TRABAJO DOCENTE Y RELACIONES DE GÉNERO: APORTES CONCEPTUALES Y EPISTEMOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN EN TORNO A LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CUERPO SEXUADO.

Graciela Morgade - Directora del Departamento de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Letras-UBA

Introducción

Es evidente que la complejidad de las dimensiones que intervienen en la construcción social del trabajo docente implica también, necesariamente, una multiplicidad de abordajes disciplinares y metodológicos. Además, tanto la diversidad de categorías téoricas que las diferentes disciplinas abarcan en su interior como la multiplicidad de tradiciones metodológicas y alternativas técnicas disponibles para la investigación que han gestado, perfilan la vastedad y heterogeneidad de los estudios del trabajo docente que conforman, entre otros, a la Redestrado.

Esta ponencia se dirige a desplegar de qué modo las categorías teóricas y metodológicas generadas desde el campo de los Estudios de Género y los movimientos sociosexuales, en el contexto de las Ciencias Humanas y Sociales, aportan también enfoques de significativa productividad en el estudio del trabajo docente. Su propósito central es mostrar cómo los desarrollos sobre la noción de identidad y experiencia, de colegialidad y cuidado y la crítica a las nociones clásicas sobre la carrera docente y el poder escolar, enmarcadas en las investigaciones feministas sobre construcción social del cuerpo sexuado, aportan a la interpretación de las políticas estatales y formas culturales cotidianas de el trabajo docente, sobre todo en los niveles inicial y básico, en nuestros países latinoamericanos.

Perspectiva (descriptiva y crítica) de género y construcción del cuerpo sexuado docente

La categoría pretendidamente neutra de "maestro", o el plural formado sobre el masculino ("los maestros") vienen ocultando desde hace décadas la alta articulación producida en nuestros países entre el llamado "sistema de

sexo-género" y el magisterio como sector laboral en el cual la distribución entre varones y mujeres está fuertemente sesgada hacia el polo femenino. La dimensión cuantitativa se complementa con su expresión simbólica: el dispositivo social de control que históricamente ha determinado a "lo femenino" y a "lo masculino" constituye uno de los discursos sociales más poderosos en los que la identidad docente se construye.

El concepto de "género" es relacional; 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 (Scott, 1990). La producción feminista postestructuralista y en particular las lecturas feministas de los trabajos de Michel Foucault pusieron en tensión máxima a la categoría: permitieron cuestionar la tendencia a homogeneización interna o a la esencialización de los feminismos de la igualdad (sobre todo los no socialistas) y, fundamentalmente, de los feminismos de la diferencia, así como interpelar de modo más que sugerente a la distinción tajante entre "sexo" y "género".

Uno de los aportes más importantes para el feminismo fue justamente la concepción del cuerpo como un fenómeno concreto sin investir su materialidad con una esencia biológica o prediscursiva. 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 de la falta de salud vinculada con las condiciones de desempeño profesional, iluminaron la cuestión de que lo que "enferma" es el cuerpo. Con frecuencia, en un sentido fragmentado, o bien las cuerdas vocales, las piernas, los ojos, etc., o bien la psiquis y las diferentes combinaciones psicosomáticas que llegan al burnout y a la invalidez momentánea o permanente.

Las tradición de raíz foucaultiana tendió a concebir al cuerpo como construcción social y la expresión microfísica de las relaciones de poder. El "cuerpo docente" sería entonces un espacio particular de ejercicio y

legitimación del poder escolar y por lo tanto, aparece ya no solamente cuando se enferma sino una dimensión insoslayable para interpretar tanto los procesos cotidianos como las características históricas del trabajo.

