

REMEMORANDO A LAS MUJERES DESDE LA TEORÍA SOBRE ORGANIZACIONES ESCOLARES

María Carmen Martel de la Coba
Universidad de La Laguna

RESUMEN

El estudio de los centros escolares ha estado influenciado directamente por la teoría sobre las organizaciones. Ambos campos han obviado durante mucho tiempo el relevante papel que juegan las mujeres en el desarrollo y funcionamiento de las organizaciones en general y de las escuelas en particular. Es propósito de este artículo superar esta laguna, intentando ofrecer una visión panorámica de una corriente teórica reciente: la sexualidad de la organización. Esta nueva perspectiva tiene, sin duda alguna, implicaciones directas para el estudio de la escuela como institución en la que están presentes una clara división sexual del trabajo y una verificable estereotipificación de los roles asumidos por hombres y mujeres. A continuación, después de realizar una revisión de las perspectivas teóricas sobre organización escolar y ubicándome en la conceptualización crítica, intentaré inferir las premisas y supuestos que justificarían los análisis y estudios sobre el papel de las mujeres en las organizaciones escolares como un nuevo campo sobre el que aún queda mucho por decir.

PALABRAS CLAVE: sexualidad de la organización, organización escolar, teoría crítica, mujeres, feminismo.

ABSTRACT

«Recalling to the Women from the Theory on School Organizations». The study of the schools has been influenced directly by the theory on the organizations. Both fields have avoided during long time the excellent paper that play the women in the development and performance of the organizations in general and the schools in special. It is intention of this article to surpass this lagoon, being tried to offer a panoramic vision of a recent theoretical current: the sexuality of organization. This new perspective has, without a doubt some, direct implications for the study of the school like institution in which a clear sexual division of the work and a verifiable stereotyped of the roles assumed by men and women are present. Next, after making a revision of the theoretical perspective on scholastic organization and locating to me in the critical conceptualization, I will try to infer the supposed and premises that would justify the analyses and studies on the rol of the women in the scholastic organizations like a new field on which still it is left much to say.

KEY WORDS: Sexuality of Organization, School Organization, Critical Theory, Women, Feminism.



INTRODUCCIÓN

Olvido puede ser un nombre propio de mujer. Teoría es un nombre común de género femenino y número singular. Sin embargo, aquí los vendré a utilizar para demostrar que la teoría entraña enfoques plurales que no han tenido en cuenta la situación de las mujeres en las organizaciones en general, y en la organización escolar en particular. La teoría es la construcción del conocimiento y en esa construcción histórica y social no ha participado ni ha sido considerada, hasta tiempos recientes, la otra mitad de la humanidad. La teoría organizativa arrastra un lastre: el olvido de las mujeres como sujeto y objeto de las investigaciones sobre las organizaciones. El género de las personas que trabajan y viven en organizaciones ha sido obviado, excluido o ignorado y su tratamiento se ha limitado a su consideración como variable o la estandarización de lo masculino como la norma generalizadora. Las teorías sobre organización escolar no son ajenas a este problema. Los distintos enfoques y perspectivas no han tratado directamente el papel del género en la definición de qué son, cómo funcionan y cómo se transforman las escuelas y sólo a través de la deducción se puede buscar una ubicación más o menos cercana a un marco adecuado que permita entender y comprender cuál es el papel que desempeñan las mujeres en las escuelas.

