres en el caso de la escuela, la defensa de los derechos del trabajo en el caso del sindicato, etc. (LAPASSADE, Georges. **Grupos, organizaciones e instituciones**. Barcelona, Gedisa, 1977).

<sup>2</sup> CONNELL, Robert. **Gender and Power**. Stanford, Stanford University Press, 1987.

## Supuestos “masculinos” de las teorías de la organización

Analizar desde una perspectiva de género a las formas organizacionales modernas es un asunto más complejo que relevar la proporción de cada sexo en las diferentes posiciones de la pirámide del poder. Implica, sobre todo, reconstruir los procesos y los discursos que constituyen la dimensión documentada y no documentada de la vida institucional de mujeres y varones. No obstante, vale la pena recordar que, históricamente, las mujeres han ocupado los escalones inferiores del escalafón jerárquico de las organizaciones y se han desempeñado mayoritariamente en las tareas de secretaría y de auxiliares. Su incorporación masiva al sector terciario a partir de mediados de siglo (desde la Segunda Guerra) no redundó en un incremento proporcional en todas las posiciones y aún en la actualidad los puestos de decisión en las grandes empresas y en las instituciones de gobierno continúan ejercidos por varones en forma abrumadora.

¿Qué discursos han sustentado a la división social del trabajo en las organizaciones?. Es interesante el paralelo entre la constitución de la “familia nuclear moderna” y la conceptualización de esas estructuras

institucionales que señala Kereen Reiger<sup>3</sup> desde una perspectiva histórico cultural. Según la autora, uno de los principios regulativos centrales de las organizaciones modernas se ha apoyado en la noción burguesa de masculinidad: el discurso científico institucionalizó la **racionalidad técnica**, el desarrollo de **reglas impersonales** y la **segmentación de las relaciones sociales**. En los mismos orígenes de la teoría de las organizaciones modernas Max Weber<sup>4</sup> sostiene: “La burocracia es de carácter racional: la regla, el objetivo, el medio, la impersonalidad objetiva dominan su conducta. Su surgimiento y su expansión han tenido en todas partes un sentido revolucionario...como suele ocurrir con la penetración del racionalismo en todos los campos”. Los afectos, las emociones, la subjetividad, debían permanecer en la esfera de “lo privado”. Más aún, la ciencia de la administración racional también tendría un discurso para ese mundo doméstico: cómo esterilizar los utensilios, cómo amamantar o inclusive cómo educar a los hijos.<sup>5</sup>

Con el correr del tiempo sin embargo se constató que el hogar era incontrolable - en esos términos “científicos” al menos - y que las burocracias funcionaban menos “racionalmente” de lo que se había

supuesto. Para los vínculos primarios emergió con potencia la teoría del inconsciente. Para el mundo público, hacia 1930 la escuela de las relaciones humanas comenzó a visibilizar la trama informal de las instituciones, los mecanismos no documentados de la circulación del poder y la importancia de la comunicación fluida. Comenzó a entenderse que en ellas convivían “motivaciones” y “sujetos”. Con la escuela de las relaciones humanas en el manejo organizacional, los valo-

<sup>3</sup> KEREEN, Reiger. En *The gender dynamics of organizations: a historical account* en BLACKMORE, J. et al. **Gender and administration**. Sydney, Sydney University Press, 1994.

<sup>4</sup> WEBER, Max. **Ensayos de sociología contemporánea**. Barcelona, Ed.