En su libro *Nacimiento de la mujer burguesa* (1997) Julia Varela indaga los procesos sociales que, en forma convergente, tendieron a hacer "femeninas" a las mujeres en la modernidad. Según la autora, "El dispositivo de feminización confirió a la supuesta naturaleza femenina, a través de determinadas técnicas y tecnologías de gobierno, ligadas al ejercicio de poderes concretos y a la constitución de regímenes de verdad, cualidades específicas, y se articuló sobre el dispositivo de sexualidad"(Idem). Y más adelante agrega: "la expulsión de las mujeres de las clases populares del ámbito reglado de las corporaciones, y la institucionalización de la prostitución, la diferenciada vinculación de las mujeres con el saber legítimo y la expulsión de las mujeres "burguesas" de las universidades cristiano escolásticas que abrían el acceso al ejercicio de las 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), constituyen piezas indispensables para entender la génesis del dispositivo de feminización."(Idem)

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

Así, introducir al cuerpo en su dimensión social e histórica remite inmediatamente a la dimensión sexual. El cuerpo sexuado (en tanto propiedad) es sexuado (en tanto producción) en un marco de relaciones sociales; y en la escuela infantil, básica o media el cuerpo sexuado de las maestras o profesoras es muy diferente del de los maestros o profesores no solamente por sus características anatómicas sino, y bàsicamente, por las relaciones de género que lo interpelan.

Reconociendo sus fuentes foucaultianas y desde su formación como lingüista, 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, son performativos: existen básicamente en virtud de su expresión, de su puesta en escena. Esto no significa que, como lo entienden la teoría de los roles o las versiones más objetivista de la ciencia social, los "actores sociales" interpretan obras de teatro "escritas" previamente y de las cuales no son más que limitados recreadores. La performatividad es más bien "la práctica reiterativa por la cual el discurso produce los efectos que nombra". No se trata tampoco de la versión satírica del postmodernismo que atribuye poderes creacionistas a la palabra; la frase significa que la representación y lo representado se articulan en un conjunto de relaciones de poder que hacen que las cosas "sean" o más estrictamente "parezcan ser" de una determinada manera. En *Cuerpos que importan*(2001), Butler desarrolla más ampliamente sus argumentos a favor de una teoría que no anticipe a ninguna desigualdad como contradicción principal: la teoría "queer" o "de la rareza".

Dejando de lado las categorías binarias, se puede aprovechar el concepto de Butler para pensar múltiples matrices de género: una dominante y las demás compitiendo por la hegemonía. De este modo, no se trata de pensar una nueva educación fuera del género, sino fuera de la matriz dominante, adoptándose una matriz alternativa sin considerarla jamás como "desorden". Butler ofrece, por medio del uso del concepto de "acción", una interesante resolución para el problema. "No hay identidad de género por detrás de las expresiones de género; aquella identidad es, por la acción, constituida por las mismas expresiones consideradas sus resultados".

Esta noción es central para el análisis de la opresión femenina porque el proceso de "naturalización" de la jerarquía de género se apoya en la biologización de los cuerpos; en particular, el femenino. 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". El cuerpo de las mujeres adentro de la escuela, detrás de la puerta, debajo del guardapolvo, es un cuerpo sexuado feminizado en forma constante. Sin embargo, no es difícil entender la adopción de una matriz de género distinta de la dominante, pudiendo, tanto varones como mujeres, transitar de una a otras, construyendo "cuerpo docente" no hegemónico que no dejará sin embargo de ser observado con preocupación o desprecio.

La "experiencia" como espacio de construcción subjetiva

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, una mirada algo más amplificada permite en la actualidad discutir en parte la idea de la "estabilidad" de la identidad. Desde esta perspectiva, más que "ser docente" los sujetos protagonizan un proceso

constante de "devenir docente", proceso que comienza mucho antes de tener un título o conseguir un puesto y puede separarse sólo analíticamente de la socialización infantil, la formación en una institución específica o la trayectoria profesional en diversos ámbitos. La "formación docente" entonces se va produciendo mediante sucesivas construcciones que combinan elementos aportados por diferentes campos de experiencia particular e histórica. La noción de "experiencia" tiene una tradición importante tanto en los Estudios de Género – Joan Scott por ejemplo (1990) como, más recientemente, en la pedagogía en los trabajos de Jorge Larrosa (2003).