1. LA SEXUALIDAD DE LA ORGANIZACIÓN

Esos edificios luminosos unas veces, oscuros hasta la penumbra en otras ocasiones, la mayoría de esos edificios ante los que muchas veces pasamos indiferentes y que todos llamamos escuelas, no parecen a simple vista estar marcados por las huellas de la sexualidad humana. Sus paredes lisas o rugosas, sus aulas cuadradas, sus pasillos angostos, sus escaleras pausadas, sus patios de recreo, sus espacios abiertos, parecen, en una primera mirada, entornos ciegos y mudos ante las cuestiones del sexo. Sin embargo, si mantenemos esa mirada de forma más sosegada, se pueden abrir los sentidos y descubrir evidencias de su provocadora existencia. Rastreamos en los grabados de los espacios y encontramos frases encendidas, respuestas ardientes, dibujos atrevidos, señales de paso... Rastreamos en las noticias y encontramos relatos de un profesor que se fugó con una joven alumna, o de una profesora que se enamora de un alumno adolescente y ahora cumple condena en la cárcel por ser reincidente... Pero ¿y si rastreamos en nuestros recuerdos? Podemos encontrar preguntas con respuesta: ¿Quién no se enamoró de su antiguo/a profesor/a? ¿Quién no deseó a su alumno/a preferido/a? ¿Quién no saboreó en la escuela, más de una vez, el fruto de lo prohibido? ¿Quién no descubrió en la escuela el inicio del amor?

Si rastreamos y hacemos un recorrido pausado, silencioso o bullicioso, un recorrido largo y detenido podemos encontrar evidencias. Evidencias de la existencia del sexo como elemento definitorio de la vida en la escuela: los trabajos y las tareas, la cultura y el poder, las funciones y las relaciones, pero sobre todo los moradores; alumnos y alumnas, profesores y profesoras, padres y madres, bedeles y cocineras, secretarias y limpiadoras, directores y concejales; hombres y mujeres, niños y



niñas, mayores y jóvenes... Seres sexuados en el mundo, en la vida y en una institución peculiar llamada organización escolar.

Y aunque no voy a abordar directa y profundamente esta vertiente «erótica» de la escuela, sí considero que el papel de las mujeres (y de los hombres) en organizaciones educativas ha de abordarse desde la perspectiva de la sexualidad, para profundizar posteriormente en su rol laboral. Las maestras y maestros son, antes que nada, hombres y mujeres. Mujeres y hombres que reconstruyen diariamente su identidad sexual; identidad que les ha llevado a ser «Don» o «Señorita», o a impartir Matemáticas en el primer ciclo de la ESO o «Identidad y Autonomía Personal» en Educación Infantil. Como afirmaba Gouldner (1959; cit. en Ball, 1989: 82), hace ya algún tiempo, con ironía pero con bastante acierto:

Muchos sociólogos que estudian las fábricas, las oficinas o las escuelas... no toman en cuenta el hecho de que quienes desempeñan roles organizativos invariablemente tienen un sexo alrededor del cual se construye una *identidad social latente*. No hace falta ser freudiano para afirmar que el sexo constituye una diferencia hasta para la conducta organizativa.

Pese a que desde esta perspectiva, el tema puede resultar obvio, carecemos de estudios que analicen la realidad sexual de las escuelas. Este olvido no se produce sólo en el ámbito escolar, sino en el espectro general de las teorías organizativas. Para Burrell y Hearn (1989: 10):

Tras indagar en el tratamiento del género dentro de la teoría organizativa, no cabe más que concluir que el género ha sido bien ignorado, tratado implícitamente como masculino, considerado como una variable organizativa, reducido a estereotipos relativos o analizado de forma escandalosamente sexista.

Para estos autores, este hecho se produce fundamentalmente porque el análisis organizativo ha estado centrado en el interés material por la organización de la producción; es decir, por el incremento de la productividad y la eficacia. Desde este punto de vista, el trabajo no es lugar para la sexualidad; fábrica y oficina (¿escuela?) son el anverso del hogar. Sin embargo, Burrell y Hearn abogan por una consideración plena de la sexualidad en los contextos organizativos, lo que implica ampliar la definición del término en dos sentidos:

1. Ver la sexualidad como un proceso público, frecuente y ordinario más que como una característica extraordinaria de la vida privada.
2. Ver la sexualidad como un aspecto de una omnipresente «política del cuerpo» (Foucault, 1976) más que como una serie de prácticas discretas y ajenas al resto de actividades corporales.

