

Formación docente y relaciones de género: aportes de la investigación en torno a la construcción social del cuerpo sexuado



Graciela Morgade*

Introducción

Es evidente que la complejidad de las dimensiones que intervienen en la construcción social del magisterio implica también, necesariamente, una multiplicidad de abordajes disciplinares y conceptuales para la investigación. Una de las producciones más fértiles en el campo se nutre de los Estudios de Género, que han habilitado una significativa serie de nociones que permiten profundizar la inteligibilidad de los procesos y las estructuras que caracterizan a la formación y trabajo docentes.

Las categorías “el maestro” o “los maestros” tienden a omitir la alta participación femenina en el magisterio y su fuerte articulación con el “sistema de sexo-género”, ya que el dispositivo social de control que históricamente ha maternalizado a “lo femenino” y virilizado a “lo masculino” constituye uno de los discursos sociales más poderosos en los que la identidad docente se construye.

El concepto de “género” alude al carácter histórico y arbitrario de la construcción de los cuerpos sexuados; su marca de origen lo vincula con la lucha del movimiento de mujeres y en ocasiones pareció usarse como sinónimo de “lo femenino”, pero teóricamente desde los inicios de su desarrollo el concepto de género aludió a una “relación” de poder en la cual lo femenino y lo masculino se encuentran en tensión (Scott, 1990). Las primeras tradiciones que se desarrollaron en la segunda ola del feminismo iniciada en la década del '70 (la primera había sido el sufragismo de principios del siglo XX) pueden agruparse en los feminismos de la igualdad y los feminismos de la diferencia. Los primeros abrevaron en las tradiciones del liberalismo o del socialismo y, de alguna manera, consistieron en sendas denuncias de la condición social de las mujeres: para el feminismo liberal, la “promesa moderna” estaba incumplida y los derechos consagrados en las leyes no estaban alcanzando a todas las mujeres; para el feminismo socialista, que

* Profesora Adjunta Regular de Investigación y Estadística Educacional II, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Directora del Proyecto UBACyT: Cuerpos sexuados en la escuela media: curricula, experiencias y silencios, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Secretaria Académica de la Facultad de Filosofía y Letras-UBA.

identificaba las mismas exclusiones, el orden capitalista y el orden patriarcal debían ser transformados en conjunto para asegurar la igualdad entre mujeres y varones. Los feminismos de la diferencia partieron de otro punto de vista: antes que luchar por la igualdad de cara a un “Uno” de valores discutibles en muchos planos de la vida social, la tarea académica y política del feminismo debía ser “visibilizar” y construir valor en las producciones sociales de las mujeres en todos los ámbitos sociales.

La producción feminista posestructuralista y, en particular, las lecturas feministas que hacen Judith Butler (1990, 2001) y Rosi Braidotti (2000) de los trabajos de Michel Foucault cuestionaron las dos grandes tradiciones que se desplegaron en el campo: los feminismos de la igualdad y sobre todo los no socialistas parecían caer en el pensamiento de “lo femenino” y “lo masculino” solo como dos grupos abarcativos internamente homogéneos; los feminismos de la diferencia –al valorar “lo femenino” frente a lo masculino ya valorado en el patriarcado– parecían reificar o esencializar la condición de género. Así, uno de los aportes más importantes de esta tradición en el feminismo para los temas que nos interesan es justamente la elaboración de una concepción del “cuerpo” como un fenómeno concreto sin investir su materialidad con una esencia biológica o prediscursiva y, por lo tanto, no “femenina” o “masculina” por naturaleza.

En el campo de los estudios sobre el magisterio es notable que, al menos en español, durante décadas se habló de las maestras y los maestros, de las profesoras y profesores como “el cuerpo docente” sin prestar demasiado atención a la categoría “cuerpo”. Solamente los estudios sobre la salud docente, y desde la perspectiva sobre todo de las carencias en la salud vinculadas a las condiciones de desempeño profesional, iluminaron la cuestión; con frecuencia, en un sentido fragmentado: o bien las cuerdas vocales, las piernas, los ojos, etc., o bien la psiquis y las diferentes combinaciones psicósomáticas que llegan al *burnout* y a la invalidez momentánea o permanente. O sea, el cuerpo estudiado fue el cuerpo que se enferma.