Martínez Roca, 1972. (Primera edición 1886)

<sup>5</sup> Luc Boltanski en su libro **Puercultura y moral de clase** (Barcelona, Ed. Laia, 1974) demuestra cómo el discurso positivista pretende ingresar a los hogares de la mano de las recomendaciones para controlar

la vida privada familiar, en particular la de los sectores populares. En nuestro país, ver NARI, Marcela “La educación de la mujer” en *Revista MORA*, Area Interdisciplinaria de Estudios de la Mujer, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, 1995.

res del “mundo privado” comenzarían a tener cabida en la gestión de las burocracias. Sin embargo, el cambio en los enfoques organizacionales adoptó en la práctica una modalidad superficial y calculada. Siguió vigente la valoración de la “objetividad” (opuesto a “emocionalidad”), las “relaciones humanas” se visualizaron en general sólo como un valor instrumental - para la promoción en el escalafón por ejemplo - y la intervención en esa trama cayó en el fomento del paternalismo antes que en una dinamización de las relaciones intraorganizacionales.

En las décadas siguientes el discurso social organizacional se “endureció” nuevamente. La Segunda Guerra y la postguerra fueron escenarios en los que la urgencia por la productividad y la reconstrucción de las economías y los países volvieron a colocar a la razón técnica e instrumental en el centro del paradigma de análisis y administración de las instituciones sociales. Al terminar el conflicto, el análisis de sistemas y de distribución de recursos organizado y dirigido por el ejército, se trasladó a la economía civil y a la planificación social. Los enfoques de costo-beneficio, la evaluación externa con parámetros uniformes, la incorporación de técnicas contables empresariales a la gestión del estado formaron parte a fines de los cin-

uenta y comienzos de los sesenta de una inusitada euforia general respecto del papel de la ciencia positiva en el progreso social.

Recién en los años ‘70-‘80 se produce un giro significativo en las teorías de la administración con la adopción de enfoques que toman como punto de partida la “cultura” organizacional. En una tendencia ya ampliamente desarrollada en la actualidad, se piensa a las organizaciones no como unidades de “aplicación” de normas y principios generales sino, más bien, como “unidades de responsabilidad” a las cuales es legítimo exigir cumplimiento de los objetivos institucionales sin que éstas puedan remitirse a un invisible y difuso “superior” jerárquico, en un viraje de las relaciones de poder paralelo a la insti-

tucionalización de la ciudadanía como “consumo” y a la entronización de la competencia en el mercado como control de la eficiencia y calidad de los servicios. El compromiso con los resultados ha transformado al trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades en la comunicación y la interacción en valores centrales para el funcionamiento eficiente y eficaz de las instituciones. La circulación del poder en el control de la producción, la negociación y la flexibilidad de los contratos son las prácticas más estimuladas.

En la versión tecnocrática de este nuevo enfoque, todavía la conducción sigue siendo un problema “técnico”. Se piensa al gerenciamiento como una actividad abstracta, que interpela “capacidades múltiples”, regulada por principios uniformes para todos los campos. El administrador “top” es funcional a cualquier tipo de organización y su mejor atributo, la falta de compromiso personal o de experiencia en el campo de actividad, ya que se supone existen los mismos patrones de funcionamiento en una empresa de servicios, una planta industrial o un organismo del estado.<sup>6</sup>

En su versión “humanista” este enfoque cultural de las empresas señala explícitamente por primera vez en el discurso organizacional la necesidad de “feminizar” las rela-

<sup>6</sup> El caso japonés por otra parte, en que se llevaron a un extremo el trabajo en grupos, la responsabilidad por la propia tarea y la flexibilización de las relaciones de autoridad es una im-

pactante demostración de que estos nuevos modelos reinventan relaciones y procesos que mantienen la hegemonía masculina.

