

III Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Temuco, 1998.

Género y Poder en la Cotidianeidad Escolar.

Graciela Batallán., Graciela Morgade., Ana Padawer., Susana Zattara., Alejandro Arri. y Paula Santilli.

Cita:

Graciela Batallán., Graciela Morgade., Ana Padawer., Susana Zattara., Alejandro Arri. y Paula Santilli. (1998). *Género y Poder en la Cotidianeidad Escolar. III Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Temuco.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/iii.congreso.chileno.de.antropologia/39>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/evbr/k0z>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

admitida, transparente, al gusto de los tiempos. Consideramos que una forma de resistencia es siempre recuperar la historia de las luchas, de los movimientos, de la construcción social de las categorías, para darnos cuenta que los conceptos, además de históricos, suelen "tener alas" y se refuncionalizan en tramas discursivas diferentes a las que surgieron, que muchas veces fueron contrahegemónicas.

Por otra parte, como muchas autoras y activistas han advertido, hay que estar en guardia contra el feminismo difuso (y generalmente confuso) que forma parte del signo de los tiempos (incluso entre ciertos hombres, está de moda decir soy feminista) y hay que estar asimismo en guardia para no admitir que los cambios de género han sido cambios per se. De lo contrario una vez más, se estaría haciendo el juego a la invisibilidad de las implicancias políticas del concepto "feminismo".

De todas formas, y para finalizar relativizando nuestras propias afirmaciones, diremos que la disyuntiva entre feminismo, en términos de clase, y género, en términos culturales, puede ser falsa, dado que la identidad de género y clase están indisolublemente unidas y son las prácticas básicas y constitutivas del habitus. Pero apostamos a profundizar analítica y prácticamente ambas

construcciones conceptuales, porque los reemplazos, los recubrimientos, suelen ser efecto de luchas por la hegemonía que luego se visualizan como naturales, es decir se invisibilizan y agotan su potencialidad subversiva.

Bibliografía

- Bourdieu, Pierre (1995). Una suave violencia. Revista La Piragua N° 10. Santiago de Chile.
- García de León, María Antonia (1994). Élités discriminadas (Sobre el poder de las mujeres). Anthropos. Colombia.
- Giroux Henry (1996). Placeres inquietantes. Paidós, Barcelona.
- Giroux Henry (1997). Pedagogías Viajeras. Entrevista realizada por Leo Witkowski y traducida por Silvia Serra y Estanislao Antelo para Cuadernos de Pedagogía Rosario. Rosario. Argentina.
- Gore J. (1996). Controversias Pedagógicas. Morata, Madrid.
- Mc Laren, Peter (1994). Pedagogía crítica, resistencia cultural y producción del deseo. REI Argentina, IDEAS, AIQUE, Buenos Aires.
- Mouffe, Chantal (1996). Por una política de la identidad nómada. En Debate feminista N° 14. México.
- Phillips, Anne (1996). Género y teoría democrática. México. PUEG.
- Varela, Julia (1997). Nacimiento de la mujer burguesa. Madrid. La Piqueta.

Género y Poder en la Cotidianidad Escolar

Graciela Batallán, Graciela Morgade, Ana Padawer, Susana Zattara,

Alejandro Arri, Paula Santilli*

Introducción

En el marco de la democratización de las relaciones sociales la escuela es un escenario relevante. Si bien el discurso de las nuevas políticas educativas incluye el mandato democratizador como horizonte ideológico insoslayable, las mismas políticas lo restringen al

establecer la inestabilidad del trabajo docente como condición para su implementación⁽¹⁾.

