

GENERO, AUTORIDAD Y PODER EN LA COTIDIANEIDAD ESCOLAR:

Tradiciones, políticas y perspectivas

GRACIELA MORGADE¹



¹ Lic. En Ciencias de la Educación (UBA). Master en Ciencias Sociales y Educación (FLACSO). Docente e investigadora en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires y de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa.

La teorización sobre la estructura y funcionamiento del sistema educativo -como "caso" de la organización burocrática de la sociedad- y su formulación tecnológica en la "administración" de las instituciones han transitado durante el presente siglo fuertes transformaciones. (Cf. Tyler, 1993) Algunas de éstas estuvieron relacionadas con los cambios en las condiciones sociales y políticas de la producción de esos discursos específicos; otras, con la interpelación ejercida por discursos críticos emergentes en otros campos. Este último proceso fue desencadenado, entre otros, por la perspectiva de género, que ha analizado críticamente los supuestos de la teoría de las organizaciones y el papel jugado en ellas por mujeres y varones.

En esa dirección, el propósito de este artículo es presentar algunos avances de una investigación en curso² referida a la problemática de la dinámica de género en la dirección de las instituciones escolares, y revisar desde este enfoque los nuevos modelos para la gestión escolar impulsados desde las áreas de gobierno, finalizando con algunas hipótesis acerca de las perspectivas de las reformas y el lugar de las mujeres en las ¿futuras? formas de gestión.

Significaciones de género y organizaciones escolares

Max Weber (1972) afirma: "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". De la mano de Weber, el discurso científico sobre las burocracias "institucionalizó" la racionalidad técnica, el desarrollo de reglas impersonales y la segmentación de las relaciones sociales. Los

afectos, las emociones, la subjetividad, quedaban en la esfera de "lo privado".

No es difícil sumarse al consenso existente en el campo de los Estudios de Género 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 (Ferguson, 1984, Reiger, 1994; Blackmore, 1994 y 1995; Grundy, 1994). 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". Estas 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, tienen que manejar constantemente situaciones de resistencia, adaptarse e inclusive transformarse para permanecer como dominantes.³

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), 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 "cómo un hombre"; a la inversa, el hombre que siga un razonamiento no racional, no científico, está argumentando "como una mujer".

Sin embargo, a pesar de la "nueva ola" en la que recrudescen las interpretaciones "biologicistas"⁴ de la conducta humana, no se ha demostrado en forma válida y confiable que en las personas existan determinaciones naturales que superen la potencia constitutiva de su inserción en la sociedad (Lewontin, Rose y Kamin, 1991). La distribución bipolar de significaciones sociales que caracteriza al sistema de género se transmite desde el nacimiento (y antes también, en las expectativas parentales) y se encuentra íntimamente ligada a los estereotipos, tradiciones y prácticas construidas en la sociedad moderna y transmitidas por la familia primero, y luego por la escuela y otros aparatos ideológicos sociales. (Cf. Morgade, 1993, 1995).

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 "masculinista" 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). 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 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). Históricamente las mujeres han estado excluidas de este tipo de poder en los organismos del estado, las corporaciones, las universidades... En este sentido, 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 legítimo. (Arendt, 1981)⁵. Sin embargo, los estudios feministas más recientes señalan la densidad dispar de esta autoridad: 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 endebles.⁶ Y en este último punto es posible colocar a la familia: la autoridad de los maridos requiere, en gran medida, de extensas negociaciones y concesiones para mantener el orden familiar aunque estas "victorias" de las mujeres no eliminen las relaciones de género hegemónicas. El "poder" global, en que las mujeres están subordinadas como grupo es distinguible de la situación particular de la negociación y la resistencia, aunque éstos procesos representen el semillero de la tensión y el cambio en el largo plazo.

Ahora bien, esta masculinidad organizacional "racional y poderosa", netamente moderna, ha tenido definiciones diferenciales a lo largo del tiempo. En el caso del sistema educativo, Jill Blackmore (1994)⁷ traza los diferentes rasgos que caracterizaron a las imágenes del "administrador" educacional en un siglo:

- Fines de siglo pasado: 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.

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

• En la actualidad: 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 generalizables a todos los casos. El "líder de líderes" es aún un "masculino".

Volveremos sobre estas caracterizaciones de la gestión escolar en el próximo acápite.