La tradición de raíz foucaultiana tendió a concebir al cuerpo en su dimensión social y como expresión microfísica de las relaciones de poder. Desde esta perspectiva, el “cuerpo docente” es un espacio particular de ejercicio y legitimación del poder escolar y por lo tanto, aparece ya no solamente cuando se enferma sino como una dimensión insoslayable para interpretar tanto los procesos cotidianos como las características históricas del trabajo. El “cuerpo docente” es siempre un cuerpo leído en clave de “sexo-género”, es decir que no resulta indiferente su carácter sexuado.

Así, un cuerpo con cierta configuración de genitales externos y cierta construcción social de su apariencia deviene “mujer-femenina” u “hombre-masculino” en ciertas relaciones de poder. Julia Varela (1997) desarrolla la noción de “dispositivo de feminización”: “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)" (p. 92). Este dispositivo de feminización gestado en la Edad Moderna se completa en el capitalismo con la división sexual del trabajo entre la producción y la reproducción y (excepto en los momentos de mayor demanda laboral) la reclusión del cuerpo de las mujeres al mundo doméstico. Muchas de estas características pueden reconocerse en la construcción social de los trabajos "femeninos", entre los cuales se encuentra el trabajo docente. En particular el trabajo de enseñar en la educación básica.

Reconociendo también sus fuentes foucaultianas, en 1990 Judith Butler irrumpe en el escenario feminista con el libro *Gender Trouble*. Su tesis central en ese libro es que el género –los géneros en realidad– es performativo: existen básicamente en virtud de su expresión, de su puesta en escena. Butler es lingüista y retoma el concepto desarrollado en su campo: las palabras tienen un efecto instituyente. Desde la teoría de los "actos de habla" de Austin, ampliamente desarrollada por Derrida, la performatividad es "la práctica reiterativa por la cual el discurso produce los efectos que nombra"; 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 manera determinada y estable, con cierta independencia del contexto; sin embargo, de no mediar esa palabra, no existiría ese efecto. Pensar al género como performativo permite comprender tanto la continuidad en las identidades como la ruptura con los significados que dicha identidad ha ido adoptando en el transcurso del tiempo a través de su repetición.

En *Cuerpos que importan* (2001), Butler desarrolla más ampliamente sus argumentos a favor de la teoría *queer* o "de la rareza". El concepto de Butler habilita a pensar múltiples matrices de género: una dominante y las demás compitiendo por la hegemonía. De este modo, no se trata de pensar una subjetividad fuera del género, sino fuera de la matriz dominante, adoptándose una matriz alternativa y 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" (Butler, 200: 21).

Ahora bien, 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) “(..) 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” (p. 87). Esta noción es central para el análisis de la opresión femenina porque el proceso de “naturalización” de la jerarquía de género se apoya en una determinada biologización de los cuerpos socializados; en particular, el femenino, ya que “las mujeres son maternales”, asegurando su control moral y una orientación sexual heteronormativa.

Así, introducir al cuerpo en su dimensión biológica desde la perspectiva social e histórica remite inmediatamente a su dimensión sexual. El cuerpo sexuado (en tanto propiedad) es sexuado (en tanto producción) en un marco de relaciones sociales. En la escuela infantil o básica el cuerpo sexuado leído como de “la maestra” es muy diferente del cuerpo leído como “del maestro”, no solamente por sus características anatómicas sino, y básicamente, por las relaciones de género que lo interpelan. El cuerpo de las mujeres adentro de la escuela, detrás de la puerta, debajo del guardapolvo, parecería “imperceptible”... aunque no lo es en absoluto: desde hace décadas, su condición “femenina” resulta un pasaporte hacia un trabajo no cuestionado en su carácter “femenino” y aun hacia expectativas positivas sobre su desempeño. Sin embargo, un cuerpo muy producido con contenidos que exceden los límites del guardapolvo deviene notable y condenable. Y si la adopción de una matriz de género es distinta de la dominante (una maestra “poco femenina”) ese “cuerpo docente” no hegemónico es señalado con preocupación, con temor o con desprecio. En el imaginario, solo el cuerpo docente maternalizado es eróticamente neutro.

Parecería, sin embargo, que el cuerpo del maestro varón nunca resulta eróticamente neutral, nunca pasa desapercibido. Leído de manera inmediata como un cuerpo algo discordante en la escuela, si es atractivo y dominante deviene un objeto escaso de interés particular; de lo contrario, si su virilidad resulta “dudosa” o directamente expresa una orientación sexual disidente, deviene amenazante para los/as niños/as, las familias y, en ocasiones, las compañeras maestras.

Así, los cuerpos de maestras y maestros se construyen y reconstruyen “performativamente” y son leídos desde las expectativas y significaciones patriarcales y heteronormativas en las escuelas.