El discurso democratizador se presenta dentro de las instituciones educativas en una gran diversidad de prácticas; su análisis amerita considerar varios planos a fin de entender la conflictividad que se da en el nivel local de las escuelas. Estas dimensiones de análisis tienen

*Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

⁽¹⁾Para algunos trabajos referidos a las políticas de ajuste estructural ver: Tironi, E. y Lagos, R.: Actores sociales y ajuste estructural. Rev. de CEPAL N. 44. Santiago de Chile, 1991. Coraggio, J.C.: Desarrollo Humano, economía popular y educación. Revisión sobre Informe CEAAL, 1993. Grassi, E.; Hintze, S. y Neufeld, M.R.: Políticas sociales, crisis y ajuste estructural. Ed. Espacio, Buenos Aires, 1994.

relación con las tradiciones doctrinarias que orientan el papel de la educación, las características estructurales del trabajo docente, los procesos políticos contingentes y las particulares estrategias que se ponen en juego entre los sujetos de la vida cotidiana escolar.

Al igual que cualquier otra institución social, la escuela es un ámbito constituido por relaciones de poder que, en general y a partir de la teoría de las organizaciones escolares prevaleciente en los estudios educacionales, es connotado teóricamente por su particularidad burocrática; es decir la lógica vertical "de arriba hacia abajo". El enfoque antropológico puesto en juego en la investigación que sustenta esta presentación pretende distinguir sentidos opuestos y diversas concepciones y prácticas en torno al ejercicio del poder en la escuela. El propósito de esta ponencia es presentar algunos avances producidos en relación a las estrategias de construcción, ejercicio y negociación de las relaciones de poder en la cotidianeidad de las escuelas y en el marco de la redemocratización de la sociedad en la Argentina.

El análisis de la cotidianeidad escolar que permite el enfoque etnográfico, ubica en las expectativas de sexo-género proveniente del imaginario hegemónico, algunos elementos que permiten entender la diferencia que hace a distintas formas de gestión institucional ya sea ésta sea ejercida por hombres o mujeres, convirtiendo a esta determinación en un analizador de las relaciones de poder que se dan dentro de la escuela⁽²⁾.

La hipótesis que se desplegará en este producto parcial es que en ellas prevalecen los condicionantes simbólicos adheridos al imaginario del poder patriarcal. No obstante, dado que los nuevos discursos políticos y sociales acerca de la "participación" permiten una tensión negociadora entre los distintos actores de la "comunidad escolar" en pro de la igualdad en las relaciones de género, los conflictos producidos en la distribución y ejercicio del poder ponen en juego, por parte de quienes tienen funciones directivas (el/la director/a de escuela), estrategias que cuestionan o legitiman tal "orden" tradicional. Este nuevo escenario permite a su vez avanzar en la teorización de la problemática del poder en general, en instituciones como la escuela en particular y en la conceptualización referida a la identidad de género.

Relaciones de género como relaciones de poder

Si entendemos al poder como "guiar la posibilidad de conductas y poner en orden los posibles resultados"⁽³⁾ es evidente que entre los grupos institucionales y los sujetos particulares que conforman la trama de la vida escolar cotidiana se establecen relaciones diferenciales. Estas relaciones de poder tienen un sustento formal establecido en sus aspectos estructurales por el Estatuto del Docente, y en sus aspectos dinámicos en el Reglamento Escolar. La "organización del poder" entre los/as docentes de la escuela se caracteriza en la normativa por la existencia de sujetos y roles que podríamos clasificar como "pedagógicos" y "supra - pedagógicos". Mucho más difusamente por su relación externa de la estructura burocrática, también el poder caracteriza a las relaciones entre docentes y el personal no docente de la escuela, los padres y madres de los/as alumnos/as, con otras organizaciones de la comunidad. La particular cualificación formal de las relaciones de poder en la escuela es su carácter piramidal jerárquico en tanto aparato burocrático. Las tareas "suprapedagógicas" de secretaría, vicedirección, dirección y supervisión - es decir, la asunción de grados crecientes de poder formal escolar - son entendidas como un derecho inherente al trabajo docente. Con la sanción del Estatuto del Docente en 1958, el clientelismo personal o político en las promociones fue reemplazado por un diseño de "carrera", tipificada con un conjunto de derechos y deberes apoyados en criterios considerados "objetivos", entre los cuales se destacaban los "años de antigüedad" como centrales. De este modo las prácticas clientelares fueron sustituidas, al menos formalmente, por "la experiencia" en la tarea docente⁽⁴⁾.

