LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN.
TRABAJO DOCENTE Y EDUCACIÓN.

1

"Hacia un nuevo sindicalismo docente:
formación, participación y prácticas sindicales"

Trabajo docente, perspectiva de género y educación

CEA
CONFEDERACIÓN DE EDUCADORES ARGENTINOS
Personería Gremial Nro. 1716

La perspectiva de género en la educación. Trabajo docente y género.
1ra. Edición

CONFEDERACIÓN DE EDUCADORES ARGENTINOS - Personería Gremial Nro. 1716 -
Pasaje Rivarola 176 (1015)
Buenos Aires

Trabajo docente, perspectiva de género y educación : la perspectiva de género en la educación : trabajo docente y educación / coordinado por Laura Man y Paula Dávila ; dirigido por Fabián Felman. - 1a ed. - Buenos Aires : Confederación de Educadores Argentinos, 2009.
v. 1, 40 p. : il. ; 21x15 cm. - (Hacia un nuevo sindicalismo docente, formación, participación y prácticas sindicales. Trabajo docente, perspectiva de género y educación ; 1 / Fabian Felman)

ISBN 978-987-24203-3-8

1. Trabajo Docente. I. Man, Laura, coord. II. Dávila, Paula, coord. III. Felman, Fabián, dir.
CDD 331.794

Fecha de catalogación: 14/09/2009

©, 2009 Confederación de Educadores Argentinos

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

Libro de edición Argentina

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros medios, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11723 y 25446.

CONFEDERACIÓN DE EDUCADORES ARGENTINOS
Personería Gremial Nro. 1716

Dirección de la Colección:
Fabián Felman

Coordinación editorial:
Laura Man y Paula Dávila

Autoría:
Graciela Morgade

Diseño gráfico:
Lorena Orellana

La perspectiva de género en la educación. Trabajo docente y género.

ÍNDICE

Prólogo.....3

Presentación.....5

La construcción social del cuerpo: todos los días nos "producimos".....7

Las relaciones de género en nuestra vida cotidiana.....10

¿Qué pasa en la escuela?.....13

¿Por qué la docencia es un trabajo predominantemente femenino?.....15

La producción social de "maestras" en la escuela.....23

Imágenes masculinas en los cargos de conducción.....27

¿Es posible un trabajo entre colegas? ¿Es posible la colegialidad?.....31

¿Podemos trabajar en un marco más justo de relaciones laborales?.....34

Notas bibliográficas.....37

PRÓLOGO

Por Fabián Felman
Secretario General de la CEA

La Confederación de Educadores Argentinos (CEA) con su Escuela de Formación e Investigación Sindical y Docente de la CEA se complacen en dar inicio a un proyecto pedagógico largamente ansiado: "Hacia un nuevo sindicalismo docente: formación, participación y prácticas sindicales", destinado a cientos de docentes en distintas jurisdicciones del país.

Los objetivos centrales del proyecto apuntan a brindar herramientas teórico-metodológicas e instancias de trabajo colectivo para la formación, reflexión y desarrollo profesionales de dirigentes, delegadas/os y afiliadas/os de las organizaciones sindicales que componen la CEA, como así también fortalecer su desempeño como actores del diálogo social.

Este proyecto fue diseñado en función de cuestiones estratégicas para las líneas de política sindical de la CEA y de sus organizaciones de base, ampliamente consensuadas en las diversas instancias de participación promovidas desde su Escuela de Formación e Investigación Sindical. Tiene el propósito de desarrollar, en principio, dos cursos: "Formación y entrenamiento sindical para dirigentes, delegados y afiliados del sector docente" y "Trabajo docente, perspectiva de género y educación".

Esta propuesta, que cuenta con el auspicio del "Programa de apoyo de la Formación Sindical" del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de la Nación (MTySS), se compromete a aportar herramientas para construir nuevas prácticas sindicales y pedagógicas para la defensa y transformación democrática de la Educación Pública, así como para reafirmar el rol femenino en los nuevos escenarios político-educativos y sindicales a través del desarrollo de talleres,

encuentros presenciales y virtuales, la realización de publicaciones, el intercambio de docentes e investigadores en diversas instancias de formación permanente.

Hoy, con esta publicación, que es el primer paso de la acción conjunta de la CEA y el MTySS, inauguramos una serie de materiales didácticos que constará de cinco cuadernillos para cada uno de los cursos mencionados, con el anhelo de que aporten a la construcción de nuevos saberes profesionales y sindicales.

Para nuestra Confederación el desafío es que esta capacitación llegue, cada vez, a mayor cantidad de docentes y a todas las jurisdicciones del país, a lo largo y ancho del territorio nacional contagiando y derramando experiencias, fortaleciendo a cada organización y en ello, a cada docente para el trabajo cotidiano en nuestras escuelas, en los foros que intervengamos seguros de ser cada vez más y más los que luchamos por una mejor Educación.

Esperamos que la experiencia sea tan enriquecedora para ustedes como para nosotros es poder compartir este tiempo que nos toca vivir juntos, amalgamando voces, sumando, construyendo permanentemente esta Confederación amplia, pluralista, movimientista, federal que sueña llegar al interior de cada región y de cada uno de las y los docentes para cada vez ser mejores profesionales, mejores sindicalistas apelando a construir un país con justicia social que nos contenga a todos y a todas.

Desde ya agradecemos la participación de cada uno y cada una de ustedes, los invitamos a sumergirse en esta propuesta compartida e invitamos a hacer extensivos estos materiales y a multiplicar esta experiencia en cada rincón de su localidad, pueblo, barrio y provincia.

Muchas gracias!

PRESENTACIÓN

Desde ya hace un tiempo, en la Confederación de Educadores Argentinos hemos asumido la necesidad de abordar procesos que pongan en debate la temática relativa a la igualdad real de oportunidades y de trato para las trabajadoras y trabajadores de la educación. Esta decisión ha permitido desarrollar en nuestra organización sindical políticas en este sentido.

Tenemos como objetivo central poner de manifiesto las conductas habituales que se dan tanto en la práctica educativa cotidiana como en las prácticas políticas que perpetúan las desigualdades en las relaciones de poder en el ámbito de las instituciones educativas y en las organizaciones sindicales. La puesta en marcha de acciones que abonan este objetivo encuentra sustento en las resoluciones de los Congresos de la Internacional de la Educación (IE), en las actividades de la Red de Mujeres Trabajadoras de la Educación de América Latina y, en la firme decisión por parte de la CEA (y las organizaciones adheridas a ella) de debatir y difundir esta temática.

Este proceso ha tenido como puntos de partida, por un lado, la creación del Programa de Género de la CEA en el año 2006, y por el otro, la participación de nuestra organización en eventos internacionales. Los Encuentros "GÉNERO, EDUCACIÓN Y SINDICALISMO DOCENTE", que desde el año 2006 la CEA viene realizando, fueron asumidos por su Escuela de Formación e Investigación Sindical y Docente junto con la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, institución con la cual hemos firmado un convenio de colaboración y asistencia técnica y académica.

Todas estas acciones tienen el propósito de incentivar la participación activa de mujeres y hombres en la gestión de las organizaciones sindicales de la CEA con el propósito de fortalecer las estructuras sindicales, ya que considera que las trabajadoras de la educación tienen mucho que decir al respecto y que esas opiniones, debidamente canalizadas por los conductos institucionales y la red de relaciones, deben aportar para instalar en la sociedad civil esta necesaria y

postergada discusión.