La experiencia en las instituciones de formación inicial específica o en la actualización profesional continua se complementa con la producida en otros ámbitos: por una parte, la propia historia en la vida educativa y escolar; por otra, y de particular potencia, "en servicio", a través del trabajo en la escuela.

Con el concepto de "experiencia" es posible interpretar más profundamente esta noción de la identidad como construcción inestable. Una de las teóricas más relevantes de los estudios de género, Joan Scott, que ya hemos citado, también 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, semióloga, y 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 constituye a los sujetos.

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

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

No se realiza en un infinito de posibilidades, sino en diferentes ámbitos en los cuales la clase social de pertenencia, la nacionalidad o etnia, la edad, las relaciones de género, etc., en tanto regímenes de poder, proveen un repertorio limitado de opciones traducidas, en general, en un conjunto con frecuencia contradictorio de expectativas mediante las que diferentes figuras de autoridad disputan el disciplinamiento subjetivo.

La "madre educadora por vocación" constituyó entonces un nudo de sentido de fuerte adhesión social e institucional. Hasta tal punto que, así como sólo en términos teóricos es posible distinguir los diferentes ámbitos en que se producen los procesos de "formación docente", también es producto de un esfuerzo analítico establecer la distinción entre la "feminización", en términos de presencia cuantitativa de mujeres en el trabajo docente y la "feminización" de las maestras como sujetos (o, según algunas investigadoras en la tradición brasileña(Yannoulas (1996), Lopes Louro (2000) o Vieira Ferreira (2006), "feminilización" en tanto construcción subjetiva de una femineidad). Tal es, desde nuestra perspectiva, la potencia de su interrelación.

Esta hipótesis no desconoce la presencia masculina en el magisterio, minoritaria pero siempre perceptible. 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.

Sostenemos entonces que, en tanto relaciones de poder, las relaciones de género derivadas de la división sexual del trabajo propias del capitalismo industrial y la era de la revolución burguesa han marcado y marcan la subjetividad social docente. 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"…

El desarrollo de la noción de "cuidado" subjetivante como resignificación de la vocación alienante

El concepto de madre educadora desarrollado en investigaciones anteriores(Morgade, 1992, 2007, 2006) como definitorio de los rasgos tradicionales de la docencia en el nivel primario comprende a la relación tanto con el saber pedagógico como con la estructura laboral y organizacional del sistema educativo. La docencia, como trabajo propio de mujeres tanto por sus contenidos simbólicos y políticos como por su condición económica, conformó un proyecto moderno contradictorio. Por su carácter profesional, remunerado y público, permitió a las mujeres acceder a estudios medios vedados de otro modo y a un empleo masivo en el sector servicios; al mismo tiempo, representó un espacio de autonomía restringida

interferida por la burocracia y la división social y alienada del saber académico. Los trabajos de Graciela Batallán en la Argentina han indagado profusamente en esta última dirección.

Desde sus inicios en el sistema educativo la escuela configuró un territorio en el cual convivieron - y conviven -, fundamentalmente, las mujeres y la infancia. Un territorio en el cual también se desplegaron saberes "de la práctica", nutridos por teorías aprendidas en formas devaluadas pero a la vez por la experiencia cotidiana propia y de las/os colegas docentes: las maestras construyen conocimiento pedagógico que no se vincula solamente con la enseñanza. Construyen también conocimientos que constituyen prerrequisitos para la enseñanza: los modos de reconocimiento de las necesidades y potencialidades infantiles, los modos de acompañamiento y sostén emocional en el aprendizaje, los modos del amor que sin duda alguna no reemplazan al contenido educativo, los modos que Nel Noddings (1984, 1992, 2002) 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, en una modernidad que "descubrió", a medias, a la infancia, a ser docentes; porque en un contexto racionalista el conocer de modos intuitivos y la "emoción" quedó del lado del cuerpo, las pasiones y lo femenino de las mujeres; porque en un contexto violento, la supuesta "debilidad" femenina que le impedía ser soldados (nuevamente, igual que los/as niños/as) se les atribuyó el papel de cuidar la vida; porque en un contexto capitalista estas funciones fueron desvalorizadas (junto con la infancia, por no tratarse en esa fase vital ni de trabajadores/as, ni de votantes) de modo que "cuidar" devino también una forma de "resistir". No se trata, reiteramos, de una esencia sino de una construcción social que, en su dimensión subjetiva tendió a "feminizar" a quienes, fenomenológicamente, eran "las mujeres" y que, en su dimensión objetiva, generó a la escuela como un espacio controlado para mujeres y niños/as.