La “experiencia” como espacio de construcción subjetiva y el “cuidado” como resignificación de la “vocación” alienante

Una de las dimensiones más productivas de los estudios sobre el trabajo docente ha sido la cuestión de su “identidad”. Teniendo en cuenta los

grandes rasgos que han caracterizado al trabajo desde su conformación como servicio del Estado, es posible identificar cierta permanencia a lo largo de numerosas décadas, lo cual permitiría abonar la idea de que existe una “identidad” estable perfilada por una categoría laboral que implica una tarea específica asegurada por una normativa de alto consenso social. Sin embargo, discutiendo la idea de la “estabilidad” de la identidad, más que “ser docente” cada maestra o maestro atraviesa un proceso constante de “devenir docente”, a lo largo de su vida anterior a recibir la titulación u obtener el empleo que sigue también en los diferentes ámbitos laborales y la trayectoria profesional en diversos ámbitos. La “formación docente” entonces no es “permanente” solo porque se sigan cursos de actualización sino y, sobre todo, porque resulta de la articulación de elementos aportados por diferentes campos de experiencia particular e histórica.

Con el concepto de “experiencia” es posible interpretar más profundamente esta noción de la identidad como construcción inestable. La noción de “experiencia” tiene una tradición importante tanto en los Estudios de Género –Joan Scott por ejemplo (1990) como, más recientemente, en pedagogía en los trabajos de Jorge Larrosa (2003). Scott trabajó la noción de “experiencia” como el proceso de construcción de la subjetividad y no, como el concepto reificador podría sugerir, como la trayectoria vital exterior de un sujeto “anterior” a la misma. Siguiendo la tradición de Edward Thompson en la Historia y de Raymond Williams en la Antropología, Scott retoma y desarrolla los trabajos de otra feminista, Teresa de Lauretis que rechaza la separación entre “experiencia” y “lenguaje”: no es que los sujetos “usan” el lenguaje para expresar su experiencia, sino, más bien, la experiencia en el lenguaje, en el acto lingüístico, constituye a los sujetos.

En este sentido, y volviendo a Judith Butler, la identidad –como sentimiento hacia sí mismo/a como atribución de otros y otras– puede ser pensada como el nexo de unión –interfase– entre la posición subjetiva y categorías socioculturales como género, clase, etnia, edad, etc. Las identidades no son fijas ni estables y son un efecto performativo de una permanente reiteración requerida en las relaciones de poder hegemónicas; nuestro destino, nuestro poder y nuestra vida están enmarcados, aunque no totalmente predeterminados, por las categorías discursivas y culturales. A lo largo de la vida personal, el momento histórico y/o los diferentes contextos, esas posibilidades tienen diferente peso o importancia relativa. 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. Pero, la identidad, como una construcción inestable, puede referir de modo principal a cuestiones de género, pero también, en otra situación, a cuestiones étnicas, socioeconómicas, generacionales o de orientación sexual, etc., otros regímenes de poder que proveen un repertorio finito de opciones, un conjunto con frecuencia contradictorio de expectativas y de posiciones subjetivas.

Ahora bien, 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. 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. propios 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. Y también fue un escenario público, fuera del hogar, vaso comunicante con lecturas, personas y contextos variados que también integraron la “formación docente”.

Desde esta perspectiva, la “madre educadora por vocación” constituyó un nudo de sentido de fuerte adhesión social e institucional que no se “sobreimpresió” a un sujeto previo sino que contribuyó a construirlo en la experiencia del “cuerpo docente”. Hasta tal punto que, así como solo 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 brasileña (Yannoulas, 1996; Lopes Louro, 2000 o Vieira Ferreira, 2006), “feminilización” en tanto construcción subjetiva de una femineidad. La experiencia de “madre educadora” (Morgade, 1992, 1997, 2006) como definitoria de los rasgos tradicionales de la docencia en el nivel primario comprende la relación tanto con el saber pedagógico como con la estructura laboral y organizacional del sistema educativo.

Desde sus inicios en el sistema educativo la escuela configuró un territorio en el cual convivieron –y conviven– de manera “protegida”, fundamentalmente, las mujeres y las infancias. 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 práctica cotidiana propia y de las/os colegas docentes: las maestras construyen conocimiento pedagógico que no se vincula solamente con la enseñanza. 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 (Batallán, 1998).

La crítica de la alienación en la construcción del conocimiento en la “madre educadora” se completa de manera productiva con el reconocimiento de la producción histórica que ha habilitado: modos de reconocimiento de las necesidades y potencialidades infantiles, modos de acompañamiento y sostén emocional en el aprendizaje, modos del amor que sin duda alguna no reemplazan al contenido educativo pero que resultan prerrequisitos para la enseñanza.