Con el correr del tiempo, y desde la perspectiva de los/as mismos/as docentes, esta carrera se constituyó en un "premio a la vejez" o a la resistencia en condiciones de extrema precariedad. En ocasiones, aún cuando se premiase la capacidad, abonaba el supuesto de que "todo/a bueno/a maestro/a puede ser un/a buen/a director/a". Recién en 1986 se implementó en la Ciudad de Buenos Aires la capacitación específica, los concursos

⁽²⁾Un desarrollo conceptual sobre la problemática del poder en la vida cotidiana escolar se encuentra en: Batallán, G.: La investidura del cargo. La problemática del poder y la autoridad en la escuela. Ponencia presentada en el Simposio de Antropología y Educación en este Congreso.

⁽³⁾Foucault, M.: tecnologías del yo. Ed. Paidós, Barcelona, 1982.

⁽⁴⁾Batallán, G. et al: La evaluación...

y exámenes que mediatizan el acceso a un cargo directivo en el sistema educativo.

En este sentido, la legitimidad del acceso a los grados crecientes de autoridad dentro del sistema se apoya en la experiencia y la capacitación evaluada en concursos públicos con participación y control del gremio. Estos cambios fueron contemporáneos al inicio de la democratización de las relaciones escolares y sociales derivada de una fuerte crítica al régimen autoritario. En este contexto, el papel de la "dirección" que representó, por años, una instancia "aterrorizante" para grandes y chicos/as (evidenciada por ejemplo en la práctica de "mandar a la dirección" como una de las estrategias disciplinadoras extremas) se ha ido transformando: por una parte por la revisión de las viejas prácticas en la búsqueda de estilos más participativos en su ejercicio, y por otra por la pérdida de legitimidad de su función entendida en los viejos términos.

Si bien continúa la necesidad de asegurar el "orden" como la demanda básica de los/as maestros/as hacia la dirección, en la vida cotidiana escolar estas relaciones de poder resultan inestables y necesitan una legitimación permanente. Siguiendo a Foucault, es posible decir que también en la escuela el poder no "se posee" sino que se ejerce. Circula en la escuela entre consentimientos, conflictos, negociaciones entre "actores" que, justamente, ponen en acto al poder para hacerlo existir. Fluye en formas microfísicas a través de una especie de red que se ramifica por todas partes. Es innegable que existe una región de esa red en la que se produce una saturación de poder: se trata del cargo de dirección. Desde luego, si se "mueve" ese tejido aún desde sus lugares más débiles, la estructura entera será conmovida. El ejercicio del poder se produce en un campo de posibilidades: algunas se reconocen "legítimas" mientras otras son interpretadas como "abusos". En el sistema educativo en tanto institución burocrática, la legitimidad se asienta en una "racionalidad" que inviste a las relaciones de una validez supraindividual: el "bien común", representado por el Estado. El poder burocrático, plasmado en "la norma", aparece entonces como la expresión más acabada de la objetividad impersonal y, por lo tanto, justa. Los sujetos particulares, individuales

u organizados, con sus demandas de participación, presionan, construyen y legitiman ese poder en el sentido burocrático estructural, pero también en ocasiones en un sentido contrario.

Ahora bien, la cualificación burocrática y piramidal de las relaciones de poder es solo una de las diferentes "tecnologías" que constituyen el sustento discursivo y empírico de las instituciones escolares. Entre otras, en ellas también coexisten tecnologías de género. El sujeto social es constituido en el género a través de formulaciones lingüísticas y estilos de conducción en la práctica diaria, las que combinadas con los determinantes por los que se naturalizan las relaciones étnicas, de clase y otras, lo transforman en un sujeto no unificado sino múltiple y no tanto "dividido", sino contradictorio⁽⁵⁾.