Directoras y directores en nuestro país

La articulación de los/as trabajadores/as de la educación en un sistema jerarquizado y regulado por el estado - es decir una burocracia- es un producto netamente moderno. El proceso se ha caracterizado, entre otros, por la aparición de nuevos sujetos y roles que podríamos denominar "suprapedagógicos", definidos como instancias de reaseguro de la aplicación de las políticas educativas, interlocución directa de las autoridades en cada institución escolar, sede de la responsabilidad patrimonial y educativa. Durante muchos años, quienes pasaron a desarrollar esas funciones ascendieron desde las aulas sin una preparación específica⁸ aprendida a partir de su experiencia docente y vital.

En la Argentina, el supuesto de que las mujeres eran "buenas maestras" pero no podían conducir el sistema como supervisoras o funcionarias signó la feminización de la base docente de fines de siglo pasado y la composición del sector por más de setenta años. La diferencia entre "ser maestra" y "ser dirigente" de la educación se apoyó en las tradiciones pedagógicas que han constituido al trabajo docente: el espacio circunscripto del aula como referente empírico y la transmisión de conocimientos tendientes a asegurar la socialización de la infancia como definición teórica. Los atributos que hacían de las mujeres las mejores maestras tenían que ver centralmente con sus capacidades para vincularse con los niños, su dependencia económica y su segura permanencia en un contexto de posibilidades restringidísimas. Al

mismo tiempo que se sostenía que las mujeres eran mejores maestras, se distinguía: "enseñar no es dirigir" (Morgade, 1992). Si había algún varón disponible en la escuela, seguramente era nombrado director. Según el Monitor de la Educación Común, en su publicación de los listados del personal de las escuelas nacionales, hubo mujeres directoras desde los inicios del sistema educativo (en una proporción bastante modesta, considerando la base femenina del trabajo) pero las primeras mujeres inspectoras (muy escasas) recién aparecen en la década del '50.

Desde fines del siglo y por años, los criterios de selección de encargados/as de esos espacios fueron la "confianza" personal o "lealtad" política. Con la creación del Estatuto del Docente en 1958, 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 política o el amiguismo fueron sustituidos, al menos formalmente, por "la experiencia" en la tarea docente. Sin embargo, con el correr del tiempo, esta carrera se constituyó en un "premio a la vejez", a la resistencia en condiciones de extrema precariedad. Y, en ocasiones, aún cuando se premiase a las capacidades, abonó el supuesto de que "todo/a bueno/a maestro/a puede ser un/a buen/a director/a". Aparece entonces la capacitación específica, los concursos y exámenes que, al menos en la Capital Federal, mediatizan el acceso a un cargo directivo en el sistema educativo.

En esta construcción social de la carrera en la gestión institucional la participación de mujeres y varones ha sido diferencial. Las mujeres accedieron en forma progresiva a los cargos de dirección y supervisión pero nunca, ni siquiera en la actualidad, a nivel nacional 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 (Cf. Monitor de la Educación Común entre 1880 y 1960). Hoy en día, por ejemplo, en el sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires los hombres son un 8% de los docentes de grado mientras que son el 66% en los cargos de supervisión.⁹

Desde el punto de vista de la carrera profesional docente, una promoción implica siempre un abandono del espacio semidoméstico/semipúblico del aula, espacio privilegiado en la realización de la "vocación". Implica 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. De ser un par, el director o la directora pasan a representar al sistema frente a sus colegas; de la tarea pedagógica de la enseñanza a niños y niñas, a la gestión burocrática de la administración escolar, la conducción de la comunidad educativa y, a veces, de la innovación pedagógica. Evidentemente, se agregan contenidos muy poco presentes en la imagen del "ser maestra" o "ser maestro".

Pareciera que, en el caso de las mujeres, la maestra pasa de un poder restringido en el aula y una (aparente) relación de subordinación/sumisión frente a la dirección al ejercicio

de un poder legítimo, a ser "autoridad" de la escuela. En el caso de los varones, el cambio es similar, solo que acceden a una tarea que pareciera más "apropiada" para su sexo. Estas significaciones de género implican, entre otros, la construcción de estructuras diferenciales de interacción con los otros participantes de la comunidad educativa, en particular con los/as maestros/as. La tensión negociadora que articula la voluntad individual del/a maestro/a con la de la autoridad oficial personificada en los directores en el nivel local de las escuelas, tiene intensidades diferenciales según se trate de una mujer o de un varón. En este sentido, 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 limitación.

Podemos anticipar¹⁰ que en la comunidad educativa existen expectativas en las que lo masculino aparece ligado a la racionalidad, a la posibilidad de priorización entre "lo importante y lo secundario": se considera que los directores son "más prácticos", menos sujetos a la burocracia escolar y aún más objetivos al interceder en conflictos entre docentes. Este sentido práctico atribuido a los directores varones, tendría que ver con una relación más flexible con la normativa considerada, en todos los casos, innecesaria y que no "hace a la cosa grande".