Nel Noddings (1984, 1992, 2002) denominó a estos saberes como “el cuidado” de la otra y del otro. La función de “educar” 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 llamada “primera infancia” y luego, en una modernidad que “descubrió” a “la infancia” (un concepto ultrageneralizador que posteriormente fue ampliado a la categoría “las infancias”), a ser docentes; porque en un contexto racionalista el conocimiento de modos intuitivos y la “emoción” quedaron, de alguna manera, en el polo del cuerpo, las pasiones y lo femenino de las mujeres; porque en un contexto violento, ante la supuesta “debilidad” femenina que les 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 las infancias, por no tratarse en esa fase vital ni de trabajadores/as, ni de votantes) de modo que “cuidar” devino también una forma de “resistir”. Sin embargo, se trata de una producción de la experiencia “femenina” que maestras y maestros han producido y producen. No se trata, reiteramos, de una esencia sino de una construcción social que, en su dimensión subjetiva resulta un espacio de “feminización” de cuerpos que, fenomenológicamente, pueden ser “de mujeres” o “de hombres”.

En nuestro país, muchas maestras y maestros resignificaron la “entrega desinteresada de amor” implícita en la idea de “vocación” y desarrollaron, con frecuencia sin ponerle el nombre que el feminismo ha desarrollado teóricamente, prácticas de “cuidado”. El aporte del movimiento desafía a politizar el cuidado, es decir, considerarlo un asunto público, vinculado con el bien común, y no meramente una cuestión de inclinaciones particulares o esenciales. Y como todo concepto ordenador, identificar las “formas políticas del cuidado” permite pensar en las “formas políticas del abandono” de las infancias que también se producen en las aulas. El discurso de la “vocación” como “entrega desinteresada”, eliminado –con justiciañ hace tiempo, en ocasiones dejó un vacío en la responsabilidad pública de la escuela.

En tanto espacio estatal contradictorio, más allá del sentido disciplinador que predominó en la conformación del sistema educativo, en las configuraciones particulares de las instituciones y los grupos llegaron y llegan a producirse experiencias democráticas y placenteras de enseñar y de aprender. A cuidar se aprende y es tanto un valor como una forma de actuar;

la experiencia de cuidar es, al mismo tiempo, un espacio de construcción subjetiva y una performance de la subjetividad. El conocido supuesto de “para ser maestra hay que amar a los niños y a las niñas” y “las mujeres aman a niños y niñas por naturaleza” se resignifica desde el feminismo entonces como “la experiencia histórica de los cuerpos feminizados derivó en la construcción y el despliegue de formas de cuidado de otros y otras necesarias para el aprendizaje y desarrollo de niños y niñas en las escuelas”.

El desarrollo de la noción de “colegialidad” frente al poder burocrático piramidal y alternativas a la noción de “carrera”

La estructura de las semiprofesiones y del sector público proveyó masivamente trabajos para las mujeres y también oportunidades de movilidad laboral ascendente y autoridad experta que no tenían en el sector privado. Sin embargo, no es de extrañar la persistencia de los significados “masculinos” en los puestos de poder. Jill Blackmore, una de las investigadoras que más trabajó el tema en los Estudios de Género y Educación en Australia (1994), desarrolla una serie de hipótesis en relación a las concepciones acerca de la administración escolar y la “dureza” del núcleo “masculino” de esta tarea.

Según Blackmore, la imagen predominante a fines del siglo XIX y en el momento de consolidación del sistema educativo en su país, era la del “patriarca”. Este podía ser benevolente o malvado: las características del “padre” se transportaron a los roles de director o administrador, obviamente poco profesionalizados pero con capacidad suficiente como para conservar el orden. A mediados de siglo XX, en el marco del mito de la racionalidad burocrática que inspirado en “tipo ideal” weberiano que caracterizaba al burócrata como imparcial y a las estructuras burocráticas como necesariamente jerárquicas y neutrales, surge la imagen del “hombre racional”. A fines de siglo XX, y con la hegemonía del neoliberalismo, una nueva imagen parece construirse con potencia. Se trata del “gerente con capacidades múltiples”, en el marco de la adopción de enfoques más fundamentados en la cultura organizacional y las relaciones humanas. A pesar de su aparente “neutralidad de género”, este modelo se torna nuevamente, según Blackmore, una forma de hegemonía masculina: el administrador *top* se despoja de compromisos sustantivos y resulta funcional a cualquier tipo de organización.