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

El desarrollo de la noción de "colegialidad" frente al poder burocrático piramidal

El dilema para las mujeres es que la estructura de clase de las semiprofesiones y del sector público no solo proveyeron masivamente trabajos para las mujeres sino más particularmente caminos de movilidad social y autoridad experta para las mujeres educadas, pero con el mantenimiento de los significados "masculinos" en los puestos de poder.

Jill Blackmore desde Australia (1994) desarrolla una hipótesis en relación con la evolución en el presente siglo de las concepciones acerca de la administración escolar y la "dureza" del núcleo "masculino" de esta tarea. Coincidiendo con otras autoras en que la administración se ha asociado a un determinado tipo de masculinidad - aquella del heterosexual, blanco, racional y técnicamente capaz, en el caso del sistema educativo y en la larga duración, las imágenes del "administrador" educacional se caracterizaron por diferentes rasgos: a) Fines de siglo XIX: el patriarca, benevolente o malvado. Según la autora, la contradicción que representó la incorporación de las mujeres a un trabajo remunerado en la docencia, se resolvió a través de la creación de una severa división social del trabajo en la escuela: las características del "padre" se transportaron a los roles de director o administrador obviamente poco profesionalizados pero con capacidades suficientes como para conservar el orden; b) Mediados de siglo XX: el hombre racional. El mito de la racionalidad burocrática dominó a los sistemas educativos en expansión desde 1945. El "tipo ideal" weberiano caracterizaba al burócrata como imparcial y racional y a las estructuras burocráticas como necesariamente jerárquicas y neutrales. El liderazgo se ha asociado tradicionalmente en las democracias liberales capitalistas, con los rasgos "masculinos" de agresividad, individualismo y competencia. Cualquier

demostración de las cualidades "femeninas" de emocionalidad, cuidado, etc. son percibidas como debilidades en quienes conducen; c) Fines de siglo XX, con la hegemonía del neoliberalismo: el gerente con capacidades múltiples, en el marco de la adopción de enfoques más fundamentados en la cultura organizacional y las relaciones humanas. El trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades en la comunicación y la interacción pasaron a ser valores centrales para el funcionamiento eficiente y eficaz de las instituciones. La negociación y la flexibilización de los contratos, las prácticas más estimuladas. A pesar de su aparente "neutralidad de género", este modelo, se torna nuevamente según Blackmore una forma de hegemonía masculina: el administrador "top" debe ser funcional a cualquier tipo de organización; su mejor atributo es su falta de compromiso personal o de experiencia en el campo de actividad.

Si bien no lo desarrolla explícitamente, el concepto de "recién llegadas" (Bourdieu y Wacquant, 1995) 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.

Ahora bien, la naturaleza racional del poder burocrático escolar es discutida en forma cotidiana en su ejercicio ya que las normas no son solamente aplicadas sino que son resignificadas de manera permanente. Con frecuencia, la resignificación corre por cuenta de quien la realiza y, en ocasiones, puede aplicarse en sentidos divergentes reforzando, en este sentido, el imaginario violento propio de la idea de poder como monopolio del uso de la fuerza por parte del estado. La autoridad burocrática escolar encarna la "violencia" además porque detenta el poder para calificar el trabajo y al/a trabajador/a de la educación.