Como objetivos específicos de este curso, la CEA se propone desarrollar actividades de formación y fortalecimiento sindical que apunten a la participación activa de las afiliadas mujeres en las organizaciones sindicales; el análisis de las relaciones de poder y género en la historia del sindicalismo docente y la puesta en marcha de estrategias pedagógicas en las escuelas y en las aulas que aborden el currículo escolar y la educación sexual con perspectiva de género.

La intención de este curso es seguir profundizando en esta temática, junto con las y los docentes, desde un corpus teórico que les brinde una base sólida para poder indagar reflexivamente sus propias vivencias y experiencias y algunas de las preocupaciones, tendencias, interrogantes, rupturas y continuidades que atravesaron, como mujeres y varones, durante su trayectoria sindical y docente.

Para ello, la CEA convocó para el desarrollo de este curso (y del material didáctico que lo acompaña) a un grupo de prestigiosas profesoras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires que se dedican a la investigación y formación de docentes en las temáticas referidas a la perspectiva de género en la educación. Los ejes y núcleos principales que se abordarán a lo largo del curso giran en torno a los siguientes temas: sindicalismo y perspectiva de género, trabajo docente y género; sexualidad y educación y género y currículum escolar.

Desde la Escuela de Formación e Investigación Sindical y Docente intentamos aportar, de esta manera, una herramienta que contribuya a abonar la sensibilización y el debate para que las desigualdades de género dejen de representar un obstáculo a la hora de construir una sociedad más justa y solidaria para todos y todas.

La construcción social del cuerpo: todos los días nos "producimos"

En la actualidad nuestros cuerpos muestran como nunca antes la fuerte incidencia que tienen, y que pueden llegar a tener, las diferentes posibilidades y modalidades de "intervención" que la sociedad nos propone.

Solo algunos ejemplos nos introducen rápidamente al mundo en que se vuelven difusas las fronteras entre "lo dado" y "lo hecho"...

Fuente: Wikipedia / Taringa

Los piercings, los tatuajes, las cirugías estéticas muestran fuertes modificaciones de los cuerpos, algunas más perdurables que un simple maquillaje matinal, un brushing, una depilación. Algunas no pueden volverse atrás...

Así, estas intervenciones van a más allá de un cambio de aspecto coyuntural y, con frecuencia, intervienen en la definición de "quién es" un sujeto. En otras palabras, "quiénes somos" se define en parte por el "qué hacemos" con nuestros cuerpos.

Entendemos que pensar al cuerpo sexuado desde esta idea de "construcción social" abre un interesante abanico de posibilidades en esta dirección. No se trata, huelga decirlo, de negar la "dotación" material

que cada persona "recibe" a través de sus genes, sino de incluir en el análisis la potencia modificadora de la interacción con el medio ambiente y el medio social.

Generalmente, se concibe a "la identidad" como el conjunto de características o circunstancias que hacen que alguien o algo sea reconocido, sin posibilidad de confusión con otro y, a la vez, como la conciencia que tiene una persona de su pertenencia a uno o varios grupos sociales o a un territorio y la significación emocional y valorativa que resulta de ello. Esto significa que la "identidad" permite reconocer o reconocerse. En este sentido, tiene una base muy estable porque remite a la propia historia y al sentido de estabilidad indispensable para vivir... Pero mirado en el mediano y largo plazo, la cuestión es más compleja: con frecuencia, después de un proceso de psicoanálisis, parece que llega a cambiar "el pasado" a partir de su resignificación. Uno de los teóricos más significativos en el estudio de la construcción social del cuerpo, Michel Foucault (1990)[1], postula la necesidad de desesencializar a la identidad y al cuerpo como si fuesen totalidades coherentes y fijas; y los historiza como el producto de fuerzas sociales que los definen, moldean y regulan por la cultura dominante a través de la historia.

La identidad no excluye la diversidad de pertenencias y se hace activa, fundamentalmente, cuando el grupo llega a establecer en la diversidad una diferenciación: es decir "somos argentinos/as" frente a otras personas de otras nacionalidades, o bien somos "habitantes urbanos/as" frente a "habitantes rurales", somos "del centro" frente a otros/as de "la periferia". Los criterios de identificación cambian con relación a los valores dominantes en una sociedad y en una época determinada de la historia. Y con frecuencia generan estereotipos discriminatorios en una escala jerárquica.

Los estereotipos tienen la función de ordenar el mundo a nuestro alrededor, ya que funcionan socialmente para establecer y mantener la hegemonía del grupo dominante. Así, al pertenecer a diferentes grupos, vamos adoptando formas compartidas de ser y de vivir nuestros cuerpos: una nación o grupo étnico, un sector socioeconómico, una generación, y muchos otros, configuran un significado valorativo que

Pensemos en nuestra infancia... Recordemos y escribamos las "voces que nos vienen del pasado" y que hicieron de nosotros/as quienes somos. Las mujeres escucharon alguna vez, por ejemplo: "así se plancha una camisa"; "así no habla una señorita"; "cerrá las piernas". ¿Qué otras voces vienen del pasado que hicieron "mujeres" de nosotras?... Los varones escucharon alguna vez: "los hombres no lloran"; "tenés que ganar dinero para mantener a tu familia"; "no seas cobarde". ¿Qué otras voces escucharon que hicieron de ustedes "hombres"?

implica la existencia de relaciones de poder. El "quiénes somos" y el "qué hacemos con nuestros cuerpos" está enmarcado en un abanico de posibilidades, amplias o restringidas, pero nunca infinitas.

Con el concepto de "sexo-género" estamos nombrando justamente a la definición de posibilidades con las que, en un espacio-tiempo determinado, debe interactuar un sujeto al construir su cuerpo sexuado.
En las próximas tres imágenes, también tenemos "producciones"...

La mujer de la primera imagen ha producido su cuerpo de maneras menos "evidentes" que colocando un piercing en su nariz, pero seguramente ha trabajado mucho -y lo hace diariamente- para mantener su aspecto. Un ideal de belleza femenino ligado fuertemente al mandato

de “agradar” frente a la mirada de otros/as; sobre todo del varón. También el hombre de la segunda foto, aunque con un “look” más bien informal y descontracturado, seguramente tiene detrás unas cuantas horas de gimnasio, peluquería y prueba de ropas... El varón “ganapan”, desafiante, protector y conquistador de mujeres también es un ideal que limita y marca fuertemente los modos de devenir “masculino” en un cuerpo sexuado. La tercera imagen representa una de las modificaciones corporales más profundas que la ciencia y la tecnología permiten en la actualidad: se trata de una travesti. Hasta tal punto desafía nuestras categorías que, desde una mirada compleja, ya no nos sirven las categorías de “varón” o “mujer”, porque la identidad, como construcción variable, se compone de esa interacción entre lo dado y lo modificado por la cultura y por la intencionalidad de un sujeto que piensa y desea.

Con el concepto de “género” denominamos, justamente, todas esas intervenciones sociales sobre los cuerpos sexuados.