Cada vez que se abren las puertas a cada una de estos nuevos modelos, tanto en la dirección de una escuela como en la supervisión escolar, las mujeres –ajenas a ese “mundo”– deben aprender y aplicar las reglas de modo dedicado, prolijo y sistemático para sobrevivir en el cargo. Los cuerpos leídos como “de mujeres”, a la inversa de lo que ocurre en la base docente, no pasan desapercibidos en esos cargos y, con frecuencia, incómodamente, se

espera que adopten las maneras masculinas predominantes; a veces, como "recién llegadas" (Bourdieu y Wacquant, 1995), en exceso.

Los Estudios Culturales muestran que el poder burocrático en general, y en particular en las escuelas y el sistema educativo, implica componentes emocionales y personales en mucha mayor medida que la admitida desde la conceptualización de la Sociología weberiana. Fundamentalmente, porque las normas no son solo "aplicadas" sino que son "resignificadas" de manera permanente. Este proceso puede responder a antecedentes y costumbres pero también, y con más frecuencia que lo que se desea, corre por cuenta de quien lo realiza y, en ocasiones, puede aplicarse en sentidos contradictorios. Desde la perspectiva predominante, si una norma puede aplicarse, o no, según la voluntad de una sola persona y sin la mediación de explicaciones (como sería el caso en una "excepción" cuidadosa y fundamentada), podría correrse el riesgo de que sea un impulso, un encono particular o un "capricho" antes que "la razón" lo que oriente una acción.

En la Argentina, además de la concentración del poder en la aplicación de las normas en la vida cotidiana de una escuela, la autoridad burocrática escolar detenta el poder para calificar el trabajo y el/la trabajador/a de la educación. En una institución netamente evaluadora que no logró instalar la evaluación como componente necesario del trabajo, también resulta amenazante esta dimensión del poder del/la directora/a o supervisor/a escolar.

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 el trabajo docente) se contraponen con frecuencia a la lógica pedagógica de la docencia: la escuela es un ámbito de trabajo profesional (Ball, 1994; Anderson, 1991; Hargreaves, 1996; Batallán, 2003). 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.

La producción de las feministas culturales, entre las cuales se encuentra Jill Blackmore (1999), provee una ética alternativa para pensar la administración y la gestión escolar, argumentando que el individualismo competitivo, la meritocracia, las estructuras jerárquicas y autoritarias no son necesarias. Para Blackmore, por ejemplo, las mujeres pueden aportar algunos rasgos de su experiencia en "prácticas discursivas emergentes de las comunidades particulares en que se producen (trabajo, hogar, comunidad)" (pp 73). Con rasgos comunitarios horizontalizantes, las mujeres pueden y 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, que tiene que ver con el cuidado, la confianza y la pasión. "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/as niños/as premiando la cordialidad, la compasión y el compromiso; busca organizar 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 (...)" (p. 125).

La colegialidad 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. La congenialidad, como la forma de gestión en la cual se reconoce y jerarquiza solamente a quienes acuerdan profesional o personalmente con la conducción; la familiaridad, como la forma en la cual las relaciones afectivas predominan en el reparto de tareas, estímulos y exigencias. En la colegialidad, la interpelación subjetiva produce formas autónomas de legitimación de las prácticas, sobre la base de la propia acción pedagógica, la trayectoria y la experiencia; los saberes y las visiones tienen un espacio y un tiempo de expresión y reconocimiento. La colegialidad 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.

La colegialidad fundamentada en el sentido pedagógico de la tarea de "enseñar cuidando" se articula con las significaciones históricamente asignadas a lo femenino, otorgándoles sin embargo un valor y un sentido emancipatorio y, en esta dirección, transformador. Esta concepción tiende a sostener que el conflicto institucional no se resuelve necesariamente con la amenaza del uso de la violencia sino con el desafío político al reconocimiento activo de los saberes y las razones del otro o la otra. Además, esta noción de colegialidad implica también revisar el concepto de "carrera profesional docente".

Redistribución y reconocimiento como dimensiones complementarias de la justicia hacia una autoridad docente "nómada"

Denominar "carrera" a las oportunidades de mejora laboral ya es indicio de cómo las profesiones tradicionales fueron el paradigma, un modelo masculino lineal y, fundamentalmente, libre de las responsabilidades domésticas (Acker, 1989, 1994; Evetts, 1990; Blackmore, 1994, 1999).