Estos dos nudos de sentido (aplicar las normas disciplinarias y, en ocasiones, de modo arbitrario a la vez que se tiene el poder de calificar al trabajo docente) se contraponen con frecuencia a la lógica pedagógica de la docencia: la escuela es también un ámbito de trabajo 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.

Las feministas culturales, entre las cuales se encuentran 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.

"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 (…)". 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 se fundamenta entonces en la concepción no violenta del poder desarrollada por Hannah Arendt (1997) y tiende a reponer el valor de la política como involucramiento en las cuestiones públicas tendientes al bien común, papel proclamado por el discurso liberal para la escuela, no realizado pero vigente.

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

Alternativas a la noción de "carrera" como solo unilineal y ascendente

La invisibilización de la condición de "femenina" de género en el magisterio tuvo también algunos correlatos en el uso de algunas categorías que fundamentaron tanto el diseño como la conceptualización de las características del trabajo.

La carrera docente ha tenido al modelo de las profesiones liberales como horizonte; y también un modelo masculino lineal y, fundamentalmente, libre de las responsabilidades domésticas (Acker, 1989, 1994; Evetts, 1990; Blackmore, 1994, 1999). Según la estructura típica se ingresaría en el mercado al finalizar los estudios (universitarios, medios y, en algunos oficios, primarios) y se trabajaría en forma continua, con un movimiento ascendente en estadios graduales. Desde esta perspectiva, una carrera es un patrón preestablecido de actividad profesional organizada, con movimiento "hacia arriba" a través de niveles prefijados, y un avance basado en el mérito y el esfuerzo personal. Esta definición enfatiza la coherencia de la carrera en sí misma y la voluntad consciente de quien la sigue por dirigirse a un fin conocido de antemano. Sobresalen dos elementos: el movimiento "ascendente" y el deseo de "hacer carrera". Según el primero, las carreras son trayectorias fácilmente medibles en el mundo público. La carrera profesional se define por el tipo de participación en el sistema de trabajo

asalariado y por el status que se obtienen a partir de esa participación. En este sentido por ejemplo, se afirma que la docencia es una "semi-profesión".

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

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

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

Desde la perspectiva de la gestión, por otra parte, la tarea directiva carga con contenidos administrativos y de gestión de recursos que también parecen alejados de la especificidad pedagógica del trabajo. La configuración que estos antecedentes genera implica una cotidianeidad signada por el "ir detrás de los acontecimientos" y que "otro/s u otra/s coloquen la agenda". La conducción escolar solo responde a urgencias o presiones; la "gestión" como respuesta a interrogantes puestos desde "afuera" abona tanto a la tentación de "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 supervisión de la enseñanza y el cuidado como prioridad de la propia tarea.

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

Las mujeres como grupo han sufrido y sufren aún una división sexual del trabajo que las limita en sus posibilidades de empleo pero sobre todo de acceso a los puestos de trabajo mejor remunerados: una injusticia redistributiva que reclama medidas de índole económico para su reparación. Sin embargo, al mismo tiempo están en juego valores culturales respecto de la capacidad o de la pertinencia de la participación femenina en ciertas tareas por ejemplo, que abonan la exclusión y resultan "funcionales" al mantenimiento del orden hegemónico. Nancy Fraser es una de las teóricas que han producido los aportes más que significativos acerca de la concepción feminista de la justicia (Fraser, 1995), sosteniendo justamente que más allá de la validez de la lucha puntual por la redistribución de la riqueza o por el reconocimiento (y equivalencia) de las diferencias, la disociación entre ambas definiciones que se produce en ocasiones configura una falsa antítesis con un efecto obturador, inclusive, de las luchas parciales en el marco de una u otra definición.