Las relaciones de género en nuestra vida cotidiana

A fines de la década del 60 y en el marco de las luchas por los derechos civiles y por la paz, comienza a configurarse el “movimiento social de mujeres”, una segunda ola del feminismo (la primera había tenido lugar en las primeras décadas del siglo XX con la lucha por el derecho al voto). En este periodo, después de la Segunda Guerra Mundial y frente a un discurso conservador que intentaba que las mujeres “volviesen” a los hogares después de ocuparse del sostén de las sociedades en guerra, el movimiento social denuncia con fuerza la desigualdad que, en todos los sectores sociales, venían sufriendo históricamente en el campo laboral, político, educativo y en la esfera doméstica. También denuncia la naturalización de la diferenciación entre el mundo “femenino” como lo maternal y doméstico y el “masculino” como el de poder o dominio en todos los campos. El movimiento estuvo orientado por diferentes tradiciones políticas (liberalismo, socialismo, etc.) pero coincidió en la

necesidad de subrayar el carácter "social" de la condición "femenina". Y el concepto de "género" fue de gran utilidad en ese objetivo simultáneo de descripción y de crítica: las investigaciones mostraban lo arbitrario (por tratarse de cuestiones históricas y culturales) de la subordinación femenina en el mundo capitalista occidental.

El concepto de género es relacional: nombra a "lo femenino" y a "lo masculino" en un marco de relaciones de poder; sin embargo, en una primera época abundaron los "Estudios de la Mujer". Más recientemente, a partir de los "Estudios de la Masculinidad", se profundizó también la investigación sobre los modos en que las definiciones patriarcales de "lo masculino" generan también en los varones situaciones de desigualdad y de dolor. Si bien muchos de los aspectos fueron superados, los estudios de género muestran que los significados de "ser mujer" y de "ser varón" con frecuencia son discriminatorios y nombran solo una parte de lo que una mujer o un varón pueden llegar a ser.

Por ejemplo, aún la primera causa de muerte entre los varones jóvenes es la violencia: en accidentes, criminalidad, agresiones en la calle... La proporción es de ocho varones por cada mujer, y la principal fuente de explicación para esta situación es que los varones "viriles" suelen sentir que "ponerse en riesgo" es parte de su masculinidad. Por otra parte, numerosas chicas suelen estar a cargo de la crianza de hijos/as propios/as o de hermanos/as pequeños/as, solas y a edades muy tempranas, ya que la responsabilidad por la crianza y la educación infantiles aún no ha sido asumida plenamente como responsabilidad también de los padres varones. Los varones suelen sentir un enorme pesar cuando pierden el empleo y suelen caer en depresión o violencia hacia los/as otros/as integrantes del núcleo familiar; las mujeres por su parte siguen recibiendo, como grupo social, menor remuneración por igual tarea (en el sector educación esto no se registra por haber un escalafón único, pero en el sector privado aún está vigente), además de ser con frecuencia jefas de familia en núcleos domésticos numerosos...

También es importante subrayar los aportes de los estudios de gays y lesbianas a los debates en torno a la construcción social de las diferencias de género. Centrados en la lucha por sus derechos, gays y lesbia-

nas señalan con fuerza que la masculinidad dominante y la femineidad relacionada con esa masculinidad son "heteronormativas": es decir, están orientadas por una imposición de la "heterosexualidad" como "normalidad" mientras que otras orientaciones sexuales son pensadas como "desviaciones". Judith Butler (1990, 2002)[2] trabajó extensamente esta cuestión, elaborando un salto teórico que denominó "teoría queer", retomando la autodesignación como "queer" (que en inglés significa "raritos") que los gays adoptaron para desafiar al discurso discriminatorio hegemónico.

Butler produjo un interesante aporte a los temas que nos ocupan. Sostiene que todos y todas somos en realidad algo "raros/as" (nadie es el estereotipo puro) y la identidad es inestable y requiere de una "actuación", de un refuerzo constante, para perdurar en la subjetividad de una persona. O, para decirlo de otro modo, que constantemente necesitamos mostrar en nuestros cuerpos y acciones que "somos" quienes suponemos y quienes los/as otros/as suponen que somos...

Este bagaje conceptual resulta muy potente para analizar la cuestión planteada desde el inicio: el modo en que el "cuerpo" sexuado es conformado en un marco de relaciones de poder. Es posible entonces pensar, desde esta perspectiva, cómo los mandatos sobre la belleza o la moda moldean nuestros cuerpos, pero también sabemos que hay otras cuestiones menos evidentes como "lo saludable" (¿gorditos/as o flaquitos/as?), "lo hormonal" (¿son las hormonas o los mandatos socia-

Les proponemos mirar televisión un par de horas en un horario central y que, con una hoja y una lapicera cerca, tomen nota de los productos que se venden en las publicidades y de las imágenes de mujeres y de varones que se muestran allí. ¿Qué se vende y a quiénes? ¿Qué hacen las mujeres en las publicidades? ¿Qué hacen los varones? ¿Cómo son sus cuerpos?

les los que generan las respuesta sexual?), e inclusive cuestiones éticas (como la gestación en úteros alquilados) que también lo hacen.

La interacción entre "lo dado" y "el medio" se produce en un contexto que habilita o controla algunas posibilidades por sobre otras.

¿Qué pasa en la escuela?

Las escuelas son parte de nuestra sociedad y, en este sentido, también son escenario en el cual se tramitan mensajes de género. Así, muchos trabajos de investigación se enfocaron en los modos en que las escuelas contribuyen a la perpetuación o a la transformación de las relaciones de poder que enmarcan la construcción de los cuerpos sexuados.

Los temas más indagados fueron la cuestión del currículum explícito (o sea los contenidos establecidos en los documentos oficiales y los diseños curriculares), los mensajes presentes en los textos escolares, las expectativas de rendimiento y de comportamiento e interacción en la vida cotidiana de la escuela (el currículum oculto) y la trama simbólica que configura al trabajo docente. Así como los constructos de "currículum explícito" o "currículum oculto" resultan potentes para la investigación, la noción de

Para ponernos de acuerdo...

Currículum explícito: se trata de los consensos establecidos a nivel oficial acerca de lo que debe ser enseñado en las escuelas; en general, es un documento escrito que establece enfoques, temas y orientaciones para la educación formal.

Currículum oculto: es un concepto que nombra a todo lo que se enseña en las escuelas que excede lo establecido formalmente; en general, es una sedimentación de prácticas históricas y tradiciones, opiniones, valoraciones sociales, etc., que opera, por lo general, de manera inadvertida.

Currículum evadido, omito, nulo: se trata de aquellos temas de los que "no se habla" en la escuela, que se silencian de manera sistemática.

"currículum evadido", "omitido" o "nulo" (AAUW, 1992)[3] permite completar el análisis.

Aunque volveremos sobre estos puntos, veamos algunos ejemplos de cómo se expresan las relaciones de género en las diferentes dimensiones del currículum. En el currículum "explícito", la investigación desde la perspectiva de género analizó cada una de las materias escolares. El caso más estudiado ha sido el de las ciencias sociales; en particular, la historia: una historia de héroes militares y políticos: ¿qué lugar dio y da a los grupos subordinados?, ¿qué lugar da a las mujeres? En Lengua y Literatura, ¿qué producciones literarias se leen y estudian?, ¿de qué mundos de vida hablan esas producciones? El currículum "oculto" también fue ampliamente indagado: ¿qué expectativas de rendimiento hemos construido hacia las niñas y hacia los niños?, ¿por qué suele esperarse de las niñas mayor prolijidad y dedicación en las tareas?, ¿qué expectativas de comportamiento tenemos para unas y otros?, ¿cómo se estimula en unas y otros la palabra y la participación en clase, o el espacio del patio?