ciones de trabajo. En un texto de administración de empresas publicado en 1994 se afirma por ejemplo: "El valor preponderante de la economía (que no es la doméstica sino la macroeconomía) y el racionalismo (con su matematicismo cuantitativo aparejado) han realizado lo que se llamaría una virilización de la sociedad."<sup>7</sup> El autor señala además que el "predominio" masculino no tiene nada de nuevo, pero lo novedoso desde su perspectiva sería que las mujeres hayan salido a trabajar fuera del ámbito de la casa y que en el mundo público no se vean reflejados aun los "valores femeninos"; es decir: el "cuidado, el sentido de la proximidad, del matiz y del detalle, la ternura, el equilibrio y la armonía, el sentido de la dependencia y de la colaboración, la atención a lo concreto. Valores, todos ellos, que no son racionalizables pues se encuentran por definición allende la racionalidad, especialmente la racionalidad masculina que es, de alguna manera, desapegada, áspera y objetiva". Y sigue: "La ausencia de esos valores femeninos constituye un profundo vacío en la empresa, cuya vivencia se hace patente. Con ojos de modernidad, parecería que están de sobra, aunque con ojos de futuro se ve con nitidez que son necesarios". Pero -según el mismo autor- sería perjudicial para la empresa, como para la sociedad entera, reivindicar la dig-

nidad de la mujer vía el igualitarismo con el varón, esto es, por la apertura del derecho a hacer lo mismo que éste y de la misma manera masculina. La tesis que sostiene es que la organización debe adquirir una manera de ser "hospitalaria" para acoger a la persona con su dignidad y que, en ese sentido, debe parecerse lo más posible a una familia. "Ennoblecere y proporcionar un rostro humano a la empresa significa hacerla compatible con el modo propio y natural de ser del hombre; es decir, hacerse influenciado por el modo de ser de las comunidades de carácter personal...". En otro texto también bastante reciente se sostiene que el estilo de la organización actual ha de ser "más femenino", agregando "el estilo del macho es una variedad que está destinada a la extinc-

ción". Pero advierte que si la mujer sigue abandonando en su trabajo las cualidades en las que es superior, "los hombres habrán ganado la batalla de los sexos, pero la humanidad habrá perdido la guerra".<sup>8</sup>

Estos nuevos desarrollos sobre la gestión de las empresas son contemporáneos del descubrimiento y valorización organizacional de lo que se ha denominado el "coeficiente emocional" de las personas, hoy considerado casi tan importante como (o tal vez más que) el tradicionalmente ultravalorado coeficiente intelectual. Se trata probablemente de la irrupción en el discurso de "lo irracional" (¿lo "femenino"?) siempre vigente en la profundidad de las instituciones. Sin embargo, no se encuentran aún evidencias empíricas de que las mujeres hayan mejorado sustancialmente su participación en las organizaciones mientras que, como contrapartida, las significaciones constitutivas del "mundo doméstico" han quedado intactas, encontrando sus estrategias y sus expresiones microfísicas una nueva fuente de legitimación - el mercado - por su facultad de incrementar el rendimiento organizacional. Tal como lo expresa con contundencia Kareen Reiger: "Todas las formas modernas de organización, a pesar de las diferencias de estilos, a pesar del giro hacia un nuevo estilo de relaciones humanas, todas presuponen que el mundo de la vida

<sup>7</sup> LLANO, Carlos. **El postmodernismo en la empresa**. México, Mc Graw Hill, 1994.

<sup>8</sup> MILLER, Lawrence. **El nuevo espíritu empresarial**. México, Edamex, 1994.

cotidiana, la reproducción de la población, la producción del alimento, del vestido, etc., no puede hacer reclamos legítimos al comportamiento de la gente en el mundo público. Se supone que las mujeres se ocupan de ellos, gratuitamente, y que esto no debe interferir en su actividad pública". La familia a la que supone la nueva gestión empresarial no es otra que la familia tradicional moderna.

Es evidente que a lo largo del siglo la continuidad entre los discursos hegemónicos sobre la razón, la objetividad y la masculinidad (versus la emocionalidad, la subjetividad y la femineidad) ha alimentado y sostenido a la teoría de las organizaciones sociales. Las fracturas en esos discursos van trazando intersticios para la crítica. Algunas representan una seria amenaza por su potencia ilusoria. Sin embargo, "... los términos de una construcción diferente de género también subsisten en los márgenes de los discursos hegemónicos. Ubicados desde afuera del contrato social heterosexual e inscriptos en las prácticas micropolíticas, estos términos pueden tener también una parte en la construcción del género, y sus efectos están más bien en

el nivel "local" de las resistencias, en subjetividad y en la auto-representación".<sup>9</sup>

Analícemos en un campo específico el juego vigente entre discursos y prácticas.