Es evidente, según la autora, que esas significaciones son relativamente independientes de la economía política y que se precisan medidas adicionales e independientes de reconocimiento para repararlas. Reconocimiento no entendido meramente como una cuestión de "auto-realización", una dimensión de matiz psicológico, sino como una cuestión de justicia y, por lo tanto, de construcción y resolución social. El prejuicio impide una participación paritaria en la vida social: esto no implica afirmar

que cualquier sujeto debe ser valorado bajo cualquier circunstancia (un abusador por ejemplo) sino que debe tener oportunidad de someterse a la valoración social en pie de igualdad con otros-as.

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

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

Desde una tradición postestructuralista, Rosi Braidotti (2000) también ha postulado que la crítica des-esencializante no elimina ni el proyecto de cambio ni al sujeto del cambio feminista. Según Braidotti "el feminismo

nómade avanza un paso más y sostiene que la capacidad de acción política tiene que ver con la capacidad de exponer la ilusión de fundamentos ontológicos". La política es una forma de intervención tanto en el nivel material como en el nivel discursivo de la subjetividad y en este sentido implica una capacidad de establecer múltiples conexiones. "Lo político es precisamente esa conciencia de la constitución fracturada del sujeto, intrínsecamente basada en el poder, y la búsqueda activa de posibilidades para resistir a las formaciones hegemónicas" (Ibídem).

No solamente no es necesario contar con "bases" permanentes sino que en ocasiones las "bases" se transforman más en obstáculo que en facilitadores de la acción política. El sujeto "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. En este sentido, se trata tanto de someter a la crítica a las representaciones existentes como de construir otras alternativas. El punto clave en este proyecto es que las mujeres se sitúen en la posición de ser sujetos del discurso y no meramente "eco" de definiciones extrínsecas. 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".

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".

Parecería que una de las claves en esta dirección sería pensar al "devenir" docente como una "trayectoria" en lugar de como una "carrera" profesional.

Probablemente también el desafío consista en encontrar formas de circulación de poderes y de saberes en un sentido menos estático que el establecido en las normas: la posibilidad de una conducción a partir del reconocimiento no violento, potenciando los saberes de todas y todos… Retomando con cierta amplitud las ideas de Rosi Braidotti (2000), estamos pensando en una colegialidad nómade que consistiría en encontrar los caminos para recuperar (o construir) un sentimiento de intersubjetividad que habilite una manera inclusiva y no jerárquica de reconocer las diferencias.

Escrituras y saberes docentes. El "punto de vista" en la epistemología feminista

Estos debates académicos transcurren, fundamentalmente, en sus "campos de lucha". Pero también hay una arena más amplia de discusiones en la que los desarrollos de los campos de las Ciencias sociales suelen emparentarse: en general, a partir de la incomodidad con las categorías totalizadoras pero sobre todo con los métodos de investigación tradicionales.

La crítica epistemológica y metodológica al pensamiento positivista son producciones y antecedentes en los cuales tanto la pedagogía crítica como el movimiento social de mujeres han tenido una voz potente en la denuncia y en la producción de alternativas. Tal como afirman Bolívar y Domingo (2006) "hay una revisión en profundidad de nuestros saberes sociales (no sólo sociológicos) ante el conjunto de fenómenos de ruptura de códigos culturales e ideológicos, de los sistemas de referencia convencionales. (…) Así se compone un escenario que, desde diversos focos y con distintas influencias y trayectorias (unas locales y otras claramente internacionales), empieza a desarrollarse un movimiento de los parámetros de la investigación social que se vehicula principalmente desde la historia oral, la reivindicación política de vencidos y minorías mayoritarias (mujer, campesinos o pueblo llano) y el auge de la investigación sociológica de corte cualitativo"