Desde esta perspectiva la sexualidad se introduce dentro de los discursos de poder y se constituye en una alternativa a la tradicional organización de la producción, esta alternativa denominada «(Re)producción de la organización» se caracterizaría por los rasgos siguientes:



- La sociedad humana y las organizaciones han sido y seguirán siendo sexuales
- La sexualidad y el género han sido contruidos históricamente y se definen en relación directa con los conceptos de poder y dominación.
- Las organizaciones y la sexualidad son construcciones sociales existiendo dentro de relaciones históricas y sociales específicas
- La sexualidad de la organización está en todos los lugares del mundo organizativo, en el movimiento de la gente, en el modelo de las emociones, en el conocimiento, el lenguaje y las metáforas de las organizaciones
- La heterosexualidad y las relaciones heterosexuales son las formas dominantes en la mayoría de las organizaciones y muchos estudios muestran el impacto del poder de los hombres en las organizaciones.

2. LA SEXUALIDAD DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR¹

«Pero... ¿Cómo podemos aplicar este análisis al estudio de las organizaciones escolares?».

Sabemos que las escuelas presentan características distintivas respecto a otro tipo de organizaciones y es precisamente el reconocimiento de sus singularidades lo que ha servido de base para un planteamiento alternativo a las viejas perspectivas teóricas en organización escolar. Diversidad y ambigüedad de metas, tecnología poco clara, vulnerabilidad a las influencias ambientales, carácter no competitivo, heteronomía, débil articulación,... son algunas de las características peculiares de la escuela como organización (Santos, 1994, 1997; González, 2003). Además y en relación con este trabajo, los centros escolares (al menos los de infantil y primaria) presentan otra peculiaridad: son organizaciones con una mayoritaria presencia femenina que no se percibe como problemática. La escuela en este caso, para algunos y algunas, no es el anverso del hogar, es la prolongación de la educación maternal.

Dice Paula Nicolson (1997: 103): «La sociedad y sus instituciones son representaciones microcósmicas de contextos culturales más amplios, jerárquicos y patriarcales». Y la escuela es indudablemente una de esas instituciones; microsociedades, «artefactos culturales» (Greenfield, 1984) mediatizados por la realidad so-

¹ Existe una distinción tradicional entre los conceptos sexo y género. El primero, según Fernández (1998), haría referencia al dimorfismo sexual biológico, mientras que el segundo incluiría todo lo derivado social y culturalmente de ese dimorfismo biológico. Aunque aquí vengo a hablar de las consecuencias sociales y culturales de ser hombre o mujer en las escuelas, he seguido utilizando el término «sexualidad de la organización escolar» para mantener el sentido de la corriente teórica a la que hace referencia el primer apartado («la sexualidad de la organización»). Esta corriente teórica supera la distinción tradicional antes mencionada y define la sexualidad y el género como: esencias biológicas, resultado de roles sociales, categorías políticas fundamentales y como prácticas comunicativas y discursos de poder (Burrell y Hearn, 1989: 3).

cial, cultural y política más amplia. Si partimos de que la división sexual del trabajo docente es un hecho demostrado, la vida organizativa de los centros estará marcada por las consecuencias inmediatas de este proceso: el bajo estatus, la desvalorización social y la descualificación del trabajo de las mujeres.

La ubicación de las maestras en los primeros niveles o su alejamiento de las esferas de poder tienen un significado más profundo que el que habitualmente atribuimos. Suponen la continuidad de una adscripción a la separación histórica de los dominios público (hombres) y privado (mujeres), lo que conlleva una «relación asimétrica» (Mills, 1989), asociándose la imagen de las mujeres a un conjunto de actividades sociobiológicas (reproducción, maternidad y crianza) con un valor inferior a las actividades de la vida pública dominada por los hombres:

Las actividades masculinas como opuestas a las femeninas son siempre reconocidas como predominantemente importantes y los sistemas culturales dan autoridad y valor a los roles y actividades de los hombres. (Rosaldo, 1974; cit en Mills, 1989: 33)

Se reproduce así la premisa social según la cual la mujer está mejor cualificada para las ocupaciones de asistencia a otras personas (una de ellas, la enseñanza); ocupaciones que por regla general están peor remuneradas y tienen un menor estatus que otras profesiones. Se refuerza la imagen de «servidora» (Nicolson, 1997) de las maestras cuyo origen es la asunción de que la mujer natural, instintiva u hormonalmente tiende a ser maternal, sacrificada y a cuidar de los demás. Se reafirma «la ética de la atención» en la enseñanza elemental, vinculada a la entrega, el afecto y las relaciones interpersonales, pero que puede conducir, en sentido restringido, a la ineficacia, las posturas posesivas y la culpabilidad (Hargreaves, 1996). Se autopropetúa el rol maternal tradicional a través de las propias mujeres que continúan asumiendo la responsabilidad del cuidado e interés por los demás, reforzando su sentido del Yo como doméstico.

