

LA REPRODUCCIÓN DE ESTEREOTIPOS SEXUALES EN LAS ESCUELAS: UN MECANISMO DE EXCLUSIÓN DE LAS MAESTRAS DEL CARGO DE DIRECCIÓN

TERESA GARCÍA GÓMEZ
Universidad de Almería

Este artículo analiza una de las razones por las que se limita a las maestras el acceso a los puestos de poder y dirección y por qué les resulta difícil mantenerse en ellos. El análisis tiene en cuenta la existencia de una feminización generalizada de la enseñanza primaria, así como una masculinización de los puestos directivos. La vigencia y la reproducción de los estereotipos sexuales en las escuelas explica la ausencia de las maestras en los equipos directivos y la pervivencia de la división sexual del trabajo en los centros. Al mismo tiempo es una forma de legitimar dicha división tanto en el ámbito privado como público, y de reproducir el orden social patriarcal. Esta vigencia y reproducción de los estereotipos de género está íntimamente ligada al modelo originario de maestra (dulzura y bondad, cuidado y atención, cualidades propias de una madre) confrontado al de maestro (conocimiento y autoridad).

Palabras clave: *Feminización, Dirección escolar, Estereotipos sexuales, Ideologías sexuales, Género, Toma de decisiones, Puestos de responsabilidad.*

Introducción

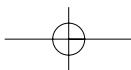
Las escuelas han estado y están organizadas en torno a una dirección masculina, en la que el profesorado es mayoritariamente femenino. Esto refleja cómo en educación las relaciones de autoridad han sido y son formalmente patriarcales.

En el ámbito de la enseñanza, al igual que en cualquier otro sector profesional, el trabajo femenino está estructurado alrededor de dos tipos de división:

1. La horizontal: las mujeres desempeñan su labor docente en áreas de conocimiento que gozan de menor valoración social.

2. La vertical: las mujeres como grupo están en desventaja en cuanto a salario y condiciones laborales, ya que ocupan en mayor medida la base de la pirámide educativa y están infrarrepresentadas en los ámbitos de toma de decisiones.

Es decir, la enseñanza es una profesión con gran presencia de mujeres. Pero esta presencia es muy desigual según los diferentes niveles, materias y posiciones administrativas y de responsabilidad, ya que son los maestros quienes ocupan mayoritariamente los puestos de poder y toma de decisiones. «Esta situación es más significativa al producirse en un sector profesional altamente feminizado» (Rovira y Tomé,



Teresa García Gómez

1993: 29), no existiendo una correspondencia entre la presencia de las mujeres como docentes y su presencia como directivas.

En la Unión Europea las maestras de primaria ocupan las tres cuartas partes del conjunto del profesorado, y en líneas generales se puede afirmar que su participación en los puestos de dirección escolar oscila en un 50% (Muñoz-Repiso, 2003), por lo que la proporción de directoras es bastante inferior con respecto a la participación de las mujeres como maestras.

Lo mismo sucede en España: el 62,72% del profesorado de educación infantil y primaria son maestras, mientras que, como miembros del equipo directivo hay un 51,55% y como directoras, un 42,21%¹, según datos del curso 2000-2001 (Grañeros, 2003).

Atendiendo a las Comunidades Autónomas, en el mismo curso escolar, según los datos recogidos por Grañeras (2003), cabe destacar que los máximos porcentajes de directoras los encontramos en Cataluña (64,33%) y Madrid (58,48%). Sin embargo, existen tres comunidades en las que la participación de las maestras de los niveles de infantil y primaria no supera el 30%, como son los casos de Andalucía (29,12%), La Rioja (24,59%) y Ceuta (23,53%).

Centrándonos en Andalucía, concretamente en la provincia de Granada², en el curso académico 1999-2000, las maestras constituyen el 58,6% de los centros públicos de primaria, de las cuales forman parte de los equipos directivos un 35,1%. El 41,4% restante lo componen maestros, y el 64,9% ostenta algún cargo dentro de dichos equipos. Por último, en el curso escolar 2001-2002³, desempeñan el puesto directivo un 24,6% de maestras y un 75,4% de maestros.

Aunque las mujeres son más numerosas en la educación obligatoria, ellas están infrarrepresentadas en los puestos de dirección en todos los sistemas de educación mixta. Este hecho está vinculado a la ideología patriarcal y al carácter

androcéntrico de sus jerarquías, pero con demasiada frecuencia pasa desapercibido porque lo hemos «naturalizado», es decir, nos parece lo normal, creyendo que es resultado de elecciones y trayectorias personales y voluntarias, olvidando los condicionantes socioculturales.

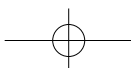
Su participación en los cargos directivos dentro de la organización de cada centro está siempre por debajo de su participación en el nivel educativo en cuestión. Esta situación, en la que las mujeres se concentran en puestos de escala inferior, en el sector primario se conoce con la expresión de «harén pedagógico» (Tyack cit. por Ball, 1994: 192), donde un director de sexo masculino trabaja con un personal femenino, como reflejan las estadísticas, casi o en su totalidad.

Metodología

Nuestra investigación tenía como objetivo identificar los distintos mecanismos o factores que intervienen en la ausencia de las mujeres en los puestos de decisión y poder en la enseñanza primaria pública, concretamente en el cargo unipersonal de la dirección escolar. Para ello optamos por una metodología mixta, es decir, integramos la dimensión cuantitativa, que nos aportaba datos contrastados relevantes sobre la situación social de las mujeres, y cualitativa, que nos permitía analizar los diferentes discursos que organizan las razones de la exclusión y descubren las lógicas del sometimiento. En este sentido, en nuestra investigación se pueden distinguir dos fases: una, descriptiva y explicativa, y otra interpretativa.

Fase descriptiva y empírica

En esta fase se recogieron datos que nos permitieron constatar el índice de feminización; la inclusión/exclusión de las mujeres en los equipos directivos; el nivel de endogamia profesional, es decir, los matrimonios o parejas de maestros con maestras, así como qué miembro



La reproducción de estereotipos sexuales en las escuelas: un mecanismo de exclusión de las maestras...

de la pareja marca la tendencia a concentrarse en una determinada localidad, y cuáles fueron los motivos de esos desplazamientos.

El instrumento de investigación para obtener estos datos fue un cuestionario de elaboración propia, que constaba de ítems abiertos y cerrados.

Para la determinación de la muestra tomamos una serie de decisiones previas significativas sobre población, unidad muestral, estratos, diseño muestral y determinación de la muestra.

La *población* de nuestro estudio está compuesta por todo el profesorado que trabaja en los centros públicos de primaria de la provincia de Granada y de la capital. Los centros privados y concertados se desestimaron, ya que el profesorado de dichos centros no regula sus traslados profesionales por la convocatoria pública de provisión de puestos vacantes.

La *unidad muestral* tomada fueron los centros educativos, y no los maestros y maestras destinados en los respectivos centros, ya que la ubicación de éstos nos posibilitaría seguir las rutas que habían trazado las parejas para la promoción de sus carreras, que podía verse facilitada atendiendo a las distintas características de las diferentes localidades y ubicación geográfica de éstas. Además, los centros han sido considerados como unidades organizativas en las que se desempeñan las funciones directivas. Por esta razón, el cuestionario fue cumplimentado por todo el profesorado que estaba ejerciendo como docente en cada uno de los centros seleccionados tras la aplicación del diseño muestral y obtención de la muestra de estudio, tomándose, por tanto, los centros como conglomerados, por lo que no se procedió a submuestrearlos.

Los *estratos*, o división de la población en subpoblaciones, nos posibilitaba obtener estimaciones para cada una de las subpoblaciones, y agrupar unidades de muestreo entre sí en estratos, con objeto de mejorar la precisión de las estimaciones globales, considerando que en la

estratificación «el interés se centra en obtener unidades homogéneas dentro de los estratos y heterogéneas entre ellos» (Azorín y Sánchez-Crespo, 1986: 22).

Las diferencias existentes entre las distintas localidades en las que están ubicados los centros hacía aconsejable que se tuviera en cuenta una variedad de estratos o subpoblaciones para garantizar su presencia en la muestra, ya que considerábamos que dichas diferencias eran tenidas en cuenta por las maestras y maestros a la hora de solicitar traslados de centro. Es decir, para desarrollar y promocionar su carrera tienden a solicitar centros de la capital o, en su defecto, centros de localidades cercanas a ésta y/o con mayor número de habitantes por disponer de una mayor oferta de servicios. Partiendo de esta suposición se conformaron los dos primeros estratos: uno compuesto por todos los centros públicos de primaria de la capital de Granada; y otro, en el que se incluyeron todos aquellos centros ubicados en las distintas localidades que forman el área metropolitana de la ciudad.