### **Mujeres y varones en cargos directivos en la docencia**

La hipótesis central que ha guiado mis trabajos en el campo de la docencia como trabajo femenino<sup>10</sup> es que las significaciones que conforman al trabajo docente en la escuela primaria argentina presentan, desde la formación originaria del sector, una importante continuidad con las significaciones constitutivas de las relaciones de género. Las cualidades de la "madre educadora" han signado al ejercicio de la docencia hasta una época muy reciente, y se encuentran aún hoy en algunas prácticas escolares cotidianas: centralmente en la relación alienada con el conocimiento que este trabajo implica, el restringido ejercicio de la toma de decisiones y el predominio de la función socializadora, de contención emocional y/o asistencial de la infancia. La docencia por lo tanto representa un "núcleo duro" de

fuerte concentración en el régimen de género<sup>11</sup>. Entre otras consecuencias, el sector educativo es uno de los menos proclives a desarrollar una "conciencia de género" y a apropiarse de esa categoría como instrumento de análisis teórico y de transformación de las prácticas cotidianas.

Ahora bien, en trabajos anteriores<sup>12</sup> hemos demostrado también que el supuesto de que las mujeres eran "buenas maestras" coexistió por más de setenta años con el de que no podían conducir el sistema como supervisoras o funcionarias. Si bien desde los inicios de la organización educativa nacional ha habido mujeres directoras y desde 1950, efectivamente las mujeres accedieron en forma progresiva la supervisión, nunca, ni siquiera en la actualidad, la proporción de mujeres y varones en los cargos de conducción del sistema tuvo una correlación directa con la proporción de maestras y maestros de la base docente. Es notable sin embargo que al cabo de diez años de la realización de concursos<sup>13</sup> para el acceso a los cargos directivos, se observa una tendencia hacia el incremento del número de mujeres: manteniéndose en 10% los varo-

<sup>9</sup> DE LAURETIS, Teresa. "La tecnología del género". Revista MORA, No. 2. Area Interdisciplinaria de Estudios de la Mujer, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, 1996.

<sup>10</sup> MORGADE, G. **El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria**. Buenos Aires, IICE- Ed. Miño y Dávila, 1992.

<sup>11</sup> CONNELL, R. Op.Cit.

<sup>12</sup> MORGADE, G. (comp.) **Mujeres en la Educación. Género y Docencia en la Argentina (1870-1930)**. Buenos Aires, Ed. Miño y Dávila, 1997.

<sup>13</sup> Anteriormente ocupaba el cargo de dirección la/ el maestra/o (que quería hacerlo) de mayor antigüedad de la escuela. Este proceso beneficiaba "naturalmente" a los varones ya que quedaban muy expuestos tanto los

motivos personales como los prejuicios estereotipados. Desde 1986 se realizan concursos para toda la jurisdicción (Capital Federal) que implican la confección de un orden de méritos según antecedentes, calificaciones en un curso específico y una prueba de oposición.

nes maestros de grado, mientras en 1988 había un 57.2% en el cargo de supervisión, en 1996 su representación desciende al 50%.

Estas tradiciones han configurado un campo de cuestiones que particularizan en las escuelas la relación de mujeres y varones con el poder institucional, por lo menos en dos dimensiones que permiten constatar continuidades con los discursos hegemónicos acerca de la dinámica de las organizaciones a la vez que identificar rupturas o transformaciones marginales de los mismos.