Las relaciones de género le dieron al trabajo docente, en particular en la educación básica, una impronta en la que la relación con el conocimiento y con la afectividad tendió de manera contradictoria, a "sujetar" a las sujetas a la vez que a emanciparlas. Si el lugar social de lo femenino tuvo en la escuela una prolongación considerada y estimulada como "natural" y consiste en una dimensión constitutiva de los rasgos identitarios del trabajo, es significativo entonces analizar la relación con la construcción con el conocimiento que las relaciones de género hegemónicas ofrecieron a las mujeres en general y a las maestras en particular. No parece casual entonces que la construcción social del trabajo docente en nuestros países deparase una contradictoria relación de los sujetos de la enseñanza con la producción de conocimiento sobre su propia labor; con la investigación y la escritura…

Así, la crítica del feminismo apuntó a los modos de construcción del conocimiento académico de la pedagogía que ignoraron sistemáticamente la producción continua y situada de saberes educacionales de las docentes. Los saberes subyugados (Mignot et alii, 2000), no "publicados" ni "publicitados", son escasamente "públicos" por la definición organizativa que el trabajo docente ha asumido en la división del trabajo académico. No se trata de interrogarse acerca de si los y las docentes deberían contar con tiempo, formación y espacio para investigar sobre su práctica –que parecería estar fuera de discusión – sino acerca de la validez de los saberes construidos en esa misma práctica y los modos de registro y transmisión de esos saberes. Por ejemplo, algunas investigaciones se volcaron a analizar los diarios de vida o de clases, las cartas enviadas entre maestras e inclusive las planificaciones o proyectos analíticamente planteados a nivel de la escuela o la comunidad. En punto de vista de la vida cotidiana es sin duda una perspectiva sostenida por quienes "están allí". Dicho de otro modo, ¿qué lugar ha tenido la palabra docente en la pedagogía? ¿son "traducidas" las maestras al hablar de su práctica porque las palabras disponibles remiten a un universo cultural ajeno?

Ahora bien, esa omisión remite también a la discusión epistemológica 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 desarrollos más interesantes se encuentran en los trabajos de Sandra Harding (1991) en Estados Unidos o de Dorothy Smith (1999) en Canadá. Estas autoras subrayan la centralidad del sujeto de conocimiento - con sus valores, creencias y su "cuerpo" construido culturalmente- y, básicamente, de la relación entre ambos. El feminismo no renuncia entonces a la noción de "objetividad" sino que, entendiéndola, como otras tradiciones, como intersubjetividad consensuada, se niegue la intervención de la experiencia personal en las relaciones de género. El conocimiento subyugado de las mujeres en función de su papel en la sociedad las habilitaría a disponer de un rango diferencial de posibilidades en los ámbitos científicos.

Los trabajos de Carol Gilligan y de Nancy Chorodow marcaron una huella más que importante en la teoría de género en este campo. Las tesis de estas autoras, de tradición psicoanalítica, señalan centralmente que, en función de una educación infantil sesgada por la división sexual del trabajo en el mundo moderno - a cargo de las mujeres -, los niños y las niñas deben realizar procesos subjetivos distintos para diferenciarse de sus madres. En la construcción de la "autonomía" propia de las relaciones de género hegemónicas - como oposición a "dependencia" en la versión más clásica en el psicoanálisis - la intervención del padre en la díada madre/hijo- a producirá en los hijos varones un doble trabajo de subjetivación: "contra" la madre como sujeto otro y contra la madre como mujer mientras que en las hijas mujeres el trabajo consistiría en diferenciarse de la madre como "otra" pero, mediante el amor y la seducción al padre, buscar al mismo tiempo extender el poder subterráneo de la madre. Esta tradición entiende que estas hipótesis explican las tendencias de las mujeres a establecer "conexiones" en el conocimiento tanto como en los vínculos personales y en los modos de comunicación mientras que interpretan como plausible la hipótesis de que los varones son más "objetivos" en términos de más proclives a establecer distinciones taxativas entre sujeto y objeto de conocimiento.