El resto de localidades se estratificaron teniendo en cuenta los siguientes criterios: a) localidades con institutos de enseñanza secundaria, excepto las ya incluidas en el estrato 2, ya que los estratos deben ser excluyentes entre sí; b) distancia kilométrica de la localidad en cuestión con respecto a Granada capital; y c) población de hecho de cada una de las localidades.

Así pues, el *diseño muestral* fue un muestreo estratificado por conglomerados en una etapa sin submuestreo.

Para fijar el tamaño de la muestra había que determinar en primer lugar qué precisión queríamos, y así fijamos el error máximo que estábamos dispuestos a admitir (0,01) y la probabilidad de error (0,05); y tras la aplicación de la fórmula matemática obtuvimos una muestra total de ochenta y tres centros educativos. Una vez calculado el número de centros que

Teresa García Gómez

conformaba la muestra de nuestro estudio, calculamos cuántos correspondían a cada uno de los estratos. Estimados el número de centros a estudiar en cada uno de los estratos, pasamos a seleccionar los centros para la cumplimentación de los cuestionarios. El procedimiento seguido fue el de generación de números aleatorios utilizando el programa Statgraphics para cada estrato.

La amplia muestra seleccionada (959 sujetos) y el procedimiento seguido en la aplicación del cuestionario, es decir, ir planteando las distintas cuestiones de forma personalizada a cada docente en cada uno de los centros, nos proporcionó una variada y copiosa información en las preguntas abiertas, que fue agrupada en pocas categorías excluyentes para hacer posible su análisis estadístico. Concretamente fueron doce las categorías⁴ resultantes, producto de las motivaciones explicitadas por los maestros y maestras. Estas categorías de información se han trabajado como si se tratara de preguntas independientes, ya que las motivaciones eran diversas, simultáneas y no excluyentes.

Para el análisis estadístico utilizamos el programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Realizamos un estudio estadístico descriptivo e inferencial. La estadística descriptiva nos permitió «sintetizar la información revelada por los datos, sin plantearse objetivos de naturaleza inductiva» (Pérez, 2001: 156), y estudiar determinados aspectos referidos a un colectivo de personas (sexo, estado civil, participación o no en los equipos directivos, cargo que ocupa, uso del derecho de consorte, etc.).

La estadística inferencial nos posibilitaba extrapolar los resultados de la muestra seleccionada a la población objeto de análisis. Dentro de este tipo de estadística se distinguen dos vertientes: la paramétrica y la no paramétrica. En nuestra investigación recurrimos a un método no paramétrico, puesto que éste es el que debe utilizarse

en el caso de que los datos estén medidos en una escala nominal (Siegel y Castellas, 1995).

Como nuestras observaciones son nominales establecimos los llamados coeficientes de asociación y contingencia para medir la asociación entre atributos. Es decir, analizamos la independencia o asociación entre variables. Para determinar la existencia de algún tipo de dependencia entre los valores de dos variables observadas realizamos la prueba Chi-cuadrado para tablas de contingencia de doble entrada: «si los valores de una cualquiera de las dos variables aporta información sobre los valores de la otra» (Ferrán, 1996).

Fase interpretativa

En esta fase de nuestro estudio la técnica cualitativa de recogida de información ha sido la entrevista⁵ semiestructurada en profundidad, realizándose un total de treinta y cuatro entrevistas a maestros y maestras de la provincia de Almería. Para seleccionar a las personas a entrevistar hemos utilizado la estrategia del muestreo teórico, es decir, hemos determinado los perfiles relevantes de la población objeto de estudio, basándonos en una serie de características denominadas criterios teóricos o conceptuales. Éstos han sido el sexo, estado civil (soltería y matrimonio, englobando las parejas de hecho), parejas endogámicas y no endogámicas, con y sin experiencia en el cargo directivo de un centro escolar, así como la implicación en el mismo en la actualidad. Y el número de entrevistas realizadas ha sido determinado por la *saturación teórica* , concepto utilizado por Glaser y Strauss (cits. por Taylor y Bogdan, 1992) para referirse a ese punto de la investigación en el que las informaciones proporcionadas por otras personas entrevistadas no aportaban ningún dato nuevo, es decir, cuando los datos comenzaban a ser repetitivos.

Los procedimientos utilizados para localizar a docentes a los que fuera posible entrevistar han sido diversos. Uno de ellos ha sido el acceso

directo bien por vía telefónica tras conocer las características de las personas, información proporcionada por una asesora de un CEP, o bien por medio de encuentros personales a través de mediadores o *porteros*, término acuñado por Becker (cit. por Taylor y Bogdan, 1992), preguntando por la existencia o no en el centro de docentes con las características que nos interesaban. Otra vía ha sido la técnica denominada por Taylor y Bogdan (1992), entre otros autores, como *bola de nieve*, ya que cuando conocíamos a directores y directoras de centros escolares nos presentaban a otras posibles maestras y maestros para entrevistar.

Para desarrollar al máximo las potencialidades de las entrevistas en profundidad realizamos durante las mismas un cuaderno de campo, en el cual se recogían los temas a indagar, así como las interpretaciones que hacían las personas entrevistadas, los gestos y expresiones no verbales. Además del análisis del discurso, también se realizó un control de la información proporcionada, acudiendo y contrastándola con fuentes de datos exteriores, que posteriormente formó parte de nuestros análisis e interpretaciones.

El proceso de análisis de la información recopilada a través de las entrevistas, tras la transcripción de éstas, consistió en primer lugar en categorizarla o agruparla, es decir, organizamos los datos en unidades temáticas relevantes para la investigación, elaborando conceptos que nos ayudaran a enfocar nuestra mirada, realizando posteriormente un índice analítico. A continuación establecimos relaciones entre dichas unidades y tipologías, es decir, distintos fenómenos que están incluidos en una categoría más general. Así, organizamos el análisis de nuestras informaciones en causas externas e internas a la escuela por las que las maestras son excluidas de los equipos directivos. Entre las primeras, las causas externas, las categorías y las tipologías para el análisis fueron: matrimonio (y cómo éste incide en la formación académica de las maestras y maestros, la movilidad profesional, el concepto de amor según el género, la endogamia);

maternidad-maternaje (excedencias, abandono de estudios, comisiones de servicio, responsabilidad de los hijos e hijas); uso y distribución diferencial del tiempo (tareas domésticas, cuidados de familiares externos al núcleo familiar). Entre las razones internas a la escuela establecimos: criterios de la administración para realizar el nombramiento de una persona que se responsabilice de la dirección (distintos mecanismos de exclusión e invisibilidad de las maestras para el ejercicio de dicho cargo); capital social de las maestras (vinculación con la micropolítica de la escuela con parte de la macropolítica); vigencia de los estereotipos sexuales en las escuelas; y aspectos del ejercicio de la dirección que son rechazados por las maestras (soledad, cambio de las relaciones con los compañeros y compañeras, enseñanza *versus* dirección).

El análisis de la información lo hemos realizado de forma paralela a la recogida de ésta, análisis de carácter inductivo y reflexivo, buscando descubrir una teoría que explicara nuestros datos. Este procedimiento dio lugar a lo que Glaser y Strauss (cits. Hammersley y Atkinson, 1994: 191) denominan «teorización enraizada», es decir, «la recopilación de la información está estratégicamente orientada por el desarrollo teórico».

Resultados

Los análisis de nuestros datos nos han permitido evidenciar múltiples y diversas razones por las que las mujeres no participan en los puestos de responsabilidad y toma de decisiones. Hemos identificado distintas causas que excluyen a las maestras de la dirección de los centros escolares. Causas que hemos diferenciado en externas e internas a la escuela, ya que «el ámbito público no puede ser comprendido por completo en ausencia de la esfera privada» (Pateman, 1995: 13). Las primeras son aquellas situaciones que se producen fuera del contexto escolar, como el estado civil, el maternaje y el trabajo en el ámbito doméstico, y las segundas

Teresa García Gómez

tienen lugar en dicho contexto, como el proceso de elección de equipos directivos, la visión de hombres y mujeres, la percepción del cargo directivo, etc. Ambas se interrelacionan, no pueden entenderse de forma independiente, ya que ninguna de ellas explica por sí misma esta situación; al contrario, causas internas y externas se alimentan mutuamente, ejerciendo una gran influencia las causas externas sobre las internas. Digamos que éstas reproducen y legitiman las prácticas de una ideología que margina a las maestras en el desempeño de puestos de decisión. Entre las de carácter interno, en las que nos vamos a centrar, nos encontramos la vigencia y la reproducción de los estereotipos sexuales en los centros educativos, puesto que en éstos se reproduce la producción de estos estereotipos (reproducción de las condiciones de producción), constituyendo un mecanismo de exclusión de las mujeres tanto para acceder como para continuar en el desempeño de cargos directivos.