Siguiendo a Joan Scott, "las relaciones de género constituyen una de las formas primarias de las relaciones de poder, basadas en las diferencias que distinguen a los sexos"⁽⁶⁾. Estas "diferencias", relativamente fáciles de distinguir en el saber cotidiano, son a su vez construidas a partir de otros discursos hegemónicos. La noción de hegemonía remite nuevamente a la relación inestable de coerción y consenso conceptualizada por Gramsci, una dialéctica entre definiciones "dominantes" y definiciones "subordinadas" que, en el caso de las relaciones de género, "luchan" por imponer qué se debe esperar como lo "femenino" y qué como lo "masculino", en un determinado momento y contexto social⁽⁷⁾.

La particularidad de la hegemonía en el caso del género es que se vale del poder para definir que se esperaría de "lo femenino"- y esto obtiene su definición, básicamente en una relación contrastante con el poder asimilado a los estilos masculinos.

La densidad de la concentración del poder masculino es dispar: hay sectores o instituciones sociales donde por su menor peso éste es abiertamente criticado, y hay instituciones donde es posible identificar relaciones de poder femenino. En su historia de las instituciones controladas por mujeres Smith Rosenberg menciona a la educación de las niñas, la economía informal y las redes de amistad. En este sentido, sería más apropiado hablar de un "nudo" central o "corazón" de la estructura de poder de género en contraste con relaciones de poder

⁽⁵⁾De Laurentis, Teresa: "La tecnología del género" en Mora, Revista del Área Interdisciplinaria de Estudios de la Mujer, No. 2, Noviembre 1996, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

⁽⁶⁾Scott, J.: El género, una categoría útil para el análisis histórico. En: Amelang, J. y Nash, M.: Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea. Ed. Alfons el Magnanim, Valencia, 1990.

⁽⁷⁾Gramsci, A.: Notas sobre Maquiavelo. De. Nueva Visión, 1972.

más difusas y endebles. Las escuelas podrían ser ubicadas en este último caso⁽⁸⁾.

Sin embargo, en la construcción social de la carrera docente, en la gestión institucional la participación de mujeres y varones ha sido diferencial. En el origen de nuestro sistema educativo, los atributos que hacían de las mujeres las mejores maestras tenían que ver centralmente con su capacidad de vincularse con los niños, su dependencia económica y su segura permanencia en un contexto de posibilidades restringidísimas. La definición laboral docente y su formación privilegiaron netamente el trabajo de enseñanza en el aula. A principios de siglo, al mismo tiempo que se sostenía que las mujeres eran mejores maestras, si bien nada impedía que las mismas ocuparan cargos de dirección, este puesto era finalmente ocupado por los varones disponibles en la escuela. Esta práctica se resumía en el lema: "enseñar no es dirigir"⁽⁹⁾.

Hoy, aunque la pirámide sigue masculinizándose a medida que se asciende en la escala jerárquica (ligeramente en algunas provincias, en forma marcada en otras), las mujeres son directoras de escuela en forma creciente. No obstante, sosteniendo como hipótesis que la demanda central de los/as docentes hacia la dirección es el mantenimiento del "orden", es posible identificar en ésta contenidos que diferencian la posición de directoras y directores, originadas en la atribución de sentido desencadenada por la apariencia sexuada de las personas en la sociedad.

Según esas significaciones, lo masculino aparece ligado a la racionalidad, a la posibilidad de priorización entre "lo importante y lo secundario". Se considera que los directores son "más prácticos", menos sujetos a la burocracia escolar y aún más objetivos al interceder en conflictos entre docentes. Este sentido práctico atribuido a los directores varones se asocia con una mayor flexibilidad con la normativa considerada, en el sentido común escolar como innecesaria: no "hace a la cosa grande".