Y, por u timo, el currículum nulo de género: aquello que no se nombra, o se nombra desde el silencio, la ausencia que, una vez desvelada, aparece como omnipresente. La sexualidad ha sido, históricamente, uno de esos contenidos "omitidos"; al menos en un sentido integral. Sin embargo, los cuerpos sexuados de niñas y niños, de los y las jóvenes y de los y las docentes están allí, actuando e interactuando (Lopes Louro, 1999; Epstein y Johnson, 2000)[4]. Cuando la temática se hace presente, lo es generalmente en el área de Ciencias Naturales o, en el secundario, en Biología o Educación para la Salud. Ahora bien, sabemos que el abordaje en esas áreas generalmente se ha limitado a la anatomía y la fisiología de la genitalidad, y al estudio de los riesgos de contraer enfermedades de transmisión sexual o de embarazos no planeados: una visión de la sexualidad reducida y, por lo general, desubjetivada. En ocasiones, aparecen enfoques judicializantes referidos al abuso o la violación, que también parcializan la cuestión y tienden también a reforzar la relación simbólica entre "sexualidad" y "peligro" que los enfoques biomédicos anticipan (Morgade, 2006)[5]. Es posible profundizar aún más el análisis: generalmente se trata de "una clase", parcializante

y puntual; si no es a cargo de un profesor o profesora de Biología, se convoca a un/a especialista "de afuera" de la escuela (médico/a, psicólogo/a, abogado/a u otros) y con fuerte direccionamiento a las mujeres (en particular, las adolescentes) con una importante carga de supuestos heterosexuales. Siguen silenciadas la dimensión cultural que atraviesa la "materialidad" de la dotación biológica, la afectividad y las emociones que se vinculan con el uso, disfrute y respeto del propio cuerpo y del cuerpo de otros u otras, las sexualidades no hegemónicas, el "sujeto" de los derechos sexuales, la historicidad de las formas de organización vincular y otros temas que suelen interesar a chicos y chicas puestos a preguntar/se respecto de la sexualidad en un sentido integral que la perspectiva de género habilita (Morgade y Alonso, 2008)[6]. Volveremos sobre estos contenidos en nuestro curso.

¿ Por qué la docencia es un trabajo predominantemente femenino?

Las investigaciones de género en la educación tampoco han omitido una dimensión constitutiva del trabajo docente: desde los inicios, y aún en la actualidad, la docencia es un trabajo fuertemente "femenino".

El sistema educativo de la Argentina, al igual que en el caso de la mayoría de los países de América Latina, comenzó a ver la luz a fines del siglo XIX. Según la clase política de la época, el proyecto modernizador de "construir una nación civilizada" en el amplio territorio de país implicaba incorporar a grandes masas de nativos "rebeldes" y/o de inmigrantes "incultos" a las escuelas. Escuelas que había que crear en todas partes y que, hasta 1930, no registraron diferenciaciones entre sexos. Excepto en una materia en particular sobre economía doméstica para las niñas y de ejercicios militares para los niños, el currículum era idéntico para ambos: lo central era que estuviesen en las escuelas.

Desde los comienzos del sistema educativo argentino, el trabajo de enseñar en las escuelas ha sido desarrollado fundamentalmente por mujeres. En la época se entendía que la enseñanza era un trabajo

"apropiado para su sexo": las mujeres ya venían educando en el hogar y sería "natural" para ellas seguir haciéndolo en la escuela.

La convocatoria a que se inscribieran en la Escuela Normal para prepararse como maestras formó parte principal en las políticas de Estado que constituyeron al sistema educativo del país. En 1870 se crea la primera Escuela Normal (estudios secundarios de formación de maestras y maestros de educación básica), abierta para mujeres y para varones. No obstante, al verificar que los varones se inscribían en sus aulas fundamentalmente para acceder luego a carreras superiores y sólo trabajaban como maestros unos pocos años (hasta que terminaban los estudios y encontraban un trabajo de mayor prestigio social y mayor remuneración), en 1884 comienza una política focalizada hacia las mujeres: creación de Escuelas Normales sólo femeninas y otorgamiento de becas para las niñas de bajos recursos que aspiraban al ascenso social prometido por el magisterio. En cada una de las capitales de "provincia", el centro urbano abría una nueva posibilidad a las niñas. Esas niñas tenían las puertas cerradas en las otras ofertas de la educación secundaria, los "Colegios Nacionales", también creados en las capitales provinciales, que estaban orientados a la formación de la elite dirigente masculina que continuaría sus estudios en la universidad[7]. En cierta medida, la Escuela Normal, de menor prestigio social, tuvo por ello mismo, y como parte de las contradicciones liberales y conservadoras de la época, una cierta marca democratizadora fundacional: los grupos liberales no siguieron totalmente sus principios de ampliación de los derechos a mujeres y varones porque estaban teñidos por su pertenencia a las familias más poderosas. Los grupos conservadores tampoco pudieron hacerlo totalmente porque no terminaban de aceptar la "moda liberal" de ampliar los derechos políticos, civiles y sociales a cada vez mayores cantidades de personas.

La apelación a las niñas tuvo una extraordinaria aceptación en la sociedad civil y, en particular, entre las familias. En una sociedad dividida en clases netamente diferenciadas (las familias tradicionales del período colonial, terratenientes y ganaderas por una parte, y el campesinado y la servidumbre urbana por el otro) algunos grupos sociales de inmigrantes comenzaban a desarrollar pequeños comercios e industrias o

empresas de poca envergadura y a disputar una mayor participación en la política gubernamental. Para estos sectores, la posibilidad de educar a las hijas y mejorar su posición en el mercado matrimonial hizo de la Escuela Normal una especie de sonrisa del destino.

En este sentido, podríamos afirmar que en la Argentina la docencia "nace" femenina, antes que el proceso que atravesaron otros países de ingreso paulatino de mujeres al trabajo en las escuelas.

Ser y parecer

La formación en la Escuela Normal era considerada completa y sólida, e iba mucho más allá de los contenidos conceptuales correspondientes a las diferentes disciplinas escolares: era una verdadera escuela de hábitos del ser y el hacer docente. La vestimenta, los modos de expresarse y conducirse en público, los hábitos de orden y trabajo, y otros contenidos no menos formales eran parte integral de sus enseñanzas, del mismo modo que la manera de enseñar la suma o las reglas de ortografía. La maestra se iba construyendo en un clima de exigencia y esfuerzo, muchas veces con rigideces e intolerancia siempre consideradas como valiosas y necesarias. La disciplina del cuerpo y de las formas constituía una pedagogía en la que había que "ser y parecer". "La maestra" debía ser ejemplo de moral, de orden, de limpieza, de trabajo.

En este sentido, el ethos de la Escuela Normal era unívoco.
Analicemos este testimonio:

"En la Normal nos enseñaban a no hacer ruidos para caminar [...] en el recreo no se podía salir con libros porque se estudiaba en la casa; había que conversar [...] sin gritos, sin corridas. Es una señorita la que tiene que ser ejemplo".

Juanita

El poder de la institución se apoyaba en múltiples razones: su prestigio académico, ya que los docentes varones eran autores de libros de pedagogía o de literatura, políticos destacados o profesores universitarios;

sus escasas docentes mujeres eran activas, preocupadas por la educación, ocasionalmente autoras de libros ellas también, pero frecuentemente "damas" refinadas, que daban clase con guantes y consumían la "alta cultura" del momento.

La Escuela Normal interpelaba en las niñas su historia familiar y social, impulsándola a negarla. Si no pertenecía a las clases en ascenso, moldeando una cosmovisión en la que "la maestra" jugaría el papel de protagonista en la construcción de la nación y la sociedad moderna. Y esta cosmovisión se reforzaría en la cotidianeidad de la escuela. Para muchos, junto con la radio, la escuela era la única puerta de entrada al mundo de lo público más allá de los límites del pequeño pueblo rural.