### **La carrera profesional: ascenso y poder**

El trabajo pedagógico concebido como enseñanza y aprendizaje, ha estado históricamente enmarcado empírica y teóricamente en una dimensión circunscripta a un espacio físico, un grupo y su docente. Transformarse en director o directora implica salir de las aulas para ocupar un “nuevo” cargo, para el que solo recientemente (y no en todo el país sino en algunas jurisdicciones) existe una preparación específica y que fundamentalmente se aprende a partir de la experiencia. De ser “uno/a más”, el director o la directora pasan a representar al sistema frente a sus colegas; de la tarea pedagógica de la enseñanza pasan a la gestión de la administración escolar, la conducción de la comunidad educativa y, a veces, de la innovación pedagógica.

En la carrera docente una promoción implica siempre un abandono del espacio semidoméstico/semipúblico del aula, y también una asunción de mayores responsabilidades en la toma de decisio-

nes, la resignificación de las normas establecidas y la construcción de otras explícitas e implícitas, la gestión de iniciativas, la articulación de la voluntad individual del/a maestro/a con la de la autoridad “oficial” en el nivel local de las escuelas y aún el enfrentamiento ante la superioridad. Es decir, ser director/a implica pasar de un poder restringido en el aula y una (aparente) relación de sumisión frente a la dirección al ejercicio de un poder legítimo, a ser “autoridad” de la escuela.

Muchas mujeres no optan por hacer carrera en la docencia porque conciben al poder como opresor en sí mismo. Pareciera que su ejercicio es antiético y que su búsqueda solo satisface devaluados “intereses personales” e individualistas reñidos con el bien común. “Quiere escalar” aparece como una categoría que organiza uno de los sentidos del compromiso con una carrera profesional, o política. De alguna manera, la exclusión también es autoexclusión de las mujeres en la “candidatura” hacia los cargos directivos.

Esta autoexclusión se combina con una particular relación con la carrera profesional. El hecho de que toda promoción implica dejar la enseñanza -mientras que el traslado a instituciones ubicadas en lugares de mejor nivel socioeconómico (lateral) solo se considera una “mejora” - se combina con la estructura “femenina” de las condiciones laborales de la enseñanza que está diseñada de modo relativamente “funcional” a las necesidades de las mujeres en el mercado: la flexibilidad en los patrones de ingreso y egreso, los horarios, el trabajo invisible escolar (se realiza en el hogar), las licencias, etc. que amenazan fuertemente el compromiso de largo aliento contenido en la noción de “carrera”.

El diseño y las modalidades concretas de la carrera docente reglamentada por el Estatuto ha tenido al modelo profesional liberal (y masculino) como horizonte. 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. 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. 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, estar donde se está hoy sería un signo de bajo compromiso con la propia carrera profesional. El tiempo de trabajo se distingue de la jornada obrera o asalariada; “cumplir horario” sería un signo degradante. Tal vez el ejemplo paradigmático sea la medicina. Las mujeres en carreras profesionales tienen que aceptar estas premisas si quieren conservar sus posibilidades, aceptando reglas de juego que trans-

greden 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”. 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 diferencia de los colegas varones, es raro encontrar todavía mujeres maestras que declaren abiertamente “Yo quise ser directora desde que me inicié en la docencia”.

No obstante, muchas maestras se encuentran en cargos de gestión y su participación en los mismos es creciente.

### **El liderazgo en la escuela: las que ya están en el poder**

La tensión negociadora que caracteriza al trabajo directivo en las escuelas tiene intensidades diferenciales según se trate de una mujer o de un varón, diferencias que traducen en el plano empírico numerosos de los elementos hegemónicos de la teoría y la lógica de las organizaciones, pero también sus flancos débiles.