Maestras versus maestros: rasgos definitorios diferenciados

Las ideologías sexuales

«se definen como sistemas de creencias que explican cómo y por qué se diferencian los hombres de las mujeres; sobre esa base especifican, justifican y legitiman derechos, responsabilidades, restricciones y recompensas diferentes y desiguales para cada sexo. Las ideologías sexuales se basan prácticamente siempre en principios religiosos y/o concepciones referentes a las diferencias entre los sexos biológicamente inherentes, "naturales"» (Saltzman, 1992: 44).

El estereotipo es el primer mecanismo ideológico que reproduce y refuerza la desigualdad por género.

«Éste puede definirse como un conjunto de ideas simples, pero fuertemente arraigadas en la conciencia, que escapan al control de la razón. Los estereotipos de género varían según las épocas y

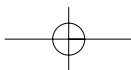
las culturas, pero algunos temas son constantes, los mismos que se observan para las normas sexuales subyacen a los estereotipos sexuales» (Cobo, 1995: 66).

Así, independientemente de las diferencias sexuales, puramente fisiológicas y anatómicas, existen creencias respecto a los sexos pensando que son diferentes en cuanto a una serie de caracteres, comportamientos, expectativas, deseos, etc. Estas creencias, compartidas por colectividades, constituyen los estereotipos sexuales (Saltzman, 1992). Un ejemplo de éstos es la idea de que las mujeres son más intuitivas y los hombres más racionales. Los estereotipos de género mantienen el conjunto de creencias que la cultura patriarcal considera que es normal, esperable y deseable por parte de los hombres y las mujeres. Dicho conjunto condiciona la formación de esquemas cognitivos individuales y, por tanto, condiciona las acciones y la toma de decisiones que dicho esquema ha creado.

En el contexto escolar se puede comprobar la vigencia, como abordaremos más adelante, que refleja una visión diferente de las maestras y de los maestros, así como una designación distinta y desigual de funciones dentro de la escuela, al tiempo que legitima y reproduce la asunción de papeles diferenciados; por ejemplo se piensa que las maestras son más dulces, cariñosas y pacientes con los niños y las niñas, menos arriesgadas para asumir cargos directivos; mientras que se considera que los maestros son más valientes, arriesgan más y por esta causa se responsabilizan de la dirección escolar, y son menos dados a tratar con el alumnado de corta edad.

Los análisis de Rosemary Deem

«acerca de cómo la escuela refleja los comportamientos, ideas y valores dominantes de la sociedad, constata que las funciones maternas y paternas vigentes en el interior de las familias tienen su reflejo también en el interior de la institución escolar» (Torres, 1994: 186).



La reproducción de estereotipos sexuales en las escuelas: un mecanismo de exclusión de las maestras...

Por tanto, los papeles «más maternos», de atención y de cuidado son en mayor medida desempeñados por las maestras, y los paternales y de autoridad por los maestros, trasladándose el aula del ámbito privado al aula pública.

Esta situación es reflejo de lo que se ha denominado la *ideología de las esferas separadas*.

«Se trata otra vez de imponer normas sociales de diferenciación entre los sexos, invocando sus “capacidades naturales” para desempeñar unos u otros papeles sociales» (Le Feuvre, 2000: 61).

Esta ideología está presente en las escuelas, en las que imperan determinados estereotipos sexuales que hacen que se considere a los maestros más aptos para ejercer puestos directivos: imposición, mantenimiento de la disciplina, jefes, autoridad, orden, etc., y a las maestras se las sigue relacionando con el cuidado y la atención. Por tanto, existe un modelo negativo de la dirección, ya que acceder a ésta quebrantaría dicha vinculación. En este sentido, «se espera de las mujeres que se manifiesten en la esfera de los sentimientos, ya que la de la acción se la reservan los hombres» (Sau, 1990: 20).

Al mismo tiempo, las conductas habituales, las tareas asignadas a cada uno de los géneros generan comportamientos propios de hombres y mujeres (el desempeño de los primeros en el espacio público intensifica las manifestaciones y características de competitividad o de agresividad; en ellas, las tareas de atención y cuidado facilitan el desarrollo de actitudes de ternura y dulzura), que serán consideradas «naturales», formas propias de ser de cada uno de los sexos.

En el caso de las mujeres

«la manera en que se ha producido la incorporación a la enseñanza y el carácter femenino de la profesión, no es sino la consecuencia de la compleja conceptualización que aparece simbolizada en el paradigma madre-maestra. Dicho paradigma, que ampliado hasta el nivel de la familia y la sociedad,

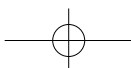
nos da cuenta de la red de relaciones, vínculos y asociaciones a las que responde la maestra» (Frias y Garreta, 1992: 25)

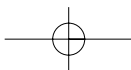
sigue estando vigente la asociación de la profesión de maestra con los sentimientos propios de una madre: afectiva, dulce, cariñosa, relaciones más intensas y cercanas al alumnado. La maternidad es la base para la creación del modelo de feminidad construido en el plano del sentimiento, requiere que las maestras hagan extensible este modelo al ámbito público, percibiéndose así un traslado del aula doméstica al aula pública:

Yo creo que las mujeres nos tomamos las cosas demasiado en serio, yo no sé por qué. Y sufrimos más; yo veo que los hombres sufren menos en todo su planteamiento de trabajo, los veo más relajados. [...] Yo muchas veces me creo que son mis hijos, y ese sentimiento yo creo que ellos no lo tienen. Y eso te hace volcarte en algo que son responsabilidades que no te atañen a ti, pero las coges sin darte cuenta. No sabes por qué pero las coges y un día te das cuenta: «yo no, si eso tiene que ser su madre». A veces tu afán yo no sé de protección..., es que no te lo sé explicar, si es instintivo o qué es lo que es... (Ventolina, maestra, p. 11).

Yo creo que en casi todos los casos lo que se le pide es que le guarden a los niños. A todos. Y la maestra..., hombre a lo mejor a la maestra..., se le pide algo como que sea... más dulce, más... madre dentro de la propia... como si estuviera en su casa con los niños en la escuela. Al maestro se le ve..., puede ser más autoritario, puede incluso pegarle un achuchón a un niño, que no lo ven mal visto (Tifón, maestro, p. 34).

Quizá por lo de maestra igual a madre. Es por educación, estoy convencida. «Son tus cualidades, tú eres la señorita...». Son los caracteres, aunque yo tenía una maestra que no tenía nada que envidiar, era tremenda, nada más entrar tenía a todo el mundo firme. ¿Cómo lo hará? (Risas). Ya te digo, en su imagen de mí soy demasiado parecida a su mamá, a su hermana... La labor de la mujer es enseñarles y educarles y es un poco más la labor de madre (Khamsin, directora, p. 16).





Teresa García Gómez

Yo te diría ahora mismo dos razones: primera, las mujeres, no sé si por feminidad o por lo que sea, se sienten más a gusto con los niños pequeños, los hombres por el contrario nos sentimos más a disgusto con los niños pequeños, incluso los niños pequeños son muy caramelos, te besan, te abrazan, y los hombres nos sentimos más incómodos con esas reacciones afectivas. Las mujeres en cambio no (Mistral, director, p. 18).

Al mismo tiempo, la explicación que ofrecen al hecho de que mayoritariamente sean maestros los directores es a través de estereotipos que conforman el género masculino como control, orden, autoridad, valentía, más capacidad de decisión, etc.; así como a través de vivencias y actitudes diferentes ante su profesión:

... Es normal, por norma, por repetición que el director sea un hombre, que el alcalde sea un hombre, que cualquier cargo público sea un hombre. Entonces eso el hombre lo ha asumido ya y forma parte de nuestro aprendizaje, de nuestros genes, no sé [...]. Hay que ser muy valientes para ser director, pero es carácter, hay gente a que le encanta ser director, porque va en su carácter... (Chinook, maestro, p. 3).