En contraposición el detallismo reglamentarista, burocratizante y persecutorio se adscribe a la actuación de las directoras. Se supone que entre mujeres resulta más dificultoso establecer una relación de trabajo

"profesional", o reconocer en ellas la encarnación de la autoridad. Las mujeres directoras tenderían a establecer relaciones cargadas de emocionalidad, mientras a los varones se les adscribe la capacidad de ocultar una parte de su voluntad o su deseo, encontrar caminos convincentes antes que optar por el enfrentamiento abierto. Finalmente, las mujeres directoras se "arriesgan menos" y son más temerosas del/a superior jerárquico. El director varón aparece naturalmente como más "negociador" que las mujeres en ese cargo, por lo general menos proclive a "enredarse" o "complicarse" en cuestiones poco relevantes. En el arte de la negociación, suele atribuirse a los directores varones la capacidad de influir concitando el acuerdo, más por efecto de un "coqueteo" galante que por la construcción consensuada de posiciones.

Por fuera de la escuela y del "rol" directivo, el varón ofrecería una imagen protectora, tranquilizadora frente a la superioridad y a la comunidad amenazante. La entronización de la imagen masculina llega a su punto más alto: no interesará cómo realice su función, mientras esté su presencia. En el pasado era aun mas incuestionablemente el "director" quien resumía la realización de la autoridad por su "presencia". Esa imagen docente y directiva se prolongaba en la identificación de la escuela con su conductor, al estilo de un líder comunitario o caudillo político. Esta atribución personalista en decadencia, pareciera subsistir, entre otros, en la dificultad de la mujer directora en suceder a un director o en las dificultades en la relación que ellas establecen con los padres y otros adultos en las Cooperadoras Escolares.

Las expectativas hegemónicas coexisten con otras menos potentes y con significados diferentes. Como la correspondencia entre sexo y género no es absoluta, las dislocaciones son reconocidas por los propios sujetos cuando sostienen, por ejemplo, que determinada directora "actúa como un hombre" o "se masculiniza" al ejercer el poder. O cuando, analizando el propio prejuicio, después de afirmar que "prefieren un director varón", describen excelentes experiencias con mujeres directoras.

El "sentido práctico" y el "dejar hacer", apoyados en el

⁽⁸⁾Smith Rosenberg citada en Connel, Robert (1987) *Gender and Power*. Stanford: Stanford University Press. Connel por su parte describe cuatro componentes del "nudo" central de la estructura de poder patriarcal, la jerarquías en las fuerzas militares, en las grandes empresas pesadas y de alta tecnología, el planeamiento y control del aparato del estado y la ideología impuesta a la clase obrera que subraya la rudeza masculina y su estrecha relación con el mundo de las máquinas.

⁽⁹⁾Morgade, G.: "El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria". Buenos Aires: IICE-UBA/Miño y Dávila Eds. Y de la misma editorial (1997) "Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930".

poderío masculino o la habilidad negociadora se traduce también, y según los contextos escolares, como "falta de compromiso", "desorganización" o, abiertamente, en una "comodidad" despreciable. Por su parte, el "detallismo" femenino se transforma en una valorizada manera de cuidado, y una mayor cercanía con la problemática de las maestras en tanto mujeres. En los varones homosexuales, su frecuente apropiación de algunos "usos" femeninos los colocaría también en una posición menos favorable.

Mujeres en la dirección

En el trabajo de campo realizado por el equipo de investigación reconstruimos dos situaciones de conflicto a las que se enfrentan las directoras: con ellas será posible vislumbrar la complejidad que encierra la problemática de la construcción social del poder en relación a las expectativas de género, considerando el particular proceso de democratización social de nuestro país.

Analizaremos primero lo ocurrido en una jornada de perfeccionamiento docente realizada en una escuela donde la dirección está a cargo de María. Se trata de una escuela de 28 secciones, a la que asisten más de 600 alumnos y donde trabajan más de 30 maestros. El establecimiento se encuentra en una avenida a pocas cuadras de una importante terminal de trenes en la Ciudad de Buenos Aires; muchos de los alumnos que concurren a la escuela viven en hoteles precarios y "casas tomadas".