Conseguir el trabajo dependía de la suerte y la tenacidad, pero sobre todo de las relaciones personales: dirigentes en posiciones influyentes, siempre varones y, obviamente, oficialistas. Es el varón el que otorga la posibilidad de ingresar a un sistema que, a su vez, también es controlado por varones. Al igual que en otros países, la base magisterial es femenina pero la pirámide se masculiniza hacia "arriba"[8]. La ausencia de una regulación integral del trabajo, que se logra recién en 1958 con la sanción del Estatuto del Docente, dejaba a las maestras sujetas a las relaciones políticas predominantes en la época.

Esa dificultad para conseguir empleo se correspondía con la ausencia de pretensiones al aceptarlo. Los trabajos se conseguían generalmente muy

Analicemos el testimonio de Carlota:

"Me invitaban a una comunión y llegaba yo y parecía que llegaba la reina de Inglaterra. Todos los honores, una serie de cosas que veo que hoy en día no existen... Porque el maestro estaba considerado como una persona sobrenatural, y más en esos ambientes donde mucha gente no sabía leer ni escribir... Incluso muchas veces decían: `señorita, qué honor me hace con venir´. Y yo me sentía mal, como si fuera algo extraño...Y no era tan así... Lo que pasa es que antiguamente al docente se le daba otra categoría. Pero también el maestro se sabía dar categoría".

Conversemos con algunas compañeras de trabajo de mayor antigüedad: ¿Qué otros testimonios podrían aportar en este sentido? ¿Era valorada la docencia en el momento en que ellas se iniciaron? ¿Cómo se evidenciaba esa valoración?

lejos del hogar paterno, lo cual a veces obligaba a las maestras a buscar otros domicilios en pensiones o casas de familia. Sin embargo, no se les permitía dejar el hogar para estudiar en las universidades lejanas. El esfuerzo valía un reconocimiento social que no se hacía esperar: invitaciones sociales a instituciones antes vedadas, mejora de oportunidades en el mercado matrimonial o, por qué no, algo de diversión.

Pero no todo era tan amistoso. La realidad social golpeaba la cotidianeidad escolar y particularizaba el trabajo de las maestras. En algunos sectores, niñas embarazadas, niños sucios y piojosos que trabajaban y se dormían en clase, a veces violentos, desafiaban la tarea docente. La imagen de la maestra, sin embargo, debía ser intachable: guardapolvo almidonado, medias, bien peinadas. Las maestras denotaban con su cuerpo impecable un sello distintivo de clase social y, a la vez, una conducta moral intachable.

Como las maestras conseguían su primer empleo a los dieciocho o veinte años, y frecuentemente tenían alumnos que superaban los catorce años fijados por la Ley de Educación Común, el encuentro generacional era mucho más frecuente de lo que hoy

María Rosa habla de "otras realidades":

"Un día vino un inspector, llegó y conversamos en el patio... Y no me había fijado nunca que los alumnos se me peinaban en el recreo. Eran chicos de 18 a 20 años y yo tenía 22. El inspector enseguida se dio cuenta y me dijo: '¡Señorita! ¿No ve que los alumnos se le peinan en el recreo? Están todos enamorados de usted. ¡Mire cómo la miran!'. Todas cosas así que una, atendiendo a los niños como niños, no se daba cuenta de que eran hombres".

podemos imaginar.

El guardapolvo no solamente debía ocultar el cuerpo sexuado. También debía servir como un velo frente a la sexualidad exterior. El conservadurismo político también se expresaba en rígidos preceptos morales, y el control de la sexualidad, después de que ésta se expresara con ciertas libertades en los años veinte, conformó uno de los nudos centrales en la feminización del magisterio.

Sin horario ni derechos laborales

Beatriz relata su experiencia laboral de "antes" del Estatuto del Docente:

"[Estaba embarazada de su primer hijo]. En esa época no se podía tomar licencia antes de que naciera... Trabajábamos hasta último momento. Un día me sentí muy mal. Yo no faltaba nunca, pero no aguanté y le fui a decir a la directora si me permitía volverme a mi casa. La mujer esta, que era una solterona muy amargada y que odiaba a las panzonas, me dijo que antes de irme la ayudara a acomodar la biblioteca, y me tuvo un rato largo llevando y cargando libros. Al final le dio lástima verme tan mal y me dejó ir. Yo llegué a mi casa y a las dos horas nació mi hijo [...] Era la directora. Además no se podía faltar, si ella no me autorizaba, yo no me podía ir. Antes era así".

La docencia ha sido tradicionalmente un trabajo mal remunerado. No obstante, en la década del 30 se hacían descuentos salariales para el partido conservador en el gobierno. Sin embargo, la configuración familiar de las maestras y su propio nivel de aspiraciones y de conciencia laboral relativizaba la importancia de esa situación.

A las arbitrariedades en el pago se sumaban escasas o nulas regulaciones sobre la tarea en la escuela. Por ejemplo, los grupos solían ser muy numerosos, de cuarenta alumnos/as como mínimo. Y si los/as niños/as no aprendían en el horario de clase, también era bien visto emplear un tiempo extraescolar. Las casas de las maestras se transformaban en una prolongación de la escuela, tanto en la prepara-

ción de las tareas para el día siguiente como en la atención -gratuita- de los propios alumnos con dificultades.

La precariedad del trabajo ya constatada en las peripecias de la búsqueda del empleo y la arbitrariedad en la gestión de las escuelas se confirmaba en todas las situaciones excepcionales en la vida de las maestras.

Sin embargo, a diferencia de las mujeres de otros grupos sociales, las maestras solían seguir trabajando cuando nacían sus hijos o cuando éstos eran pequeños. La costumbre de vivir con los padres, las facilidades de conseguir empleadas domésticas por salarios mínimos y la jornada parcial de trabajo (a la mañana o a la tarde) hicieron más simple la combinación de responsabilidades y, por lo tanto, también abonaron la naturalización de la "madre educadora".

El saber pedagógico congelado

Los contenidos y métodos aprendidos en la Escuela Normal y la propia experiencia como alumna en el paso por la escuela primaria y media conformaban el instrumental de trabajo más preciado de las mujeres maestras.

En algunas de ellas, sin embargo, había mayores inquietudes pedagógicas que se nutrieron del movimiento de la escuela activa, en particular de los trabajos de Dewey y de Montessori. A pesar de las raíces liberales del movimiento, en Argentina, notablemente, fueron mayoritariamente los sectores de docentes simpatizantes con el partido comunista y preocupados por la política educacional los que adhirieron a sus postulados. Sin embargo, pareciera que los movimientos pedagógicos de la época tampoco llegaron a minar masivamente las significaciones de la docencia ni a sus prácticas.

Las maestras se ingeniaban para adaptar de alguna manera sus saberes a sus realidades. Pero generalmente se sentían muy seguras de sus objetivos y los medios para lograrlos.

¿Qué materiales de trabajo tenían las maestras?