¡Pues porque a lo mejor nos gusta más mandar a los hombres, también! Porque somos más dominantes o porque nos gustan más los temas esos administrativos y de gestión. Que esa puede ser otra explicación (Tifón, maestro, p. 10).

Desde el momento que te plantean la opción de que te pueden acreditar y tú te puedes presentar cuando tú quieras, si no se presentan las mujeres y si se presentan los hombres es porque evidentemente son menos decididas a la hora de ese apartado (Monzón, ex director, pp. 12-13).

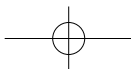
... Todavía se tiene el temor ése de decir bueno una persona va a enfrentarse ante una administración, ante algo que tenga que solucionar o resolver y parece que es que el hombre..., todavía se tiene la cosita ésa de decir como es hombre pues lo va a resolver antes, como más propicio para hacer las cosas. Pero yo pienso que no... (Burane, directora, p. 6).

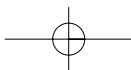
El discurso de Monzón alude a la menor capacidad de iniciativa y decisión por parte de las maestras, apoyándose en la idea de que al obtener la acreditación para el cargo unipersonal basta con sólo querer acceder a él. Sin embargo, no se señala que para conseguir dicha acreditación hay que invertir tiempo en un curso de formación fuera del horario laboral, siendo el recurso tiempo un bien escaso entre las mujeres debido a su doble y triple jornada. Al mismo tiempo, con la entrada en vigor de la LOPEGC (*Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes*, de 20 de noviembre de 1995), que establecía para el acceso a la dirección escolar la previa acreditación, se otorgaba de manera automática dicha acreditación al profesorado que contara como mínimo cuatro años de experiencia en cargos unipersonales, favoreciendo directamente a los maestros que eran y habían sido los que en su mayoría habían ocupado dichos cargos.

Funciones diferentes y excluyentes

Esta visión y consideración de maestras y maestros conlleva también diferentes funciones dentro de los centros educativos, donde la propia definición de éstas exige que «las propias» de maestra tengan prioridad, en las que se han ido conformando el gusto por la enseñanza que supone un rechazo a ejercer cargos directivos por considerar que éstos están alejados de la función pedagógica. Son mayormente las maestras quienes consideran que desempeñar un puesto directivo obstaculiza su trabajo como enseñantes, viéndose afectada la calidad de la enseñanza y la relación que mantienen con el alumnado. Manifiestan hacer lo que les gusta y esto es lo que les proporciona satisfacción:

(Ironizando) El hombre es el director y la mujer es la mamá, la que aprende, la que enseña, la que cuida, la que mimas... Pero ahí tiene que haber alguien que ponga en orden la cosa. Siempre se nos ha asociado a las maestras como mujeres maestras mamás,





La reproducción de estereotipos sexuales en las escuelas: un mecanismo de exclusión de las maestras...

enfermeras, limpiadoras... llegando el momento de que éstas eran las que se encargaban del orden de su clase. Entonces es por la concepción social de que el hombre es el que pone la disciplina y eran ellos lo que tenían que ser los jefes, y saliendo de ellos: «¿Este colegio? Pues ¿lo va a gobernar un hombre? El trabajo de la mujer es fantástico, cumple su misión, pero quien organiza, da la cara, reparte o da las tortas es el director». Yo creo que es básicamente así (Khamsin, directora, p. 8).

Si tú dices por ejemplo: «Yo soy el director del colegio...», pues ya parece que llama más la atención que si dices: «Yo soy un maestro del...». Parece que llamas más la atención. Y hay personas que, por ejemplo, yo conozco a mujeres que les gusta mucho sobresalir y dirigir..., y entonces digo yo que ponen por encima de estar en su clase tranquilas el tener una dirección o el dirigir una cosa. [...] Si quiere responsabilidades, lo que pasa es que si tiene demasiadas responsabilidades y no puede abarcarlas todas, pues prefiere, porque la mujer normalmente es más meticulosa que el hombre, prefiere hacer una cosa bien, digo yo, a tener dos cargos y no a abarcar bien. Pienso yo (Coro, maestra, pp. 8-9).

Al mismo tiempo, como resultado de la visión de lo que supone ser maestra y maestro, de las distintas funciones adjudicadas según el género, marca también la diferencia en relación a las interrelaciones con el alumnado y familias, expectativas y creencias.

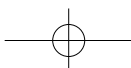
«En el grupo familiar cada uno de los papeles (padre, madre, hijo) conlleva unas funciones claramente definidas. Los padres son los «responsables» del mantenimiento y funcionamiento de la familia. Mientras que el padre, es la «ley», es decir, la autoridad principal del grupo; la madre es la encargada del cuidado y atención de los hijos y las hijas y de que se cumpla la «ley del padre» (Frías y Garreta, 1992: 46).

Estas diferencias reflejan la reproducción de posiciones que corresponden a sus experiencias en el ámbito familiar:

Algo de mayor reconocimiento social sí hay, pero no sé hasta qué punto, antes más que ahora... Antes, ante los niños mismos, ahora ya no tanto, ahora la jerarquía es más difusa..., antes decías a los niños el director va a venir y ooofff... algo queda.... Mira, una anécdota, este año un grupo conflictivo, especialmente unos cuantos alumnos y la madre de uno de ellos vino a hablar conmigo y yo le dije que en comportamiento, mejor; pero que su hijo no trabajaba, y que esto no era sólo una labor de la escuela, sino también de la familia, y la madre me dijo, que aquí se ve esa diferenciación de roles en la familia porque me contó que cuando le dice a su hijo que se lo va a decir a su padre, pues el hijo se pone..., bueno y me dijo que a su hijo lo que le hacía falta era un maestro... (Vulturino, maestra, p. 2).

Yo lo que sí veo es, curiosamente, que lo que es el alumno del profesor, los alumnos respetan más a los hombres, pero es por la proximidad que tienen con lo que es la madre, una hermana..., parece que la mujer es más, tienen más confianza, y esa confianza hace, no que la respetes menos, sino que tengas más confianza y menos distancia. Eso lo noto, y lo noto mucho este año porque soy la única maestra que hay en el centro, y los otros dos son profesores, y entonces se lo noto yo a los niños. También es curioso que lo que es las niñas mayores de los otros cursos les gusta estar en mi clase, se vienen a mi clase, curiosamente. Les gusta estar allí; o sea, que las niñas buscan un poco lo que es la madre, y en cambio los niños buscan más lo que es el hombre. No sé por qué... (Ventolina, maestra, p. 20).

Mira, además porque hay una cosa muy curiosa también, pienso yo: respetan más los padres y las madres a los maestros que a las maestras. [...] No sé, quizá por eso de la debilidad que siempre se ha dicho siempre femenina, ¿no?; que parece que la mujer se las tuviera que tragar todas y el hombre es como más prepotente o tiene más capacidad para imponerse, más genio, chilla más... Autoridad, sí. Yo no sé si será por eso... el año pasado (una compañera) tuvo muchos enfrentamientos con muchas madres, de llegar allí, o sea en plan duro, casi que



Teresa García Gómez

no pegarle pero sin motivos, agresivas con ella... A mí me suceden cosas similares y no se me (aparece) ninguna madre a pegarme cuatro voces. Nadie (Tifón, maestro, p. 10).

Una idea generalmente admitida por las familias mantiene que si un hombre está a cargo de la dirección en la escuela hay menos violencia (Groupe de Travail du Comité Permanent Egalité des Chances, 1996). Idea y actitud que es confirmada por el personal docente entrevistado, si bien según el contexto la manifestación es más evidente:

En el CAEP que yo estuve a mí me ofrecieron la jefatura de estudios, cuando yo llegué me ofrecieron la jefatura de estudios... yo no accedí a quedarme con la jefatura de estudios porque en esos ambientes más marginales la figura del hombre es importante, pero la mujer siempre está por debajo... a ti siempre te ven con el derecho de pisotearte, cuando hay un hombre lo respetan más, la figura de un hombre la respetan más. La mujer como en su misma familia, en su mismo entorno no tiene esa validez, tampoco la tienes tú. Entonces en un sitio de éstos tiene sentido por la idea que ellos tienen, no es que no haya habido directoras en esos centros, sí las ha habido, pero... ellos respetan más a un hombre que a una mujer... En esas zonas marginales, pero en nuestro entorno no, yo no lo creo así (Brisas, ex directora, p. 7).