Desde los Estudios de Género venimos sosteniendo que el concepto de "carrera" no es adecuado para pensar el desarrollo profesional docente (Morgade, 1998, 1999) , ya que conserva un sesgo "liberal" y parece poco apropiado persistir en una organización institucional en la cual la única manera de desarrollar una profesionalidad sea "salir del aula" y "dejar de enseñar". La tarea directiva carga con contenidos administrativos y de gestión de recursos que también parecen alejados de la especificidad pedagógica del trabajo. 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 la tentación de "escondarse detrás de los papeles" como la de imponer, autoritariamente otra vez, las reglas del juego de modo patriarcal.

En esta dinámica, las prácticas vigentes configuran una importante alienación de los saberes pedagógicos ya que las urgencias, las presiones o las emergencias tienden a reducir la incidencia de la organización institucional de la enseñanza y el cuidado como prioridad de la propia tarea. La "carrera" como camino progresivo hacia lugares de mayor saber y poder no termina de resultar un concepto pertinente para los modos en que el trabajo docente se despliega en las escuelas.

Pero la carrera no solo supone el acceso a espacios de ejercicio de más "saber y poder" sino también a mejoras en las condiciones salariales. 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. Nancy Fraser es una de las teóricas que ha producido aportes más que significativos acerca de la concepción feminista de la justicia (1995), sosteniendo justamente la doble significación de redistribución de la riqueza y de reconocimiento de las diferencias, siendo la disociación entre ambas definiciones la que produce en ocasiones una falsa antítesis con un efecto obturador, inclusive, de las luchas feministas.

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. Esta 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.” (pp 56). Entendemos que las oportunidades más justas para el desarrollo profesional docente deberían eliminar el concepto patriarcal de “carrera” combinando mejoras salariales con el reconocimiento de los saberes históricamente contruidos por las formas femeninas de habitar las escuelas. Y, tal vez, de maneras menos “fijas” que las que “establece” una carrera de una sola dirección.

Es otra autora feminista, sin embargo, la que plantea desafíos todavía más profundos para pensar la autoridad pedagógica. Desde una tradición muy diferente y en numerosos sentidos antagónica a la de Judith Butler, Rosi Braidotti (2000) retoma la tradición francesa del posestructuralismo que discute las posibilidades de transformar la condición femenina “desde adentro” de las categorías del lenguaje patriarcal. Para la autora, la conexión con el cuerpo propio constituye el modo de romper los lazos falocéntricos que determinan una forma de pensar en la que el “uno” es siempre un referente. Y también para discutir que sea necesaria una identidad estable para operar los cambios políticos.

Considerada de alguna manera como representante de una segunda generación del feminismo “de la diferencia”, Braidotti ha postulado que la política es una forma de intervención tanto en el nivel material como en el nivel discursivo de la subjetividad: “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” (pp. 102). No solamente no es necesario contar con “bases” permanentes sino que en ocasiones las “bases” se transforman más en obstáculos 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. 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 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 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. No se trata entonces de una articulación esencialista de los sujetos “mujeres” sino de la lucha, en diversos contextos y momentos, de quienes se encuentran interpeladas por la representación hegemónica de “la mujer”. Así, 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” (p. 138).

Retomando con cierta amplitud las ideas de Rosi Braidotti (2000), estamos pensando en la organización escolar basada en una colegialidad nómada, que recupere o construya un sentimiento de intersubjetividad que habilite una manera inclusiva y no jerárquica de reconocer las diferencias. En otras palabras, más allá de una definición totalizadora en la que cada sujeto tiene un poder adscripto a una posición en la burocracia y un saber en consecuencia, entender la autoridad docente como “nómada” permitiría a visibilizar las múltiples formas de conocimiento pedagógico que las maestras y las profesoras han venido desarrollando en las instituciones educativas.

La tarea misma como concepto en discusión

Como hemos ido señalando en el artículo, la experiencia de enseñar, en particular en la educación básica, le dio al trabajo una impronta en la que la relación con el conocimiento y con la afectividad tendió a “sujetar” el “cuerpo docente” y, a la vez, a brindar oportunidades emancipatorias. El lugar social de lo femenino deparó una contradictoria relación de los sujetos de la enseñanza con la producción y validación del conocimiento sobre su experiencia que la pedagogía, en tanto disciplina académica, contribuyó a reforzar. Así, los saberes subyugados (Mignot *et al.*, 2000) no fueron, por décadas, ni públicos ni publicados ni publicitados.