"Les llegaba material [...] La Obra y el Monitor de la Educación Común, que era una revista editada por el Consejo Nacional de Educación. Ahí nos guiábamos además de los libros. Nos llegó también, de la Caja Nacional de Ahorro Postal, un libro muy interesante con el que dábamos las clases de Ahorro semanal. Cuentos, leyendas, poesías [...] Cada docente tenía su libro. El Monitor quedaba en la Biblioteca, por lo general tenía directivas. Entonces el director las presentaba en las reuniones. Pero ¡era tan difícil seguir las directivas! ¡Seguíamos lo que podíamos! Estábamos en escuelas tan alejadas, con un alumnado tan diferente al de la capital. Con decirle que cuando di la primera clase, no sabía cómo encarar".

El respaldo para la tarea de la maestra siempre era el director o la directora. Desde la propia denominación ("la autoridad") se entendía que siempre habría quien asumiera la conducción de una situación conflictiva. Al mismo tiempo, sus apreciaciones daban "puntaje", y el inspector seguía la trayectoria de la maestra a través de esas opiniones que escasamente podían ser objetadas.

A su vez, el director o la directora estaba controlado/a por el inspector varón, quien revisaba el trabajo de cada maestra/o y tomaba un examen a las/os niñas/os para ver, de acuerdo con las planillas, qué habían aprendido. Así, el inspector varón (las mujeres llegaban muy abajo en la pirámide burocrática) controlaba al/a director/a, a la maestra y a los/as niños/as.

Analicemos grupal o individualmente esta cuestión importante: ¿cómo se aprendía a ser maestra?; ¿qué estilo de trabajo docente estimulaba la formación en la Escuela Normal y los materiales de uso corriente?; ¿qué saberes docentes se transmitían o se recuperaban en las publicaciones como La Obra?; ¿cómo se aprende a ser maestra hoy?

De esta manera, las sujetas sujetadas construyeron un espacio particular en las relaciones de trabajo en la Argentina. Un saber plasmado en caminos rígidos, una estructura arbitraria en el manejo del poder y un poderoso control sobre su sexualidad hicieron del trabajo docente, sin embargo, un espacio de existencia social criticado solamente por grupos politizados minoritarios.

La producción social de "maestras" en la escuela

¿Cómo se llega a "ser maestra" o a "ser maestro"? ¿Cómo han llegado maestras y maestros a ser lo que hoy son? La producción de "una maestra" o de "un maestro" de educación básica, antes que una etapa con inicio y finalización, es un proceso permanente. Las prácticas vigentes en el ciclo institucionalizado (la formación en las escuelas normales o la actualización profesional) se complementan con otros ámbitos formativos que también intervienen en la construcción del repertorio de respuestas que maestras y maestros emplean cotidianamente. Por una parte, la propia experiencia en la vida educativa y escolar es un espacio formativo; por otra, la formación "en servicio", es decir, la que se produce en el trabajo en la escuela.

Desde esta perspectiva, el "devenir maestra" comienza mucho antes de tener un título u obtener un puesto[9]. La "formación docente" entonces se va produciendo mediante sucesivas construcciones, provisorias e inestables, que combinan elementos aportados por diferentes campos de experiencia particular e histórica. En este sentido, las relaciones hegemónicas entre "lo femenino" y "lo "masculino" han intervenido en el proceso de formación de una maestra o un maestro en Argentina y, a la vez, en forma dialéctica, las maestras y los maestros han actuado y actúan sobre sí mismas/os y sobre las/los demás en virtud de su apropiación particular de esas relaciones de género y de clase.

Julia Varela, en su libro "Nacimiento de la mujer burguesa"[10], indaga

los procesos sociales que, en forma convergente, tendieron a hacer "femeninas" a las mujeres en la modernidad:"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 nacientes 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)"[11].

En el momento en que surge el sistema educativo estatal, y como contrapartida de su inclusión en el mundo del trabajo, la escuela tendió a profundizar los rasgos "femeninos" en las mujeres maestras y reducirlos hasta expropiarlos en las madres. Las madres de escuela, como veremos, pasaron a ser una suerte de paradigma de la ignorancia, la superstición o el abandono. Las mujeres eran "mejores maestras" que los varones porque desarrollaban "naturalmente" las capacidades educadoras, porque no tenían otros espacios legítimos para ejercer una tarea con remuneración y, además, porque esta remuneración podía ser menor[12].

Sin embargo, y como una manifestación más de la dinámica contradictoria del liberalismo político articulado con el capitalismo conservador económico, la educación formal, y en particular la Escuela Normal, por acción u omisión, también interpeló críticamente al dispositivo feminizador. En particular en los sectores burgueses, el acceso de las mujeres a la lengua escrita representó sin duda alguna una llave para inscribirlas en la transmisión y discusión de los saberes de su tiempo. El carácter "público" de la escuela se enfrentó de alguna manera al proyecto doméstico para las niñas y mujeres jóvenes, único horizonte posible en amplios sectores. Al mismo tiempo, el carácter "protegido" de la institución escolar, la hacía confiable para las familias que temían por la integridad moral de sus hijas.

La posibilidad de obtener credenciales profesionales contribuyó ade-

más a la promoción y difusión del ideario igualitario y la expresión de las voces silenciadas. En este último sentido, la escuela representó un ámbito de desempeño especializado para las mujeres maestras; un espacio controlado y jerárquico, pero a la vez un empleo remunerado y de prestigio social.

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

Esta hipótesis no desconoce la presencia masculina en el magisterio, minoritaria pero siempre perceptible. Entender al género como relacional implica también iluminar las especificidades masculinas en el trabajo: la incomodidad de los maestros cuando se sienten objeto de miradas desconfiadas o sobreerotizadas, la facilitación o elusión de las tareas burocráticas de quienes suelen ser "cuidados" como un recurso escaso, son solo algunas de las cuestiones que el análisis desde la perspectiva de género permite realizar frente al trabajo docente masculino.

La "madre educadora por vocación" constituyó un nudo de sentido de

Trabajemos en conjunto:

¿Qué significado tuvo que la docencia fuera una "vocación" o un "apostolado"?

¿Qué significaba que la maestra era una "segunda madre"?

fuerte adhesión social e institucional que no se "sobreimprimió" a un sujeto previo, sino que contribuyó a construirlo en la experiencia. Hasta tal punto que, así como sólo en términos teóricos es posible distinguir los diferentes ámbitos en que se producen los procesos de "formación docente", también es producto de un esfuerzo analítico establecer la distinción entre la "feminización", en términos de presencia cuantitativa de mujeres en el trabajo docente y la "feminización" de las maestras como sujetos.

El concepto de **"madre educadora"** como definitorio de los rasgos tradicionales de la docencia en el nivel primario comprende a la relación tanto con el saber pedagógico como con la estructura laboral y organizacional del sistema educativo. La docencia, como trabajo propio de mujeres, tanto por sus contenidos simbólicos y políticos como por su condición económica, conformó un proyecto moderno contradictorio. Por su carácter profesional, remunerado y público, permitió a las mujeres acceder a estudios medios vedados de otro modo y a un empleo masivo en el sector servicios; al mismo tiempo, representó un espacio de autonomía restringida interferida por la burocracia y la división social y alienada del saber académico (Batallán, 1998)[13].

Con la idea de "vocación" se ocultaron las determinaciones de género, y también la necesaria y valiosa pasión por la enseñanza y las formas femeninas de construcción de saber... En la escuela 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. Construyen también conocimientos que constituyen, de alguna manera, prerrequisitos para la enseñanza: los modos de reconocimiento de las necesidades y potencialidades infantiles, los modos de acompañamiento y sostén emocional en el aprendizaje, los modos del amor, que sin duda alguna no reemplazan al contenido educativo, los modos que Nel Noddings (1984, 1992, 2002)[14] denominó como "el cuidado" de la otra y del otro.