En contraposición se señala el detallismo reglamentarista y burocratizante de las directoras, leído en dos sentidos divergentes. Por una parte, porque "las mujeres compiten entre sí": "directora y vicedirectora, directora y maestras, etc. Se supone que entre mujeres resulta menos posible establecer una relación de trabajo, reconocer o negociar la autoridad... O tal vez resulta más posible encarar la resistencia a esa misma autoridad"¹¹.

Por la otra, por las dificultades que las mujeres directoras tendrían en establecer negociaciones despojadas de una emocionalidad explícita, en ocultar una parte de su voluntad o su deseo, en encontrar caminos convincentes antes que enfrentarse abiertamente... El director varón aparece como más "negociador", "seductor" muchas veces, y en general menos proclive a "enredarse" o "complicarse" en cuestiones aparentemente poco relevantes. Estas expectativas no se verían satisfechas por los varones homosexuales, cuya apropiación de algunos "usos" femeninos los colocaría también en una posición menos favorable, aunque de todos modos, de privilegio.

Otra línea de argumentación de la preferencia por los directores varones se ubica plenamente 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 "la escuela de Fulano", al estilo "patrón de estancia", líder comunitario o caudillo político. Esta atribución personalista en decadencia, pareciera subsistir, entre otros, en la dificultad de una

mujer directora en suceder a un director o en las dificultades en la relación con la comunidad escolar organizada en las cooperadoras.

No obstante, el "sentido práctico" y el "dejar hacer", apoyados en la seducción, el poderío masculino o la habilidad negociadora parecen en ocasiones "falta de compromiso" o, abiertamente, una "comodidad" despreciable... mientras que el "detallismo" femenino se transforma en una valorizada manera de cuidar a otros y otras.

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, el imaginario que predomina es, al decir de Hannah Arendt, la amenaza del uso de la violencia. En este sentido, directores y directoras coinciden en señalar que las frecuentes reacciones positivas o silentes frente sus propuestas (¿impuestas?) se transforman también frecuentemente en su contrario en el momento de la acción. En esta "obediencia debida", el poder aparece como opresor en sí mismo. El "escalar" o "trepar" aparecen entonces como uno de los sentidos más consolidados del compromiso con una carrera profesional. Pareciera que el deseo de poder o la ambición de ascenso son antiéticos y que solo satisfacen devaluados intereses personales e individualistas reñidos con el bien común, contenidos condenados o francamente secundarios para lo femenino en el discurso de género.

Estas imágenes van enmarcando una particular relación con la carrera profesional. El caso de la docencia ha sido descrito como sin "carrera" y/o como una ocupación de "carrera lateral" (Rockwell, 1988). 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. Por otra parte, 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".

Sin embargo, vale la pena subrayar algunos supuestos de esta mirada crítica sobre la carrera docente. En particular podría afirmarse que ha tenido al modelo profesional masculino como horizonte; fundamentalmente, libre de las responsabilidades domésticas. 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 firma que la docencia es una "semi-profesión". (Shakeshaft, 1989; Bell y Chase, 1993; Acker, 1994, entre otros)

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 (tres, o a veces cinco años) 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 que insume el trabajo se distingue de la jornada de trabajo obrera o asalariada; "cumplir horario" sería un signo degradante. Tal vez el ejemplo paradigmático sea la medicina.

En este sentido, pareciera que la carrera docente, antes que complementarse en un sentido de crecimiento, tiende a yuxtaponerse, de manera contradictoria a veces, con la identidad de la mujer maestra. No es casual es que el primer escalón que se realiza en el cargo de Secretaria¹², sea un nivel intermedio que parece todavía un espacio "femenino" por excelencia: muchas más mujeres que varones pasan en ese cargo años y años...

No obstante, hay muchas mujeres "en carrera" hacia cargos directivos. El deterioro salarial docente ha provisto de un interés adicional al trabajo en dirección, ya que ésta siempre implica un doble turno laboral al que se agrega la diferencia por jerarquía. La oportunidad del ascenso aparece como una posibilidad real de mejora económica. Otro interés en iniciar la "carrera" es el agotamiento de la experiencia en el contacto con los/as alumnos/as: "salir del grado" resulta en ocasiones un recurso para mantener la salud o para romper el tedio. Por acción u omisión, hoy las mujeres son el 80% en las direcciones.