Para las expectativas predominantes, los varones pasan a una tarea más “apropiada” para su sexo, de mayor proyección social: la autoridad - como poder reconocido y legitimado - aparece fundamental-

mente como un dominio masculino. Una mujer que accede a un cargo de autoridad en la jerarquía piramidal del sistema educativo enfrenta obstáculos que van más allá de los desafíos de toda gestión de conducción: el “ser mujer” es en sí mismo una limitación. Entre los grupos de maestras/os, con mucha frecuencia se prefiere tener un director varón antes que una directora: se considera que los directores son “más prácticos” y “más objetivos” al interceder en conflictos entre docentes. Con frecuencia se valora que están menos sujetos a la burocracia escolar ya que toman decisiones en forma autónoma, sin esperar la aprobación del/a superior o reinterpretando la normativa vigente. En este mismo discurso, las mujeres “están siempre con el reglamento en la mano”, “no van a la cosa grande” o “compiten entre sí” y “son demasiado emotivas”.

Lo notable es que se califica como “objetividad” a ciertas prácticas transgresoras de acuerdos que, desde una perspectiva organizacional burocrática, son racionales. Esta transgresión es posible porque la fuente de la autoridad masculina de los directores varones es relativamente “externa” a la relación estructural que los incluye. Cuando las mujeres buscan un sustento a su autoridad, es la misma institución, a través de su normativa, la que provee la legitimación de su poder: paradójicamente, desde una mirada impregnada por el discurso hegemónico - a la cual se suma la creciente desconfianza social frente al poder formal, seguramente relacionada con las huellas de la última dictadura y la corrupción estructural - aplicar el reglamento es descalificatorio y es interpretado como

menos “objetivo y racional” que su transgresión según una voluntad particular.

Otra estrategia de construcción del poder masculino sin embargo podría vincularse con la construcción de pactos de “no agresión” entre docentes y directivos varones, en los cuales hay una flexibilización en el plano de las exigencias entre ambas partes. Sin embargo, estas modalidades particulares de género son conceptualizadas en ocasiones en un sentido divergente: el “sentido práctico” y el “dejar hacer” masculinos, apoyados en la seducción, el poderío o la habilidad negociadora devienen entonces “falta de compromiso” o, abiertamente, una “comodidad” despreciable.

Además del uso del “Reglamento” las mujeres directoras tienden a reforzar la legitimidad de su poder a través de recursos discursivos diferenciales. En ocasiones apelan a la matriz civilizatoria histórica en la docencia. En esos casos su poder se legitima en la función social de la escuela en las comunidades carenciadas. Otras veces, apelan al compromiso afectivo y personal establecido a través de vínculos personales estrechos. Esta entrega, emocionalidad y en ocasiones “detallismo” femenino se perciben con frecuencia como una valorizada manera de cuidar a otros y otras.

Es evidente que la tensión entre el cuidado y el control signa

las visiones sobre el poder en las escuelas. Como organización burocrática, pareciera que existe una fuerte continuidad con las expectativas de género en la distribución y ejercicio del poder. En este sentido, la lógica empresarial podría tener cabida. Como “mundo femenino” sin embargo, íntimo y cerrado, y en particular con su función relativa a la infancia, aparecen prácticas y valoraciones diferenciales. “El que se ocupa, te persigue; el que no se ocupa, te abandona. Es difícil encontrar al director ideal”.

### **Prácticas femeninas y discursos feministas sobre la gestión organizacional**

Ahora bien, los discursos recientes sobre la gestión de las instituciones parecen atender a ciertas especificidades que históricamente parecen haberse construido como “femeninas”, pero es evidente, como hemos constatado, que aún han dejado intacto el corazón de las relaciones de género.

En cambio, cuando desde el feminismo pensamos en “diferen-

cias”, aún con problemas teóricos que están por desplegarse, se trata - por lo menos desde mi perspectiva - de una “vuelta” en cuya “ida” se ha recorrido el camino de la crítica a la familia patriarcal y la “naturalización” de sus significaciones constitutivas: entre ellas, la división sexual del trabajo y la conceptualización de “lo femenino” como “lo otro”, lo desvalorizado, frente a lo masculino como “lo mismo” valioso.