Ahora bien, entendemos que es la función de "educar" la que requiere

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

Dado que la escuela integra al estado y que entendemos al estado como un espacio de conflicto, anticipamos también que, más allá del sentido que predomina, en las configuraciones particulares que construyen las instituciones y los grupos llegan a producirse experiencias democráticas y placenteras de enseñar y de aprender.

Los movimientos sociosexuales desafían a interpretar políticamente al cuidado: politizar al cuidado implica considerarlo un asunto público y no meramente una cuestión de inclinaciones particulares.

Imágenes masculinas en los cargos de conducción

La estructura de las semiprofesiones y del sector público no solo proveyeron masivamente trabajos para las mujeres sino también caminos de movilidad laboral ascendente y autoridad experta, pero con el mantenimiento de los significados "masculinos" en los puestos de poder. Por décadas, los cargos de conducción más altos del sistema fueron

¿Cuál su la opinión respecto de las siguientes hipótesis?

– En el caso de las mujeres, la maestra pasa de un poder restringido en el aula y una (aparente) relación de subordinación/sumisión frente a la dirección al ejercicio de un poder legítimo, a ser "autoridad" de la escuela. En el caso de los varones, el cambio es similar, solo que parecería que acceden a una tarea que pareciera más "apropiada" para su sexo.

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

– El director varón aparece como más "negociador", "seductor" muchas veces, y en general menos proclive a "enredarse" o "complicarse" en cuestiones aparentemente poco relevantes. Estas expectativas no se verían satisfechas por los varones homosexuales, cuya apropiación de algunos "usos" femeninos los colocaría también en una posición menos favorable.

– Por fuera de la escuela y del "rol" directivo el varón aparece como la imagen protectora y tranquilizadora frente a la superioridad y a la comunidad amenazante. La entronización de la "imagen" llega en esta línea de argumentación a su punto más alto: no interesaría cómo realice su función, si está su presencia. En el pasado, el "director" era el summum en la realización de "la presencia". Esa imagen docente y directiva se prolongaba en la identificación de la escuela con su conductor, al estilo "patrón de estancia", líder comunitario o caudillo político. No obstante, el "sentido práctico" y el "dejar hacer", apoyados en la seducción, el poderío masculino o la habilidad negociadora parecen en ocasiones "falta de compromiso" o, abiertamente, una "comodidad" despreciable...

– Las directoras son consideradas como "detallistas" y, en cierta medida, burocratizantes... Al tomar una decisión sobre una situación grave –lo cual se produce generalmente "en soledad"–, también suele haber cuestionamiento o descalificación más abierta: "cuando una mujer pone autoridad es una loca". Es decir, aplicar una norma racional, de acuerdo con el reglamento que establece que la directora no solo puede sino que debe hacerlo, es significado como "emocional" o irracional.

ejercidos por varones.

Jill Blackmore, desde Australia (1994)[15], desarrolla una hipótesis en relación con la evolución en las concepciones acerca de la administración escolar y la "dureza" del núcleo "masculino" de esta tarea:

- "el patriarca": a fines del siglo XIX, las características del "padre" -benevolente o malvado- se transportaron a los roles de director o administrador, obviamente poco profesionalizados pero con capacidades suficientes como para conservar el orden;
- el "hombre racional": a mediados de siglo XX, en el marco del mito de la racionalidad burocrática inspirada en el "tipo ideal" weberiano, se caracterizaba al burócrata como imparcial y a las estructuras burocráticas como necesariamente jerárquicas y neutrales;
- el "gerente con capacidades múltiples": a fines de siglo XX, con la hegemonía del neoliberalismo, 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 una forma de hegemonía masculinal. El administrador "top" se despoja de compromisos sustantivos y resulta funcional a cualquier tipo de organización.

El concepto de "recién llegadas" (Bourdieu y Wacquant, 1995)[16] resulta potente para entender cómo cada vez que se les abren las puertas a cada una de estos nuevos modelos, las mujeres –ajenas a ese "mundo"- deben aprender y aplicar las reglas de modo dedicado, prolijo y sistemático para sobrevivir en el cargo. A veces, incómodamente, de maneras masculinas.

Sin embargo, los Estudios Culturales muestran que las normas no son solamente aplicadas sino que son resignificadas de manera permanente. Con frecuencia, la resignificación corre por cuenta de quien la realiza y, en ocasiones, puede aplicarse en sentidos contradictorios reforzando así el imaginario violento propio de la idea de poder estatal

como “monopolio del uso de la fuerza”: 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), es más bien el “capricho” antes que “la razón” lo que orienta una acción. Pero además del riesgo de la arbitrariedad en la aplicación de las normas, la autoridad burocrática escolar detenta el poder para calificar el trabajo y al/a trabajador/a de la educación, en una institución netamente evaluadora que no logró instalar a la evaluación como componente necesario del trabajo.

Estos dos nudos de sentido (aplicar las normas disciplinarias -en ocasiones de modo arbitrario- a la vez que se tiene el poder de calificar al trabajo docente) se contraponen con frecuencia a la lógica pedagógica de la docencia: la escuela es también un ámbito de trabajo profesional (Ball, 1994; Hargreaves, 1996; Batallán, 2003)[17].

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.

Las feministas culturales, entre las cuales se encuentra Jill Blackmore, proveyeron una ética alternativa a la hegemonía dominante, arguyendo que el individualismo competitivo, la meritocracia, las estructuras jerárquicas y autoritarias no son necesarias. Para Blackmore, las mujeres pueden aportar algunos rasgos de su experiencia en “prácticas discursivas emergentes de las comunidades particulares en que se producen (trabajo, hogar, comunidad)”.

Con rasgos comunitarios horizontalizantes, las mujeres deben manejarse dentro y a la vez tensando esos límites, tendiendo a mostrar que el liderazgo, como práctica social, no es solamente una cuestión intelectual sino también ética y emocional: tiene que ver con la confianza y la pasión.

Para reflexionar y debatir...

Pensemos un poco más en esta afirmación:

"Cuando conceptualizamos el trabajo docente desde la 'vocación', en general se vincula con una imagen de entrega desinteresada, alienada y en cierta medida, explotada... Pensar al trabajo docente en su dimensión de compromiso social implica también 'politizar' a la 'vocación'".

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

¿ Es posible un trabajo entre colegas? ¿Es posible la colegialidad?

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". En la colegialidad la interpelación subjetiva produce formas autónomas de legitimación de las prácticas, sobre la base de la propia acción pedagógica. 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. Una concepción que tiende a reconceptualizar 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 las razones del otro o la otra.

La colegialidad fundamentada en el sentido pedagógico de la tarea de enseñar cuidando se

Rosalía sostiene que ha logrado un trabajo entre colegas luego de dieciséis años de gestión en el mismo sentido, con un uso intensivo de los recursos materiales y de capacitación del sistema, y con mucho apoyo de los sectores (medios y profesionales fundamentalmente) que acuden a la prestigiosa escuela que dirige:

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

¿Conocemos otras directoras que puedan dar un testimonio similar?¿Qué significaba que la maestra era una "segunda madre"?

articula con las significaciones históricamente asignadas a lo femenino, otorgándoles sin embargo un nuevo valor y un nuevo sentido emancipatorio y, en esta dirección, transformador.