Todo depende de dónde esté la escuela, el entorno. En ésta en concreto yo creo que sí... en estas familias, el padre es el padre, es quien tiene la autoridad, sigue siendo el que decide... posiblemente en este barrio sí. En otras zonas donde el nivel sea distinto no creo que se dé tanto... (Alisio, ex director, p. 6).

Las creencias asociadas al género masculino: orden, control, autoridad son reforzadas con determinadas actuaciones y funciones cotidianas en los centros educativos que las legitiman y las perpetúan. Aunque si bien es cierto que éstas se concretan en la mayoría de las ocasiones en la figura del director, cuando es una

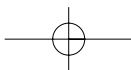
maestra la que está a cargo de la dirección, se busca la figura que representa el hombre, es decir, el maestro:

Pues tengo a lo mejor niños que son más problemáticos, entonces yo los llamo: «Voy a llamar al maestro Jesús, eh», como diciendo..., y no quiero hacerlo porque lo pienso y digo: «Esto es absurdo». Pero lo digo porque sé que ellos: «el maestro Jesús, es el maestro Jesús»... Quizá también porque lleva más tiempo (Ventolina, maestra, p. 22).

Yo creo que todavía sí, porque «el director, vamos a ir al director». Entonces parece que es más que va a venir la directora. Eso sí lo he oído, de decir de bajarlos al despacho del director, y eso parece que suena gordísimo (Aestas, maestra, p. 3).

Esta situación no solamente crea una diferenciación y división en relación a la pertenencia o no al equipo directivo de tareas y actividades, sino también incluso en conversaciones. Es decir, cada uno de los comportamientos de maestros y maestras está mediatizado por el código de género:

... a nivel por ejemplo de la mujer, posiblemente la directora^a lo haga mejor que el hombre. [...] Quizá en el sentido de que, quieras que no, en los colegios hay una cierta educación, un cierto comportamiento y una cierta deferencia también hacia la mujer; es decir, que yo me atrevería a ciertas cosas con el director, y esas mismas cosas o alguna de esas cosas no me atrevería con una directora. [...] Qué sé yo, no sé... (Larga pausa). Ciertos trabajos se hacen mejor entre hombres. Y digo yo que habrá ciertos trabajos que se hagan mejor entre mujeres, ¿no? [...] Pues..., qué te voy a decir yo, no sé, pues... (Pausa larga). Hay unos trabajos que son como más femeninos. Cuestión de deportes, por ejemplo, las mujeres no quieren saber absolutamente nada. En cambio, todo lo que sea fiesta..., de la fiesta lo que es el plano de organizar una comida, en ese sentido, pues ahí parece que la mujer está más dispuesta a eso (Lebeche, maestro, p. 16).



La reproducción de estereotipos sexuales en las escuelas: un mecanismo de exclusión de las maestras...

Creación de un modelo negativo de dirección

Este código de género ha creado un modelo negativo de dirección que perpetúa la división sexual del trabajo en las escuelas, y franquear la línea de tal división supone ser sancionada.

«Si la mujer supera a los hombres en su desempeño, corre el riesgo de la impopularidad y, a veces, de soportar acusaciones de no ser femenina; si su desempeño es inferior, simplemente corrobora los estereotipos sobre su incompetencia, o se la considera incapaz de hacer frente a las presiones o de no poder satisfacer las exigencias de una familia y de un trabajo. Marshall afirma que las mujeres deben sufrir una serie continua de tests de aceptabilidad en la vida de la organización» (Ball, 1994: 206).

Ambas situaciones llevan a confirmar los estereotipos sexuales, una en positivo por refuerzo y otra en negativo por quebrantamiento:

He notado que la dirección de una mujer a los hombres les molesta un poco. Pues no sé si por el tipo de persona que ha tocado en el sitio. Siempre los comentarios que hacen es que no está a la altura de las circunstancias, esa persona, como si le faltara yo qué sé..., no sé lo que le puede faltar... [...] El matiz es el que te digo, el de no estar a la altura de las circunstancias en las mujeres. [...] Los hombres quizá sí. O sea que lo que es el comentario de los hombres hacia la directora quizá si sea más..., no sé, más sexista, si quieres decirlo de alguna manera, o se nota más. Pero si es un director los comentarios... [...] Lo que te he dicho de la salvedad esa de que cuando es mujer que no esté a la altura, como si un hombre lo hiciera mejor. Pero solamente los hombres. [...] ... yo he tenido estos dos centros donde ha habido directoras. Y en uno era muy autoritaria, la criticaban porque no estaban de acuerdo y quizá fueran más las mujeres las que la criticaban, fijate, curioso. Y el otro centro donde he estado, que no era tan autoritaria, tienen a lo mejor un jefe de estudios que sí lo es, entonces también se critica y la critican más los hombres. A la que es débil la critican quizá más..., no sé, ha dado esa casualidad (Ventolina, maestra, pp. 13-15).

Totalmente, estoy convencidísima, es que lo palpas..., en cualquier situación aparece un hombre y parece queeee..., yo lo percibo..., y además por comentarios «es que si fuera un hombre esto no pasaba» (Vulturno, maestra, p. 3).

El mundo del trabajo productivo está estructurado y dominado por los hombres

«las mujeres viven (física, sociológica y psicológicamente dominadas) en un mundo donde el derecho, la norma es “masculina” y los estereotipos imperantes en el mundo laboral claramente lo confirman; caracteres y papeles femeninos son usualmente los antitéticos a los conectados con éxito y poder» (Sáez, 1994: 25).

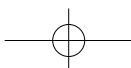
En otras palabras, Buchan señala que

«esto significa que las mujeres aprenden a perder, no sólo como alumnas en el aula sino como profesoras dentro de la organización. Los comentarios cotidianos [...] en la escuela encarnan los mismos valores que los del conjunto de la sociedad. A las mujeres eficaces y competentes se las infravalora constantemente. Consideradas una amenaza, son el objetivo de comentarios denigrantes sobre su feminidad. Hay numerosas presiones manifiestas y encubiertas cuya finalidad es inducir a las mujeres a mantenerse al margen y permitir a los hombres subir puestos» (Buchan, 1993: 118).

A las mujeres se les reserva el área de la afectividad.

«La objetividad, la razón, son masculinas se les dice, y si entran en ese mundo prohibido perderán su feminidad; esto es, los hombres no las querrán. El castigo, la amenaza está ahí» (Sau, 1990: 20).

Así, el modelo de maestra está destinado a preservar esa feminidad, y la vigencia de los estereotipos que conforman el modelo mujer-madre-maestra ha creado un modelo negativo de dirección escolar, ya que ejercer ésta supone quebrantar el modelo de maestra socialmente construido y donde saben que serán



Teresa García Gómez

bien recibidas, ya que su ruptura no queda impune:

No más profesionales, sino que como luego tienen más tiempo libre..., y les gusta más mandar, porque asumen su rol machista de mandar, oye, pues les queda muy bien, ¿entiendes? Y bueno, si ganan unas pesetas más, como tampoco se complican mucho más la vida, porque ellos ya son de por sí respetados y tienen tiempo suficiente, pues sí. Además parece que está como bien visto. La mujer directora aparece como una machona (Harmattan, directora, p. 29).

... Es verdad que si hubo, puede que todavía haya reminiscencias de algunos maestros que por el hecho de ser directora se saltan más a la torera según qué cosas que dice ella, y le den menos importancia... Y sigue pasando y yo lo veo, ¿no?... que a lo mejor se tomen las cosas con menos seriedad que si lo dice un tío. Pero también es verdad que cuando los directores son hombres, salvo algunos casos excepcionales... (hombre, quizá sea atrevido decirlo esto, pero bueno)... que yo sí he observado que se producen más actos violentos dentro de los claustros, o sea, como que la gente reacciona con más..., no sé, menos aceptación. Quizá por la manera en enfocar los temas que yo he vivido de los directores. No sé si es..., no tiene que ser eso como para tomarlo como una verdad, pero que es mi experiencia, ¿no? (Tifón, maestro, p. 35).