La directora se desempeña en la escuela hace 5 años, estuvo exiliada por razones políticas en México durante 8 años y en ese periodo interrumpió su trabajo docente y sus estudios universitarios de sociología, que concluyó al regresar a la Argentina. Su historia se vincula con sus ideas respecto a las características que debe tener quien ejerce el cargo de dirección: "debe tener claros los objetivos que quiere conseguir en la escuela, los que tienen que ser consensuados con los docentes, aunque es la directora quien le va a imponer el sello a la institución".

Desde su perspectiva los maestros deberían ser autónomos en su trabajo, pero encuentra que generalmente esperan una orden o una sanción, y al no cumplir con obligaciones de rutina la presionan para que ejerza un orden autoritario que es contradictorio con su idea de gestión por consenso.

María es interpelada por Manuel, un maestro de los grados superiores, en una jornada de perfeccionamiento docente: se refiere a la asistencia y puntualidad de los

maestros, que a su juicio no son respetadas. María ha dispuesto medidas de tolerancia como las "faltas internas" que, al flexibilizar el reglamento, permiten mantener los adicionales salariales por presentismo. Según Manuel, estas han devenido en inasistencias constantes del personal docente. También cuestiona el control de la disciplina: energicamente reclama contra las "invasiones en los recreos" originadas cuando los alumnos, sin supervisión adulta, circulan por espacios que les son restringidos por razones de seguridad. Ante la sorpresa y silencio general de sus compañeras se refiere extensamente a la entrada y salida de la escuela como un "carnaval".

María no puede ocultar su sorpresa y contraargumenta minimizando la importancia de las transgresiones en razón de la centralidad de los procesos pedagógicos, acude a los reducidos salarios docentes y la precaria situación laboral: dice que no va a asentar en el Cuaderno de Actuación que "el maestro se quedó fumando un cigarrillo después que sonó el timbre" y finaliza su intervención con una pregunta retórica y una afirmación: "no pretenderás que con los sueldos que tenemos este controlando este tipo de cosas; ahora pasemos al laboratorio que se nos acaba el tiempo".

En las relaciones con el equipo docente María apela a la involucración y al compromiso afectivo propios de la atribución de sentido femenina otorgada a los espacios de poder. Esto es especialmente aplicable a la escuela, ya que para la directora la docencia es una *vocación*, observa el desempeño docente desde la autonomía y no desde el control a un proceso de trabajo; por ello intenta que maestros y maestras actúen responsablemente y logren un consenso sobre la manera de trabajar.

Probablemente por su historia de conflicto con el autoritarismo María rechaza el detallismo reglamentarista, burocratizante y persecutorio coincidente a lo que resumimos como expectativa femenina más extendida. Al ser interpelada en su "falta" la directora apela a un criterio que puede entenderse como "racional", ya que determinando prioridades del encuentro docente y minimizando el conflicto decidió pasar a la siguiente actividad.

A continuación analizaremos lo ocurrido a Ester, directora de una escuela hace 7 años, quien completó sus estudios universitarios de psicología y ejerció como maestra de grado y recuperadora durante casi dos décadas. Su escuela es pequeña e impresiona a cualquier observador la limpieza y el detalle en la elección del equipamiento: los pisos brillan, y en los sanitarios se ha instalado

recientemente un moderno sistema de iluminación.

En sus propios términos, Ester persigue el equilibrio entre "el autoritarismo y el *laissez faire*" en su gestión de la dirección; al igual que María define su puesto como un "liderazgo democrático" donde se debe "delegar y coordinar" las tareas de modo de consensuar conservando la última palabra: esa es su responsabilidad. El conflicto que tiene a Ester como protagonista se origina cuando en una reunión de personal varias de estas imágenes resultan confrontadas.