Esa omisión remite también a la discusión largamente desarrollada por el feminismo referida a la cuestión del “punto de vista” del “sujeto” de conocimiento y a la crítica referida a los “problemas dignos de ser investigados” construidos desde una sola perspectiva o nivel de la “escala”. Los interrogantes que se plantea el feminismo no se dirigen solamente a plantearse si los/as docentes deberían contar con tiempo, formación y espacio para investigar sobre su práctica, ya que existe fuerte consenso en que el tiempo de trabajo debería exceder el de “dar clase”. Se trata más bien de preguntarse acerca de la validez de los saberes construidos en esa misma práctica femenina y los modos de registro y transmisión de esos saberes. Algunas investigaciones que se volcaron a analizar los contenidos pedagógicos presentes en los diarios de vida o de clases, en las cartas enviadas entre maestras e inclusive en las planificaciones o proyectos analíticamente planteados a nivel de la escuela o la comunidad “encontraron” desarrollos pedagógicos originales, situados y pertinentes. El punto de vista de la vida cotidiana es sin duda una perspectiva sostenida por quienes “están allí”, por quienes saben que “las cosas se hacen así” y pueden dar cuenta de sus fundamentos. Como fuente de validación es potente, tanto como la consagrada contrastación “entre pares” de la comunidad académica.

Podríamos entender la heterodesignación docente como una expresión de estas relaciones de poder. Por ejemplo, muchos de los debates acerca de

su carácter de “oficio”, “trabajo” o “profesión” no son más que una expresión de una alienación. Los/as docentes no se piensan como “profesionales” y desde los estudios del trabajo se caracteriza su labor con el extraño concepto de “semiprofesión”. El concepto de “trabajador/a” parece más cercano a la identificación del colectivo; sin embargo, también es claro que resulta escaso (Oliveira, 2006) y quienes se desempeñan en la enseñanza, más allá del reconocimiento y la legitimidad de sus luchas y conquistas gremiales tampoco terminan de reconocerse plenamente sin hacer algunas aclaraciones necesarias (“trabajadores/as intelectuales”, “trabajadores/as de la cultura”, entre otras).

Más que seguir insistiendo en categorías teóricas exteriores, propias de la sociología de las profesiones o de los sindicatos de tradición obrera, una hipótesis feminista es que en nuestros contextos las/los sujetas/os de la enseñanza se reconocen como “docentes” y esa es la categoría que los/as define laboral y culturalmente.

Para cerrar, los aportes anunciados y enunciados

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 la “lectura” fenomenológica cotidiana de los cuerpos como proceso que evoca y “materializa” sentidos sociales, entendemos que las significaciones hegemónicas de género enmarcan y cualifican al trabajo en general, y al trabajo de las maestras en particular.

Los diferentes desarrollos de la teoría de género aportan sustantivas miradas para el análisis de sus características y la anticipación de algunos caminos de transformación. Por una parte, permiten la visibilización de la interpelación maternalizante que el trabajo docente ha ejercido sobre las mujeres maestras y su reformulación en términos de “cuidado” liberador. En segundo lugar, habilitan la interpretación y denuncia de los rasgos masculinizantes presentes en una “carrera docente” ni adecuada del todo a la experiencia femenina, ni emancipatoria de las determinaciones de género; una noción más bien ligada al imaginario violento del poder que tiende a alienar la participación en la política institucional y a obturar la posibilidad de una construcción colegiada del proyecto institucional.

En tercer lugar, y como transición hacia modos crecientemente justos y democráticos de gestión escolar, el trabajo en la escuela puede ser pensado desde las categorías de justicia redistributiva de género, en el acceso a una mejor remuneración y a diferentes saberes por ejemplo, y justicia de reconocimiento de las prácticas y de los valores de la diferencia (Fraser, 1995) y, en consecuencia, desde una profundización de la representación de todas las voces de las colegas maestras en la construcción del proyecto escolar (Fraser, 2005).

Y el trabajo también puede ser conceptualizado a partir de la sugerente posibilidad de repensar las identidades de un modo desesencializante, "nómade". En este plano parecería que una de las claves en esta dirección sería pensar el "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. 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.

La categorías emergentes de los estudios de género mantienen así su sentido descriptivo crítico y a la vez su sentido político para la consolidación de un proyecto emancipatorio para las maestras y, en consecuencia, para las infancias que están en las escuelas.