Hay un recordar constante que están ocupando un espacio que no les corresponde:

Y después pienso yo que hay otra cosa también, un poco como de..., no sé si decir miedo, si sería muy fuerte..., un poco de temor a tomar ciertas responsabilidades... Pues no sé, a que no estamos acostumbradas a lo mejor, hasta ahora, a tener esas responsabilidades. ¿Y temor en qué sentido?: en que todavía te vas encontrando trabas. Yo no lo digo porque yo no me las he encontrado... Bueno, sí me he encontrado algunas. Te vas encontrando trabas. Yo, por ejemplo, he notado que la gente a la que digamos yo le puedo «ordenar», entre comillas (ordenar así como ordenar no ordeno a nadie, pero bueno, decirle. «hay que hacer esto, lo otro, tal..., cuando puedas, siempre de

buenas maneras...), cuando se trata por ejemplo de decirselo a hombres, no te responden todos igual. Hay un sector todavía de la población masculina que no acepta que una mujer le diga lo que tiene que hacer. Y eso a todos los niveles. Podemos decir: «bueno, pues a lo mejor el conserje, o...» ... Antes teníamos aquí un conserje que cada vez que yo le decía: «Hay que hacer esto, lo otro, tal...». Bueno, pues se tomaba su tiempo, como que media, ¿no?, como diciendo: «Bueno, lo voy a hacer porque es mi obligación», si consideraba que es su obligación, porque si él consideraba que no era, aunque estuviese en el reglamento no lo hacía, y no había quién pudiera con él. Pero si consideraba que era su obligación, lo hacía, pero se tomaba su tiempo, como diciendo: «Tú a mí...». Porque sin embargo este mismo señor (es un ejemplo que te pongo, pero eso se da a todos los niveles) con el director que se jubiló, con Juan, era: lo que le pedía, al momento. Yo creo que incluso disfrutaba cuando el otro le pedía, le ordenaba que hiciera. O sea, ¿por qué ese cambio?: yo pienso que eso todavía..., que se da, ¡eh! [...] No, no. Que yo para mí eso no es una traba, que yo no lo considero ni nunca me ha quitado a mí la tranquilidad, es decir. Pero es que yo lo he notado que cuando les dices: «Hay que hacer esto, lo otro...». A veces ha venido aquí pues personal del Ayuntamiento, que vienen a arreglar: el electricista, el otro..., pues te hablan de una manera diferente yo creo que a como si fueras un... hombre. Entonces todavía existe..., o por ejemplo el caso, yo sé de colegios que cuando vienen a hacer arreglos del Ayuntamiento, después el director les compra unas cervezas, unos bocadillos, los invita y tal..., bueno, pues yo de entrada ya para mí es difícil de hacerlo, puedo tras pasarlo, que el conserje lo haga, pero quiero decirte que como mujer, todavía, en ese medio en el que son todos hombres, todavía pues éstos son trabas. ¿Cómo va a ser igual? No es igual para nada. ¡No porque a mí me de reparos, sino porque ellos son los primeros que sienten el reparo y no lo ven normal!, ¿me explico? (Xaloc, directora, pp. 24-25).

Habría que destacar que la propia explicación que Xaloc hace de su situación reproduce la escasa consideración de la responsabilidad que las mujeres han tenido y tienen en el ámbito privado (economía doméstica, educación de los

La reproducción de estereotipos sexuales en las escuelas: un mecanismo de exclusión de las maestras...

hijos e hijas, apoyo emocional de los distintos integrantes de la unidad familiar, cuidado y atención, etc.). Consideración que se repite en los discursos de las distintas personas entrevistadas, como pudimos recoger en nuestro cuaderno de campo. En todo caso esta responsabilidad es nombrada, considerada o destacada por la monotonía de las distintas actividades, por su continuidad en el tiempo o por las limitaciones que impone, pero en ningún caso se destaca la importancia y relevancia de ésta. Por tanto, lo que se está discutiendo no es la responsabilidad, sino el reconocimiento social de ésta, del cual no gozan las responsabilidades asumidas por las mujeres en el ámbito doméstico.

Al mismo tiempo, el discurso de esta directora, sin llegar a reparar en las consecuencias del mismo, advierte, cuando alude a la situación con el conserje, sobre una relación social históricamente establecida como de amo-sirviente que el conserje mantenía con el anterior director, es decir, el puesto de dirección para el conserje no tiene el mismo valor ni representa lo mismo cuando está ocupado por una mujer que cuando lo está por un hombre. El valor lo establece una relación de poder, no le define las funciones del puesto, sino una relación cultural occidental de amo-sirviente en cuyos términos se puede servir a un hombre pero no a una mujer, puesto que el *servicio a la mujer* sigue sustentado en la ética del amor cortés y en la ética romántica, por la cual el objeto de veneración es la mujer en el amor, es decir, un ámbito radicalmente diferente al puesto de dirección, mientras que el servicio al hombre se da al monarca (en la Edad Media) o a la patria (en el siglo XIX) o a la ley (en nuestros días).

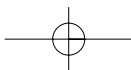
Burane, directora elegida por el consejo escolar, consciente de este modelo negativo, intenta reiteradamente desmontar con sus explicaciones el estereotipo, la visión de la maestra que está en la dirección:

.. ya no solamente a organizar, a colaborar a participar porque no es decir vamos a organizar pero

mandando, sino participando, eso es lo importante, porque si una dirección dirige algo, pero tienes que dirigir sabiendo que tú estás colaborando, que estás participando y que estás ayudando a que eso vaya funcionando. [...] como me gusta tanto la enseñanza, y me gusta tanto, tampoco puedo decir es que soy una mandona, no, yo prefiero que democráticamente y por mayoría acordemos las cosas siempre que estén dentro de la ley o si es normativa o cosas que nosotros podamos organizarnos a nosotros mismos, pues lo hacemos entre todos lo que vemos más conveniente por el bien del centro o de la comunidad escolar, y ése es el funcionamiento mío. [...] yo creo que si se les pregunta a mis compañeros ven que soy compañera, no soy la mandona, sino que soy compañera, la que comparte, la que vemos entre todos, pero tiene que haber una figura visible que es la que organice y realice las cosas que entre todos acordemos. Y a mí me ha gustado mucho la enseñanza, me dicen es que tú eres muy mandona, bueno pues si soy mandona que le vamos a hacer, pero no mando en sí, a lo mejor la idea de..., parece que se forja una idea distinta, pero luego cuando se habla conmigo llegamos a un consenso total y vemos lo mejor para el colegio y lo que está dentro de la ley y lo que se puede hacer, y trabajar en ello (Burane, directora, pp. 5-9).

El discurso de Burane, con un tono que en cierta medida reclamaba comprensión, está reflejando la inconformidad de un calificativo, el de «mandona», que también es adjudicado a las mujeres en el ámbito doméstico, en la educación de sus hijos e hijas, pero no cuenta con esa carga peyorativa, sino, al contrario, que es lo esperable. Al mismo tiempo, está estableciendo una diferencia entre «mandona», con una connotación negativa, como el abuso o la utilización no legal de las cosas, como una imposición interesada, y «orden», remitiendo al funcionamiento técnico.

En este sentido, no podemos olvidar que cuando las mujeres acceden a los puestos de decisión se encuentran a menudo solas, son pocas las compañeras en la misma situación y son pocos los modelos femeninos en estas tareas



Teresa García Gómez

(Ballarín, 1996; Müller, 1995; Rovira y Tomé, 1993); pero además se encuentran con resistencias por parte del personal que trabaja con ellas, situación que dificulta su permanencia en los cargos directivos.

Toda esta gama de estereotipos se complementa con una serie de valoraciones que más que potenciar la motivación de las mujeres en los equipos directivos la anula, reforzando al mismo tiempo indirectamente el modelo negativo de acceso a los órganos unipersonales: son *inteligentes* porque evitan la dirección.

Es decir, existen determinadas valoraciones que vienen dadas principalmente por aquellos maestros que actualmente ostentan la dirección con años de experiencia en este cargo y otras funciones dentro del equipo directivo, que refuerzan la tendencia de las mujeres a no desempeñar la función directiva o a no plantearse ni siquiera dicha posibilidad. Estas valoraciones al ser emitidas por docentes con variada y larga experiencia en los órganos unipersonales serán de gran consideración, y más que potenciar la motivación de las mujeres a participar en los equipos directivos la anula, ya que se alaba su inteligencia y su carácter práctico que les han llevado a tomar una «sabia» decisión:

... Y también diría que porque los hombres somos más tontos y más orgullosos, nos gusta más sacar la barriga, y decir "Ah, es que soy director". Y las mujeres esa tontería no la tienen, yendo más a lo práctico, y empiezan a pensar si merece la pena ser director, no mereciendo la pena por esto, por esto... De hecho no suele merecer la pena. Así pasan y dejan el cargo a otra persona. Y como los hombres somos más tontos en el sentido de sentirnos más importantes, necesitamos más que los demás nos ofrezcan pleitesía, por decirlo de alguna manera... [...] Yo parto del principio de que la mujer es más inteligente que el hombre y parto del principio de que estar en un equipo directivo es de ser idiotas. Entonces como la mujer es más lista que el hombre no cae en ese error... [...] Habrá que ver las razones que tienen, y creo que son más inteligentes que

nosotros y saben por dónde caminan, [...] por lo menos por mi opinión ya estás viendo que las considero más inteligentes en ese aspecto, porque ser director no lo considero como un privilegio... (Mistral, director, pp. 4, 15, 21).