Deriva también de esta división sexual del trabajo docente un proceso de socialización que prepara a hombres y mujeres para el cumplimiento de distintos roles que no son simplemente diferentes sino que implican nociones de desigualdad y son reproducidas en el interior de las organizaciones (marido sobre esposa, padre sobre hija/o, maestra/o sobre niñas/os, director sobre maestras/os...). La escuela es un lugar en el que se socializa a las nuevas generaciones, contribuyendo a la peculiar construcción y mantenimiento de las identidades sexuales no sólo del alumnado sino también del profesorado.

Para Frosh (1994) hay formas diversas de experimentar el mundo según el género y estudios sobre la socialización del rol de género vienen a demostrar las diferencias entre las expectativas y experiencias de niños y niñas. Esta socialización continúa a lo largo de la vida y las organizaciones laborales (por ejemplo las escuelas) contribuyen a este proceso proporcionando un contexto en el que hombres y mujeres experimentan cambios importantes en su subjetividad e identidad. El problema, sin embargo, radica en que feminidad y masculinidad se construyen en torno a una dinámica de poder según la cual masculino equivale a autonomía y



autoridad y femenino a dependencia y afectividad. En este contexto de poder organizativo, las mujeres aprenden y autopropietan el rol subordinado, no encontrándose a sí mismas capaces de asumir posiciones de liderazgo, responsabilidad y autoridad (Mills y Tancred, 1992)

Este último ámbito, el liderazgo, se ha convertido en uno de los campos de conocimiento más prolíficos dentro de los estudios de administración educativa y uno de los temas a los que se le ha prestado una considerable atención en las últimas décadas ha sido el de las diferencias sexuales en el estilo de liderazgo (Shakeshaft, 1987; Eagly, Karen y Johnson, 1992; Bolman y Deal, 1992; Brimblecombe, Ormston y Shaw, 1996; Grañeras, 2003; Carrasco *et al.*, 2003; Díez, Terrón y Anguita, 2006). Sin embargo, hasta tiempos recientes, la mayor parte de los trabajos se centraban casi exclusivamente en los hombres, considerándose una actividad esencialmente masculina. Es más, las perspectivas del rol de género han promovido definiciones de liderazgo estereotipadas. Algunos autores, como Shakeshaft (1987) y Blackmore (1999), han puesto de manifiesto el androcentrismo de la teoría y la práctica del liderazgo y han criticado la teoría resultante de ese conocimiento sesgado:

Existen paradigmas, modelos teóricos o conceptos en la teoría organizativa que crean un conocimiento impreciso, inexacto y desigual. Corregir debilidades en este conocimiento es una cuestión metodológica de enorme importancia como prejuicios que afectan a la formación conceptual, tanto como cuestiones de fiabilidad y validez. (Shakeshaft, 1987: 150)

La infrarrepresentación de las mujeres en posiciones de liderazgo ha llevado a muchos investigadores e investigadoras a identificar las razones por las que se produce esta distribución desigual. Desde tres perspectivas teóricas se ha enfocado la explicación de este fenómeno (Schmuck, 1999).

La primera de ellas hace hincapié en las diferencias de socialización entre hombres y mujeres en la enseñanza. Ambiciones personales diferentes, responsabilidades vitales y orientaciones hacia el trabajo distintas, justifican la escasa presencia de las mujeres en posiciones de gestión. Varias han sido las críticas a esta postura: simplicidad, ahistoricismo, realce del modelo masculino y culpabilización de las mujeres por el escaso avance en sus carreras.