Esta noción de colegialidad ha implicado también revisar el concepto de "carrera profesional docente". 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. Desde los Estudios de Género venimos sosteniendo que el concepto de "carrera" no es adecuado para pensar al desarrollo profesional docente (Morgade, 1998 y Morgade y Birgin, 2000)[18], 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 "gestión" como respuesta a interrogantes puestos desde afuera abona tanto a la tentación de "esconderse detrás de los papeles" como a 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. En suma, 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.

Entendemos que la noción de "trayectoria" podría albergar tanto las posibilidades de ascenso en oportunidades de mayor poder o dinero, como también las posibilidades de desarrollar tareas enseñantes desde diferentes espacios equivalentes en la escuela y el sistema. Tal vez la noción de "trayectoria" resulta más justa en término de género que la de "carrera", con sus connotaciones liberales y masculinas.

¿Podemos trabajar en un marco más justo de relaciones laborales?

Nancy Fraser (1995)[19] propone un concepto "bidimensional" de la justicia, entendiéndola según dos condiciones centrales: "Primero, la distribución de los recursos materiales debe ser tal que garantice la independencia y la «voz» de los participantes. Ésta sería la condición «objetiva» de la paridad de participación, que prohíbe los sistemas que institucionalizan la privación, la explotación y las grandes diferencias de riqueza, rentas, trabajo y tiempo de ocio. En contraste, la segunda condición sería la que llamo «intersubjetiva», que exige que los sistemas institucionalizados de valores culturales expresen el mismo respeto para todos los participantes y garanticen igualdad de oportunidades para alcanzar la estima social".

Esta noción de justicia podría complementarse con los desarrollos de otra feminista posestructuralista, Rosi Braidotti (2000)[20], quien ha postulado que la política es una forma de intervención tanto en el nivel material como en el nivel discursivo de la subjetividad, y en este sentido implica una capacidad de establecer conexiones "nómades". El sujeto "nómade" se conecta, circula, forma identificaciones transgresoras e inestables que, por ese mismo carácter transitorio, permiten nuevas conexiones y vínculos. La tarea del sujeto nómade 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 nómade se fundamenta en la diferencia sexual y consiste, básicamente, en la afirmación positiva del deseo de las mujeres de manifestar y dar validez a formas diferentes de subjetividad. 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 representa-

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

Retomando con cierta amplitud las ideas de Rosi Braidotti, estamos pensando en la organización escolar basada en una "colegialidad nómade", que consistiría en encontrar los caminos para recuperar (o construir) un sentimiento de intersubjetividad que habilite una manera justa, inclusiva y no jerárquica de reconocer las diferencias.

Notas bibliográficas

[1] Foucault, Michel (1990) Microfísica del poder. Madrid: Ed. La Piqueta.

[2] Butler, Judith (1990) Gender Trouble: Feminism and the subversion of identity. London: Routledge; Butler, Judith (2002) Cuerpos que importan. Madrid: Ed. Paidós.

[3] AAUW (1992) Cómo las escuelas estafan a las niñas. MA: Wellesley College Center for Research on Women.

[4] Lopes Louro, Guacira (compiladora, 1999) O Corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte, Ed. Autentica; Epstein D. y Johnson R. (2000) Sexualidades e institución escolar. Madrid: Ediciones Morata S.L.

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

[6] Morgade, Graciela y Alonso, Graciela (2008) Cuerpos y sexualidades en la educación. De la "normalidad" a la disidencia. Buenos Aires: Ed. Paidós.

[7] Morgade, Graciela (1997). Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930.Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila.

[8] Blackmore, Jill (1999) Troubling Women: Feminism, Leadership, and Educational Change. Buckingham – Philadelphia: Open University Press

[9] A partir de la reconstrucción de los procesos subjetivos de transformación que hacen que una persona se sienta y se conceptualice a sí misma como "maestra" o "maestro" realizada en el marco de investigaciones recientes es posible también discutir que esa autodefinición se produzca necesariamente en el momento de recibir la acreditación profesional.

[10] Varela, Julia (1997) Nacimiento de la mujer burguesa. Madrid: Ed. La Piqueta.

[11] Ibid.

[12] Han existido debates acerca del monto que debía cobrar un docente que,

desde los inicios, siempre fue un monto exiguo (Feldfeber, Myriam (1990) "Génesis de las representaciones acerca del maestro en la Argentina (1870-1930)".

[13] Batallán, Graciela (1998), "La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar", en Alliaud y Duschatzky (comps.), Maestros. Formación, práctica y transformación escolar. Buenos Aires: Miño y Dávila/ IICE-FFyL-UBA.

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

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

[16] Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loic (1995), Respuestas. Por una antropología reflexiva. México, Ed. Grijalbo.

[17] Ball, Stephen (1994) La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidós; Hargreaves, Andy (1996) Profesorado, cultura y posmodernidad. Madrid: Morata; Batallán, Graciela (2003) "El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia". Revista Mexicana de Investigación Educativa, Set-Dic, No. 8 Vol 19.

[18] Morgade (1998) "Género, autoridad y poder en la cotidianeidad escolar: tradiciones, políticas y perspectivas". Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofia y Letras, UBA - Ed. Miño y Dávila, Buenos Aires; Morgade, Graciela y Birgin, Alejandra (2000) "La carrera docente" en Revista La Docente, Año 2, No 5, Buenos Aires: Publicación de la Caja complementaria de prevención para la actividad docente.

[19] Fraser, Nancy (1995) "From redistribution to recognition? The dilemmas of justice in a 'postsocialist' age". New Left Review, 212, July/August.

[20] Braidotti, Rosi (2000) Sujetos Nómades. Buenos Aires: Ed. Paidós.

CONFEDERACIÓN DE EDUCADORES ARGENTINOS

CONSEJO DIRECTIVO

Secretario General	Felman, Leonardo Fabián
Secretaria Adjunta	Perez, Silvia Graciela
Secretario de Finanzas	Aita, Omar Alberto
Sec. Organización	Garzón, Jorge Alfredo
Sec. Actas y Doc.	Seta, Marta Esther
Sec. A. Gremiales	Fariña, Adriana Silvia
Sec. C. Colectivas	Müller, Eduardo
Sec. Prensa y Dif.	Alvarez, Rodolfo
Sec. A. Legislativos	Hazurun, Teresita
Sec. Cultura y Cap.	De Pietro, Gustavo
Sec. A. Social	Albanese, Claudio
Sec. Mutual y Coop.	Giudici, Ma. del Rosario
Sec. Rec. y Deporte.	Baliño, Natalia
Vocal Titular 1	Petroccini, Mirta
Vocal Titular 2	Santagatti, Hilda
Vocal Titular 3	Miranda, Noemí
Vocal Titular 4	Campanini,Rosana
Vocal Titular 5	Salgado, Oscar
Vocal Titular 6	Murad, Mirta
Vocal Suplente 1	Toloza, Carlos Eusebio
Vocal Suplente 2	Ravazzoli, Eduardo
Vocal Suplente 3	Heidel, Eduardo
Vocal Suplente 4	Casey, Patricio Martín

Comisión Revisora de Cuentas

Titular 1	Argimón, Amanda
Titular 2	Gea, José Edgardo
Titular 3	Bentolila, Luis
Suplente 1	Cruces, Silvio
Suplente 2	Etchezahar, Osvaldo

Tribunal de Ética Sindical

Titular 1	Salvador, Graciela
Titular 2	Retamar, Omar
Titular 3	Ramos, María Inés
Suplente 1	Moris, Carlos
Suplente 2	Torchinsky, Santiago