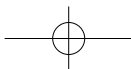
Entonces en ese aspecto, pienso que la mujer es algo más inteligente, o sea, por regla general no se fija en todas esas tonterías, en todas esas pamplinas que los hombres con cierta frecuencia nos fijamos más, pienso que eso va en contra nuestra pero en ese aspecto somos más tontos y más torpes... (Blizzard, ex director, p. 3).

Los discursos adjetivados, tanto de Mistral como de Blizzard, constatan que no han reparado en la situación de las mujeres en su campo de trabajo, en el que tienen ya una larga experiencia, o al menos no otorgándole la suficiente importancia como para elaborar un discurso que explique su permanencia en el cargo de dirección al margen de la broma, lo anecdótico o el altruismo.

Como señala Jurjo Torres (1994: 196), «la actividad práctica de profesores y profesoras en las instituciones educativas suele estar dirigida en gran parte por la costumbre, la tradición, la rutina y, a veces, algún grado de coerción», como podemos apreciar en este tipo de comentarios que potencian la exclusión de las mujeres en los equipos directivos. Sandra Acker (1995: 165) dice que «los que mandan tienen las ideas de las normas, preservando su hegemonía mediante la habilidad de convencer a los subordinados de la validez de estas ideas»... Es decir, la exclusión de las mujeres de los puestos directivos es resultado del ejercicio de la violencia simbólica

«en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural [...] Es la imposición de significaciones como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza» (Bourdieu y Passeron, 2001: 19).

Sin embargo, este modelo negativo desaparece cuando se trata del cargo unipersonal de la



La reproducción de estereotipos sexuales en las escuelas: un mecanismo de exclusión de las maestras...

jefatura de estudios. Se considera que las mujeres son más hábiles en las relaciones sociales, en la búsqueda del bienestar de otros. No alterando la no consideración tradicional de las mujeres para ejercer funciones de liderazgo en organizaciones debido a que se pensaba que poseían algunos rasgos que resultaban contraproducentes para el ejercicio de las funciones de liderazgo, y que según Sally Helgesen (1993) se resumen en la afectividad y vínculos afectivos.

Si bien en el análisis estadístico⁷ de nuestro estudio no teníamos suficientes indicios para afirmar la independencia entre sexo y cargo unipersonal desempeñado, sí se observa que las maestras tenían una mayor probabilidad de ocupar la jefatura de estudios y en menor medida la dirección, llamando la atención la mayor presencia de éstas en este órgano unipersonal, ya que si apreciábamos que se acortaban las distancias con respecto a los maestros cuando se trataba de dicho cargo, encontrándonos un 42,9% de jefas de estudios y un 57,1% de jefes de estudios, mientras que en la dirección y en la secretaría existen 49 y 21 puntos de diferencia, respectivamente⁸... Esto no es casual, las mujeres se tornan ahora visibles, ya que se necesitan maestras mediadoras, apareciendo la idea de complementariedad sexual:

Sí (se prefieren mujeres en la jefatura de estudios), yo pienso que la mujer a lo mejor... Yo creo que la mujer es un poco más flexible, más... como menos dura a la hora de tratar determinadas cosas. Yo la veo un poquito más abierta. Eso hablo como en general... Entonces la jefatura de estudios pues la mujer, con esas cualidades van a ayudar a que el colegio funcione quizá un poco mejor (Lebeche, maestro, p. 15).

Yo pienso que las mujeres son mejores jefes de estudio que los hombres. Porque tienen más habilidades sociales para tratar a la gente. Y como de hecho son mujeres en la mayoría de los centros, entre ellas saben tratarse mejor que los hombres. Nosotros somos muy bruscos, decimos las cosas con mucha

brusquedad, sin darle vueltas. Las mujeres entre ellas se conocen mejor, y la jefa de estudios, que es un puesto clave para las relaciones humanas entre compañeros, sabe cómo mejor tratarlos. Yo siempre elegiría a una mujer como jefa de estudios. ... Porque los hombres somos medio tontos, pero no tontos del todo, y sabemos que si ocupamos solo hombres el equipo directivo vamos a tener a las mujeres enfrente. Así, meter a una mujer en el equipo, sobretudo en la Jefatura de Estudios, nos va a evitar muchos problemas con las mujeres. Es un poco por cuestiones prácticas. Básicamente (problemas) de relaciones humanas [...] porque los hombres somos más cabezones, y más cuadrados, y a veces en el equipo directivo, yo por ejemplo me he peleado mucho con mi director, porque yo veía las cosas distintas que mi director. Los hombres al ver lo blanco decimos que es blanco, pero las mujeres te dicen: ¡joye, es verdad... pero...!; esa habilidad que tienen las mujeres para hacerte cambiar no la tenemos los hombres. Y nosotros lo resolvemos enfrentándonos y generamos muchas más discusiones en el equipo directivo si somos hombres que si son hombres y mujeres (Mistral, director, pp. 13-14).

Porque las mujeres tenéis un sexto sentido, las mujeres, sean porque hayan sido educadas..., me da igual, eh..., tenéis la espalda más ancha, trabajáis mucho. [...] Con la espalda muy ancha quiere decir que trabajan bien, aguantan bien el trabajo, las mujeres aguantan muy bien el trabajo y lo que es ese aguantar..., para mí es una garantía, y luego tiene una sensibilidad que puede ser mi complemento, yo soy más propio, y necesito una sensibilidad a mi lado también, que lime asperezas, y una mujer lima más que un hombre (Terral, director, p. 15).

José Gimeno (1995), recogiendo las interpretaciones de otros autores, señala que la leve diferenciación en cuanto a la mayor participación de las maestras en la jefatura de estudios y en la secretaría de los centros se debe al menor tiempo que requieren dichas funciones. Pero esta explicación, pensamos, no es del todo exacta, ya que según el profesorado entrevistado implica en la práctica un gran trabajo, invirtiendo un tiempo similar, si no igual, al que se destina a

Teresa García Gómez

la dirección; sin embargo, sí se aproxima a la percepción de la secretaria:

... la jefatura de estudios es donde va lo gordo, tú lo coges y empujas..., el patito feo es el jefe de estudios, aunque el director..., el director es el que más bofetadas le dan (Terral, director, p. 16).

Por último, además de aparecer la idea de las mujeres como complemento del hombre, cuando éstas se incorporan a las tareas políticas pero extrapolable a otros ámbitos, «se supone que deben seguir actuando como madres y amas de casa y se le encargan tareas que son semejantes y afines a las que realizan en el hogar» (Astellarra, 1986: 21). En definitiva, la «salida» por parte de las mujeres del espacio privado para participar en el espacio público ha sido hacia aquellos trabajos en los que hay que desempeñar iguales o similares funciones y actividades y poner en marcha idénticas o parecidas habilidades a las necesarias y consideradas típicas del ámbito familiar (Barquín y Melero, 1994), como podemos apreciar no sólo en el magisterio, sino también en otros campos profesionales como enfermería, psicología, asistencia social, limpieza, etc., al mismo tiempo que el trabajo productivo y el reproductivo no deben superponerse, han de ser compatibles.

Conclusiones

A modo de conclusión, considerando todos los aspectos señalados anteriormente, podemos afirmar que en el magisterio no se ha roto el modelo tradicional de mujer, sino que, por el contrario, se mantienen modelos que se reproducen a través del currículum oculto, e impiden una presencia representativa de las maestras en el desempeño de funciones directivas. Este modelo se mantiene vigente a través de la reproducción de los estereotipos sexuales en las relaciones y expectativas del profesorado, como hemos podido comprobar a través de los discursos analizados. A las maestras se las sigue asociando con el modelo «mujer-madre-maestra», por tanto, con

los papeles y sentimientos propios de una madre: cuidado, atención, dulzura, afectividad, cariño, relaciones intensas y cercanas al alumnado, etc. Y en contraposición, se considera que los maestros, y más concretamente los directores, con mayor capacidad de control, orden, autoridad, etc. Estas concepciones llevan asociadas la división sexual dentro de las escuelas y han generado un modelo negativo de dirección, en el que las maestras se sienten minusvaloradas porque no encajan con su estereotipo (mayores críticas, juicios desde el modelo vigente, cuestionamiento de su feminidad, etc.).