Matices diferenciales y omisiones comunes en la "nueva" gestión escolar

"Descentralización", "regionalización", "planificación institucional", "profesionalización" y otros conceptos se escuchan con frecuencia como principios que caracterizan al modelo educativo actual, inspirado antes en la política internacional de distribución del crédito para América Latina que en necesidades educacionales diagnosticadas en forma autónoma. En ese marco, uno de los campos problemáticos que se delinearán con particular claridad es el de la llamada "gestión escolar". Es decir, la conducción de las instituciones educativas.

En documentos del Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina se afirma que no es posible cambiar estructuralmente la educación si no se transforman los modelos organizativos en los que se apoya. Estos modelos organizativos abarcan la dimensión legal y jurídica, la administrativa, la económica financiera y la estrictamente pedagógica relacionada con al gestión curricular en el siste-

ma educativo. Para la primera, la sanción de la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior ha provisto el 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 escolares.¹³

Las iniciativas relacionadas con la transformación de las instituciones escolares presentan algunos matices diferenciales que permitirían perfilar dos imágenes de posibles para el futuro: la escuela "empresa" y la escuela como unidad democrática de producción pedagógica.

A. La escuela empresa/ "círculo de calidad". Las bases de la nueva organización de las instituciones escolares se resumen en cuatro ejes centrales: a. investigación y desarrollo en la escuela y en el aula, b. actividad de los alumnos, c. desarrollo de competencias y d. transformación del rol docente. El concepto central en la definición de la "nueva escuela" es el de "eficiencia". Una escuela eficiente sería aquella en la que se asigna más tiempo a la enseñanza y al aprendizaje, en la que los objetivos son compartidos por todos los miembros y en la que existe un consenso en torno a las prioridades institucionales.

Las claves de este enfoque eficientista serían:

a. El trazado de un plan de desarrollo de la escuela a través de proyectos pedagógicos, en proceso de planeamiento y ajuste permanente.

b. La existencia de altas expectativas en relación al rendimiento del alumnado.

c. Un ambiente ordenado en que el propósito de la institución de enseñar a aprender aparezca con claridad.

d. Una valorización del clima afectivo y social en función del crecimiento y la producción de saberes significativos.

e. Un equipo docente integrado.

Sin duda, la clave principal de esta propuesta será el liderazgo profesional y de gestión de la dirección. 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 estará caracterizada por una "autonomía" pedagógica y administrativa, en la que el equipo directivo será 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)

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 docentes.

Las propuestas del Ministerio de Cultura y Educación de nuestro país no se apartan de las sostenidas por la CEPAL (1992) cuando establece 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. Incluso 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 esboza 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.

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.

En la Reforma Española 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 dere-

chos 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."

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) (p.376)". 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) (p.376/7). La votación se efectuará mediante sufragio directo y deberá producirse por mayoría absoluta de los miembros del Consejo Escolar (art.16) (p.377). 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)"

Evidentemente, el sentido del rol directivo así como las estrategias de elección y funcionamiento difieren de los del caso anterior. No obstante, en uno u otra modalidad, es posible detectar dos omisiones notables: el análisis de la función directiva "desde adentro" de las tradiciones simbólicas y prácticas que han constituido ese rol y la consideración de cuestiones vinculadas a las relaciones de género.

Algunas anticipaciones: cultura "gerencial" escolar y significaciones de género

Una mirada desde la cotidianeidad escolar de maestras y maestros no puede más que preguntarse sobre qué alcances pueden tener estas medidas, qué es lo que se pretende modificar en la identidad del trabajo docente a través de esta propuesta y qué significa esta 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. No se le escapa a un ojo avisado que el extrapolar elementos de la teoría de la administración de empresas a la gestión escolar puede amenazar severamente a las especificidades de lo educativo, amenazando así, por atacar sus propias condiciones de producción, a la viabilidad futura de las políticas afines a sus propios postulados, la estabilidad del sistema y el avance hacia modalidades más inclusivas.¹⁴

Por otra parte, según estos desarrollos recientes sobre la gestión de las escuelas y las empresas inspirados en el modelo del "gerente con capacidades múltiples" la función directiva interpelará en quienes la ejerzan capacidades de liderazgo, resolución de conflictos, negociación y toma de decisiones que sin duda, no son indiferentes al sistema de género. Este nuevo rostro empresarial -y aún también el modelo participativo- de la gestión escolar pueden tener

entonces 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 modelo gerencial de última generación 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 un "enseñar no es gestionar", incrementando nuevamente los obstáculos imaginarios y reales de las mujeres directoras. No obstante, una mirada "desde adentro" de las escuelas permite identificar construcciones alternativas que directoras y directores, seguramente con contradicciones, van a oponer a la de neoliberal.