Hace varios meses un alumno provocó roturas en los sanitarios y su madre fue conminada a reparar los daños; su situación económica le impidió afrontar los gastos y en una serie de episodios confusos la directora decidió que el alumno fuera castigado mediante su exclusión del comedor escolar. En ese momento y en sucesivas reuniones la maestra del grado en el que cursa el alumno y el vicedirector se expresaron en desacuerdo con tal iniciativa. Lo que se discute en la reunión de personal es este proceso de desacuerdos sucesivos, definidos por la directora como "filtraciones de información" y un no cumplimiento de sus decisiones como autoridad.

Ester comienza la reunión colocando ostentosamente el Reglamento Escolar sobre la mesa de reunión: si bien este no será consultado luego, la directora explicita inicialmente que su lectura será la "forma de abordaje" de los problemas en la reunión. De ese modo pareciera estar dando cuenta de una racionalidad profesional, evidencia un conocimiento de las reglas que rigen el trabajo docente y hace uso de ellas en una situación de conflicto.

Con el reglamento intenta revertir un cuestionamiento a su autoridad y asegurarse que se cumplan sus disposiciones dentro del marco tradicional, aunque al apelar a las reglamentaciones cuestiona su intención de cambios a partir del consenso y la participación. A su vez también ha sido puesto en cuestión aquel "detallismo", claramente atribuible a una aproximación femenina a la institución, que Ester había construido con su escuela pulcra y moderna. Las docentes reclamaron esa definición en la reunión de personal: varias de ellas señalan: "la escuela es para mi una familia"; pero la directora no aceptará esta definición en este contexto de impugnación de su autoridad: "en la familia hay principios que no se explicitan; en un lugar de trabajo, como lo es la escuela, todo está en el reglamento".

Algunas conclusiones

Es evidente que la construcción del género es continua: no sólo en los aparatos ideológicos del Estado sino en la

academia, en la comunidad intelectual, el arte, en las teorías radicales y, por cierto especialmente, en el feminismo. Las claves de una construcción diferente del género también subsisten en los márgenes de los discursos hegemónicos y sus efectos están más bien en el nivel "local" de las resistencias, en la subjetividad y en la autorepresentación. El proceso de subjetivación del particular se produce entonces en esta configuración siempre fluctuante de relaciones. Su particular construcción identitaria derivará de la apropiación, más o menos crítica, más o menos adaptada a esos usos y expectativas sociales.

Estas expectativas diferenciales influyen en la construcción subjetiva que las directoras (y los directores) realizan de las visiones y experiencias acerca del poder y su ejercicio en la escuela. En contrario a la idea del "eterno femenino" o "masculino" en la constitución de la subjetividad humana, identificamos en los procesos de interacción cotidianos el juego de hegemonía y contrahegemonía que también abarca las relaciones de género y la construcción de la identidad de mujeres y varones en las escuelas.

En la vida cotidiana escolar existen ciertos modos que se correlacionan con "lo femenino" y otros con "lo masculino" a partir de los cuales mujeres y varones en cargos de dirección (o poder) construyen y reconstruyen su posición. Como se ha mostrado a partir de las descripciones anteriores es posible detectar otros modos que no se correlacionan con dichas expectativas. En ese sentido, las mujeres directoras tienden a reforzar la legitimidad de su poder a través de recursos discursivos diferenciales a los que apelan: o bien a la matriz civilizatoria (o maternalista) o bien al compromiso afectivo. Por su parte, la apelación al ascendente emocional, la flexibilidad o la protección frente a la arbitrariedad o el exterior amenazante aparecen con mayor recurrencia en el caso masculino. No obstante, los resultados de una gestión femenina no necesariamente coinciden con el imaginario en torno al poder y su uso. En todo caso, las significaciones de género incorporan una lógica a las relaciones de poder que, al ser escasamente cuestionada dentro de la escuela, contribuyen a prolongar la "naturalización" de las relaciones sociales extramuros.