Bibliografía

- Acker, S. (1989). *Teachers, Gender and Careers*. Nueva York, Falmer Press.
- (1994). *Gendered Education: Sociological Reflections on Women, Teaching and Education*. Buckingham, Philadelphia, Open University Press.
- Anderson, G. (1991). "Cognitive politics of principals and teachers. Ideological control in an elementary school" en Blase, J. (ed.). *The politics of life in schools*. Newbury Park, Sage Publications.
- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Paidós.
- Batallán, G. (1998). "La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar", en Alliaud, A. y Duschatzky, L. (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., N° 8, vol. 19.
- Blackmore, J. (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, Sydney University Press.
- (1999). *Troubling women. Feminism, leadership and educational change*. Buckingham-Philadelphia, Open University Press.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México, Grijalbo.
- Braidotti, R. (2000). *Sujetos nómades*. Buenos Aires, Paidós.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the subversion of identity*. Londres, Routledge.

- (2001). *Cuerpos que importan*. Madrid, Paidós.
- de Lauretis, T. (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.
- Evetts, J. (1990). *Women in primary teaching: career contexts and strategies*. Londres, Unwin Hyman.
- Ferreira, M. O. V. (2004). "Mulheres e homens em sindicato docente: um estudo de caso". *Cadernos de Pesquisa*, Sao Paulo, Vol. 34, N° 122.
- Fraser, N. (1995). "From redistribution to recognition? The dilemmas of justice in a 'postsocialist' age", en *New Left Review*, 212, July/August.
- (2005). Cartografía de la imaginación feminista: De la redistribución al reconocimiento, a la representación (mimeo). Paper presentado en la conferencia "Género en movimiento", Universidad de Basilea, marzo.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid, Morata.
- Larrosa, J. (2003). "Experiencia y pasión" y "Sobre lectura, experiencia y formación", en *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona, Laertes.
- Lopes Louro, G. (org.) (1999). *O Corpo Educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte, Auténtica.
- Mignot, C. et al. (2000). *Refugios do eu. Educação, historia, escrita autobiográfica*. Florianópolis, Mulheres.
- McNay, L. (1992). *Foucault and Feminism*. Boston, Northeastern University Press.
- Morgade, G. (1992). *El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (1997). *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (1998). "Género, autoridad y poder en la cotidianeidad escolar: tradiciones, políticas y perspectivas". *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA-Miño y Dávila.
- (1999). "Dinámicas de género en los discursos constitutivos de la gestión de las escuelas primarias argentinas". *Educação & Realidade*, Universidad Federal de Rio Grande do Sul, N° 25.
- (2006). "State, Gender and Class in the Social Construction of Argentine Women Teachers", en Cortina, R. y San Román, S. (eds.). *Women and teaching. Global perspectives on the feminization of a profession*. Nueva York, Palgrave Macmillan.
- Noddings, N. (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*. Nueva York, Teachers College Press.

— (2002). *Starting at Home. Caring and social policy*. Berkeley, University of California Press.

Oliveira, D. A. (2006). "El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina", en Feldfeber, M. y Oliveira, D. A. *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?* Buenos Aires, Noveduc.

Scott, J. (1990). "El género, una categoría útil para el análisis histórico", en Amelang, J. y Nash, M. (ed.). *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. Valencia, Editions Alfons el Magnanim.

Varela, J. (1997). *Nacimiento de la mujer burguesa*. Madrid, La Piqueta.

Yannoulas, S. (1996). *Enseñar ¿una profesión de mujeres?* Buenos Aires, Kapelusz.

RESUMEN: Este artículo se dirige a desplegar de qué modo las categorías generadas desde el campo de los Estudios de Género y los movimientos sociosexuales, en el contexto de las Ciencias Humanas y Sociales, aportan enfoques de significativa productividad en los estudios sobre el magisterio.

Su propósito central es mostrar cómo los desarrollos sobre la noción de identidad, experiencia y cuidado y la crítica a las nociones clásicas sobre la carrera docente y el poder escolar enmarcadas en las investigaciones feministas sobre la construcción social del cuerpo sexuado aportan a la interpretación de las políticas estatales y formas culturales cotidianas de la docencia, sobre todo en los niveles inicial y básico.

PALABRAS CLAVE: Género - magisterio - experiencia - cuidado - carrera docente - colegialidad nómada.

ABSTRACT: This article aims to analyze how categories generated by Gender Studies and sociosexual movements in the context of Social and Human Sciences offer significant approaches to the studies about teachers social and subjective construction.

Its main purpose is to show how notions of "identity", experience and caring, and the criticism of classical definition of career and school power, framed in feminist research on embodied sexuality, nourish the interpretation of state policies and everyday practices of teaching, mainly at preschool and primary levels.

KEY WORDS: Gender - teachers - experience - caring - career - nomadic collegiality.