Al propio Max Weber no se le escapó la dimensión alienante de la racionalización científica del mundo; él mismo conceptualizó a la burocracia como la forma suprema de la organización de la dominación. El feminismo va más allá. Ferguson<sup>14</sup> sostiene que: “La burocracia, como la “organización científica de la desigualdad” sirve como un filtro para otras formas de dominación - las de clase, raza, así como la de sexo, proyectándolas en una arena que al mismo tiempo que las racionaliza, las mantiene”.

Sin embargo, la misma Ferguson, junto a otras autoras como Adrienne Rich<sup>15</sup>, ha postulado que

<sup>14</sup> FERGUSON, Kathy. **The feminist case against bureaucracy**. Philadelphia, Temple University Press, 1994.

<sup>15</sup> RICH, Adrienne. **Of woman born: motherhood as experience and institution**. London, Virago Press, 1986.

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<sup>16</sup> 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 Gilligan<sup>17</sup>, Bensimon y Neumann<sup>18</sup> sostienen por ejemplo: “La investi-

gación 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”.

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 son 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.

Los resultados provisionales de nuestra investigación sobre la gestión de las escuelas muestran algunos de estos elementos psicosociales de la construcción y ejercicio del poder: es posible encontrar en el campo el involucramiento y el compromiso afectivo corporizados en las mujeres. Y también la “distancia” y la “separación” masculinas mayoritariamente sostenidas por los varones.

Por otra parte, 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-

<sup>16</sup> ROTHSCHILD - WHITT, Joyce. “The collectivist organization: an alternative to rational- bureaucratic models” *AMERICAN SOCIOLOGICAL REVIEW*, No. 44, 1979.

<sup>17</sup> GILLIGAN, Carol. **In a different voice**. Cambridge, Massachusetts, and London, Harvard University Press, 1993. (Primera edición de 1982).

<sup>18</sup> BENSIMON, Estela & Neumann, Anna.

**Redesigning Collegiate Leadership. Teams and teamwork in higher education**. Baltimore and London, The John Hopkins University Press, 1993.

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 Grundy<sup>19</sup>, 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 Blackmore<sup>20</sup> por su parte muestra cómo la investigación sobre el desarrollo moral de las mujeres puede ser usada para reconstruir el modelo convencional del “líder”. Antes que concebir al liderazgo como unidimensional y depositado en un solo individuo, ella 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.

Asimismo, 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. En otras palabras, que las mujeres podrían ocupar posiciones burocráticas para cambiar las estructuras jerárquicas “desde adentro” y luchar de ese modo por formas alternativas de gestión y promoción.

Parece evidente 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. La

consolidación de instancias “objetivas” de concursos parecen estar abriendo compuertas sólidamente establecidas en las tradiciones. Probablemente también será necesario luchar también por una modificación en los estatutos de la estructura de la “carrera” y/o encontrar nuevas alternativas de desarrollo profesional para las mujeres en la docencia. Seguramente también habrá que trabajar por la incorporación de este campo de problemas en la formación docente, de modo de incrementar en las mujeres las habilidades específicas para ejercer el poder -que muchos de los colegas varones han aprendido a partir de la experiencia intra y extraescolar-.

No obstante, la tarea pendiente sin duda se ubica en el terreno cultural: el cambio no llegará de la mano del discurso patriarcal sino, seguramente, cuando el “dirigir” - antes que definir una “clase” organizacional - forme parte constitutiva de cualquier trabajo social, cuando la racionalidad tecnocrática deje su lugar a la democrática y cuando las relaciones de género signadas por la dominación sean solo un mal recuerdo.

<sup>19</sup> GRUNDY, Shirley en “Educational leadership as emancipatory praxis” en Blackmore et al. Op. Cit.

<sup>20</sup> BLACKMORE, Jill . “In the shadow of men: the historical construction of educational administration as a

masculinist enterprise” en Blackmore, J. et al. Op. Cit.