El posestructuralismo feminista por tierra los postulados de sus antecesores. Más que identidades estables en los sujetos de la ciencia, el

proyecto feminista sería identificar estructuraciones inestables de solidaridades entre sujetos subordinados que, en espacio y tiempos concretos, pueden plantear una agenda de problemas a investigar y modos alternativos para hacerlo. Más que cuerpos subordinados o modos de conocimiento, se trata de alianzas políticas que potencian la aparición de nuevos interrogantes para la ciencia y la tecnología.

Estos desarrollos más recientes se articulan con las tradiciones que los antecedieron alrededor de la constatación de que algunos "temas" de la investigación científica y de los desarrollos tecnológicos han sido particularmente críticos para la vida de las mujeres y de los grupos subordinados. En particular, las tecnologías de la sexualidad. Por ejemplo la prevención del embarazo no deseado, que se han volcado sistemáticamente hacia cuerpo de las mujeres y han desarrollado muy escasamente intervenciones sobre el cuerpo masculino. Por otra parte, también coinciden en que es solo reciente la recuperación sistemática de algunos saberes tradicionalmente femeninos o de grupos subordinados.

Podríamos entender a la heterodesignación docente como una expresión de estas relaciones de poder. Sujeta de/a la palabra de otro, la docencia tardó décadas, y todavía no lo ha logrado del todo, en hablar con una voz propia. Los inacabables debates acerca de su carácter de "profesión" no son más que una expresión de esa alienación… Se han vertido ríos de tinta en intentar "encajar" la labor y el trabajo docente en la definición clásica de "profesión", y los esfuerzos han sido vanos: el concepto no corresponde a la tradición ni a las categorías con las cuales los/as docentes se piensan a sí mismos/as. El concepto de "trabajador/a" parece más cercano a la identificación del colectivo; sin embargo, también es claro que resulta escaso (Oliveira, 2006). Algunas de las pistas que los artículos del libro esbozan tienden a marcar un modo de investigación que puede acercarnos a otras alternativas. ¿Por qué insistir en deducir definiciones identitarias si podemos establecer interlocuciones directas y trabajos colaborativos con los/as docentes que aproximen a la construcción de conceptos más pertinentes? ¿Será que la docencia es "eso" que hacen los/as maestros y maestras, profesores y profesoras?.

Más que seguir insistiendo en categorías teóricas y estrategias metodológicas exteriores, mi hipótesis feminista es que en nuestros

contextos los sujetos de la enseñanza se nombran como "docentes" y esa es la categoría que los/as define laboral y culturalmente.

Bibliografía

Acker, Sandra (1989) *Teachers, Gender, and Careers.* New York: Falmer Press.

Acker, Sandra (1994) *Gendered Education: Sociological Reflections on Women, Teaching, and Education.* Buckingham. Philadelphia: Open University Press.

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

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

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

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

Batallán, Graciela (2003) "El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia". Revista Mexicana de Investigación Educativa, Set-Dic, No. 8 Vol 19.

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

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

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

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

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

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

Chorodow, Nancy (1978) *The reproduction of mothering*. Berkeley: University of California Press.

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

Ferreira, Marcia Ondina Vieira (2004). "Mulheres e homens em sindicato docente:um estudo de caso" . Cadernos de Pesquisa, Sao Paulo, V.34, n.122.

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

Gilligan, Carol (1977) *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge: Massachussets University Press.

Harding, Sandra (1991) *Whose science, whose knowledge?*. New York: Cornell University Press.

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

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

Louro, Guacira Lopes (organiz, 1999). *O Corpo Educado. Pedagogías da sexualidade*. Belo Horizonte: Auténtica.

McNay, Lois (1992) *Foucault and Feminism*. Boston: Northeastern University Press.

Morgade, Graciela (1992) El determinante de género en el trabjo docente de la escuela primaria. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila.

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

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

Noddings, Nel (1984) *Caring, a feminine approach to ethics & moral education*. Berkeley: University of California Press.

Noddings, Nel (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.

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

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

Smith, Dorothy (1999) *Writing the social*. Toronto: University of Toronto Press.

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

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