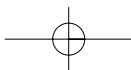
Notas

¹ Para interpretar este porcentaje debemos tener presente que la presencia de maestros en el nivel de educación infantil es muy minoritaria, por lo que nos encontramos mayor número de maestras ejerciendo la dirección en esta etapa educativa ante la ausencia de maestros.

² Datos extraídos de nuestra investigación. Véase el apartado de metodología.

³ La información recogida engloba el 98% de los centros de primaria públicos de la provincia de Granada. Los datos fueron proporcionados por la Inspección de la Delegación de Granada.

⁴ Laborales (razones que tienen que ver con el trabajo, como, por ejemplo, salario, búsqueda o mejora de empleo, etc.); académicas/promocionales (aquellas que justifican la movilidad en tanto que consiguen aumentar el capital social —de relaciones— y acumular títulos «nobiliarios» para estar en posiciones de preeminencia, poder, etc.); ámbito objetivo laboral/contexto de trabajo (razones que tienen que ver con el contexto laboral, las condiciones objetivas en el centro —espacio de trabajo, centro tipo, tamaño, localidad de trabajo—); ámbito subjetivo laboral/contexto perceptivo de trabajo (razones que mueven al individuo y que tienen que ver con sus intereses emocionales, perceptivos, siempre referentes al contexto laboral); contenidos laborales/modalidad laboral (la movilidad para realizar proyectos educativos que le merezcan al sujeto su atención); ámbito vital/condiciones de vida (aquellas que tienen que ver con el contexto vital de los individuos: por vital se entendería aquello exterior o ajeno al trabajo); contenido vital/estilo de vida (razones que llenan la vida, las que informan las razones vitales, decisiones sobre cómo vivir, o de qué llenar la vida); formación profesional



La reproducción de estereotipos sexuales en las escuelas: un mecanismo de exclusión de las maestras...

(aquellas que están en relación directa con un posible cambio de trabajo, acumulación de puntos; actividades no laborales y no de ocio pero que sirven al trabajo); causas afectivas (las que ligan directamente la decisión a razones emocionales con otros individuos); causas domésticas (aquellas que están determinadas por el contexto de la casa o la unidad familiar mínima); familiares objetivas/servicio a otros (aquellas que están determinadas por lo que nos piden desde el ámbito familiar más general); y familiares subjetivas/servicio a sí mismo (aquellas que se determinan por lo que necesitamos de los demás).

⁵ Los fragmentos de textos, que aparecen en el epígrafe de resultados, en letra cursiva, utilizados para apoyar nuestros análisis y afirmaciones, están extraídos de las transcripciones de las entrevistas realizadas a las maestras y maestros. Cada entrevista tiene una paginación

independiente con respecto a las demás. Al final de cada uno de los fragmentos se detalla el nombre de la persona entrevistada, que en ningún caso se corresponde con el nombre real, ya que hemos procedido a sustituirlos por nombres ficticios, concretamente por nombres de vientos, para preservar el anonimato y la confidencialidad de las personas entrevistadas. Igualmente han sido sustituidos los nombres de aquellas personas a las que se alude en el discurso.

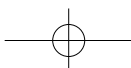
⁶ No ha trabajado en ningún centro en el que estuviera una mujer a cargo de la dirección.

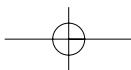
⁷ Descriptivo e inferencial.

⁸ Ésta es una situación generalizada. Así, en el curso 2001-02 en los niveles educativos de educación infantil y primaria nos encontramos un 45,21% de directoras, un 59,32% de jefas de estudios y un 52,2% de secretarías (Grañeras, 2003).

Referencias bibliográficas

- ACKER, S. (1995) *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- ASTELARRA, J. (1986) *Las mujeres podemos: otra visión política*. Barcelona: Icaria.
- AZORÍN, F. y SÁNCHEZ-CRESPO, J. L. (1986) *Métodos y Aplicaciones de Muestreo*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- BALL, S. J. (1994) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós/MEC.
- BALLARÍN, P. (1996) Dulce, buena, cariñosa... en torno al modelo de madre/maestra del siglo XIX. En I. CALERO y M. D. FERNÁNDEZ (eds.) *El modelo femenino: ¿una alternativa al modelo patriarcal?* Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga. 69-88.
- BARQUÍN, J. y MELERO, M. (1994) Feminización y profesión docente. Internalización sexista del trabajo. *Investigación en la Escuela*, 22, 25-34.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. (2001) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Ed. Popular.
- BUCHAN, L. (1993) «Es un buen trabajo para una chica» (¡Pero una carrera horrible para una mujer!). En D. SPENDER y E. SARAH. *Aprender a perder*. Barcelona: Paidós. 111-119.
- COBO, R. (1995) Género. En C. AMORÓS (dir.) *10 palabras clave sobre mujer*. Navarra: Editorial Verbo Divino. 55-83.
- FERRÁN, M. (1996) *SPSS para Windows. Programación y análisis estadístico*. Madrid: McGraw-Hill.
- FRIÁS, R. M. y GARRETA, N. (1992) *Las profesoras y los cargos directivos*. Madrid: Inédito.
- GIMENO, J. (1995) *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid: CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia.
- GRAÑERAS, M. (2003) Las mujeres en los equipos directivos de los centros escolares en España. *Organización y Gestión Educativa*, 3, 15-20.
- GROUPE DE TRAVAIL DU COMITÉ PERMANENT EGALITÉ DES CHANCES (1996) *Rapport interne sur la féminisation dans l'enseignement*. Bruselas (multicopiado).
- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1994) *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- HELGESEN, S. (1993) *La ventaja de ser mujer. Formas femeninas de liderazgo*. Barcelona: Garnica.
- LE FEUVRE, N. (2000) El trabajo y empleo de las mujeres en Europa. En P. BALLARÍN (dir.) *Las mujeres en Europa: convergencias y diversidades*. Granada: Universidad de Granada. Colección Feminae. 57-131.
- MÜLLER, U. (1995) Mujeres en la academia: barreras de acceso. En C. SANZ (coord.) *Invisibilidad y presencia. Seminario Internacional «Género y Trayectoria profesional del profesorado universitario»*. Madrid: Universidad Complutense. 211-220.
- MUÑOZ-REPISO, M. (2003) Mujeres, educación y toma de decisiones en la Unión Europea. *Organización y Gestión Educativa*, 3, 26-31.
- PATEMAN, C. (1995) *El contrato sexual*. Barcelona: Anthropos.





Teresa García Gómez

- PÉREZ, C. (2001) *Técnicas estadísticas con SPSS*. Madrid: Prentice Hall.
- ROVIRA, M. y TOMÉ, A. (1993) *La enseñanza, ¿una profesión femenina?* Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- SÁEZ, C. (1994) *Mujeres y mercado de trabajo. Las discriminaciones directas e indirectas*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- SALTZMAN, J. (1992) *Equidad y género. Una teoría integrada de estabilidad y cambio*. Madrid: Cátedra.
- SAU, V. (1990) *Diccionario ideológico feminista*. Barcelona: Icaria.
- SIEGEL, S. y CASTELLAS, J. (1995) *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta*. México: Trillas (3ª edición).
- TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1992) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TORRES, J. (1994) La descualificación y recualificación del profesorado. En *El currículum oculto*. Madrid: Morata (4ª edición). 176-197.

Abstract

This article analyses one of the reasons why limits are placed on the access of schoolmistresses to powerful and managerial positions and it is difficult for them to keep their position. This analysis takes account of the fact that there is a widespread feminisation of primary education as well as a masculinisation of the managerial positions. This is due to the existence and repetition of sexual stereotypes in schools that will explain the absence of schoolmistresses in the management teams and the survival of the sexual division of labour in schools. This is also a way of legitimising such division both in the private and public domains and reproducing the patriarchal social order. The existence and repetition of gender stereotypes are closely linked to the original model of a schoolmistress (sweetness and goodness, care and attention are characteristic features of a mother) in contrast to that of a schoolmaster (knowledge and authority).

Key words: *Feminisation, Headship, Sexual stereotypes, Sexual ideologies, Gender, Decision-making, Positions of responsibility.*