Notas

² 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), con la dirección de las Lics. Graciela Batallán y Graciela Morgade y la participación de las Lics. Nora Gluz, Patricia Maddonni, Susana Záttara y las profesoras Liliana Dente y Paula Santilli, quienes han realizado importantes aportes para la elaboración del presente trabajo.

³ Desde esta perspectiva cultural, las burocracias y las organizaciones en general son espacios de reproducción ideológica a la vez que de resistencia y conflicto.

⁴ Alentada por publicaciones neoconservadoras del estilo "The bell curve" (1994), que para desalentar la adjudicación presupuestaria para la "acción positiva" -es decir la promoción particular de grupos subordinados- afirman "científicamente" que los sujetos de mejor pronóstico son los "varones, blancos, anglosajones".

⁵ Peggy Sanday (1981) en su libro "" establece que en ninguna de las numerosas sociedades arcaicas estudiadas las mujeres han sido el locus de la autoridad.

⁶ Connel 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.

⁷ Para el caso australiano, aplicable -con cierta elasticidad- al caso argentino.

⁸ Solo recientemente (y no en todo el país sino en algunas jurisdicciones) existe una formación particularizada para estas funciones.

⁹ No obstante, aun con sus fallas, el sistema de concursos que se implementa en esta jurisdicción está abriendo el campo hacia una mayor igualdad de oportunidades para las mujeres en este terreno ya que se verifica una tendencia a corregir la pirámide invertida en las direcciones. No así en las supervisiones.

¹⁰ Hasta el final del acápite las comillas corresponderán a expresiones recogidas en el marco de la investigación.

¹¹ Es interesante recordar que según el último censo educativo nacional, las mujeres son el 89% de los docentes de grado.

¹² 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.

¹³ Cruzando muchas de estas dimensiones, 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.

¹⁴ Un análisis más exhaustivo de estas nuevas tendencias en los discursos empresariales se presentan en mi artículo "Las organizaciones, las escuelas y las mujeres: poder o no poder?", en: *Revista MORA del Area Interdisciplinaria de Estudios de la Mujer de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA)*.

Bibliografía:

Acker, Sandra (1994), *Gendered education*, Open University Press, Buckingham.

Arendt, Hannah (1981), *Sobre la violencia*, Ed. Gedisa, Barcelona.

Bell, Carolyn y Chase, Sandra (1993), "The underrepresentation of women in school leadership", en: Marshall, C (DE.), *The new politics of race and gender*, Falmer Press, Washington.

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

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

Blackmore, Jill (1995), "Policy as dialogue: feminist administrators working for educational change", en: *Gender and Education*, Vol. VII, N°3, Carfax Publishing, London.

Butler, Judith (1994), "Contingent Foundations: Feminism and the Question of postmodernism", en: Butler, J. and Scott, J., *Feminists theorize the political*, Routledge, New York.

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

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

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

Grundy, Shirley (1994), "Educational leadership as emancipatory praxis", en: Blackmore et al., *op. cit.*

Lewontin, R.C., Rose, Steven y Kamin, Leon (1991), *No está en los genes*, Ed. Grijalbo, México.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1994), *Escuela Nueva*, Documentos de base del Programa y de los talleres de capacitación de 1993 y 1994.

Morgade, Graciela (1992), "La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes legítimos", en: *Revista Propuesta Educativa*, N°7, FLACSO, Buenos Aires.

Morgade, Graciela (1993), "El género: una categoría útil para el análisis de las relaciones cotidianas escolares", *Revista Argentina de Educación*, N°20, AGCE, Buenos Aires.

Morgade, Graciela (1995), "Notas sobre la contradictoria relación entre la nueva sociología de la educación y el género", en: *Revista MORA del Area Interdisciplinaria de Estudios de la Mujer de la Facultad de Filosofía y Letras*, N°1, Año I, Buenos Aires.

Reiger, Kereen (1994), "The gender dynamics of organizations: a historical account", en: Blackmore et al., *op. cit.*

Rockwell, Elsie (1988), *Ser maestro. Estudios sobre el trabajo docente*, DIE, CINVESTAV, México.

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*, Edicions Alfons el Magnanim, Valencia.

Shakeshaft, Carolyn (1989), *Women in educational administration*, Sage, Newbury Park.

Tyler, William (1993), *Organización escolar*, Ed. Morata, Barcelona.

Weber, Max (1972), *Ensayos de sociología contemporánea*, Ed. Martínez Roca, Barcelona.