La segunda perspectiva de carácter sociológico se ha centrado en la estructura de las instituciones educativas y en las barreras a las que se enfrentan las mujeres en el liderazgo educativo, identificando las variables involucradas en la promoción y en los factores estructurales que diferencian a hombres y mujeres en cada paso del camino. Entre ellos estarían:

- El reclutamiento y entrenamiento de los profesores varones.
- Los prejuicios sexuales de los programas preparatorios en las instituciones de educación superior.
- La preferencia por los varones entre los promotores y mentores de los futuros administradores.
- La carencia de modelos de rol de liderazgo femenino para las mujeres profesoras.

- Las diferentes oportunidades para hombres y mujeres en la manifestación del liderazgo.
- La aceptación de estilos de liderazgo que han tenido poca relevancia para las mujeres.

Este enfoque ha venido a demostrar que en cada paso de la preparación administrativa, hay procesos organizativos que indican claramente una preferencia por lo masculino; sin embargo, no se han explicado los procesos de trabajo dentro de las instituciones, cómo los «códigos de género» (Spender y Sarah, 1993) operan en las organizaciones.

La tercera vía agrupa las teorías de socialización de la carrera basadas en el género, e intenta establecer una estrecha interacción entre individuos y organizaciones, entre orientaciones personales e incentivos ambientales. Se parte del hecho de que una persona aprende poco a poco las habilidades y actitudes de su lugar de trabajo, al tiempo que se le da información, apoyo y oportunidades para su futuro desarrollo. Se muestra así un cuadro complejo de los individuos interactuando dentro de las estructuras organizativas, e identifica las sutiles prácticas basadas en el género; cómo el género permea la vida institucional perpetuando los modelos de empleo que hacen que sólo una minoría de mujeres ejerza el liderazgo en las escuelas.

En definitiva, los estudios de liderazgo educativo en relación con el género vienen a poner de manifiesto que:

- a) La infrarrepresentación de las mujeres en puestos de administración escolar no se produce por su inhabilidad para realizar el trabajo.
- b) En posiciones y trabajos comparables, hombres y mujeres son actualmente más parecidos que diferentes.
- c) Habría que buscar las causas de la escasa representación femenina en posiciones de liderazgo en una expectativas sociales y una estructura de poder que obvia la realidad de las mujeres y las coloca en posiciones subordinadas, amén de sentimientos de insuficiencia y autoculpabilidad.
- d) Teóricamente, la imagen masculina del líder permea la literatura especializada. Los hombres son objeto y sujetos de estudio. En las ocasiones en que las mujeres han sido incluidas como sujetos de estudio, son vistas como «desviadas» de la norma masculina.
- e) Prácticamente, los roles de liderazgo están dominados masculinamente. Usualmente son los hombres los que ocupan posiciones elevadas, son los «porteros» y vigilantes de la profesión. Las mujeres se adaptan a un papel cuya mera denominación implica autoridad, dominio, autosuficiencia, agresividad, etc.
- f) Una crítica feminista al liderazgo educativo llevaría a una reconceptualización teórica y metodológica del campo. Esta nueva visión se opone al individualismo, las relaciones jerárquicas, la racionalidad burocrática y los principios morales abstractos del paradigma dominante; asume una visión del poder multidimensional y multidireccional, una visión relacional de la moralidad y promueve actividades colectivas y procesos democráticos (Blackmore, 1999).



3. BUSCANDO UBICACIÓN ENTRE LAS TEORÍAS SOBRE LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN

Si abundan los estudios sobre liderazgo, escasean los relativos al «papel de las mujeres en las organizaciones escolares como maestras de a pie». Por ello, a partir de ahora trataré de inferir de los enfoques teóricos sobre organización escolar aquellas premisas que considero son adecuadas para la contextualización del estudio del papel de las mujeres en la escuela.

Sabemos que las organizaciones escolares, nuestras escuelas, no se definen unívocamente. Desde el punto de vista teórico, al igual que ocurre con otros conceptos sociales y educativos no hay un único modo de conceptualizar y entender lo que es la escuela como organización. La evolución de la ciencia trae como consecuencia que «los presupuestos básicos se modifican, las condiciones fundamentales cambian, los presupuestos varían desde una orilla a la otra, a través de un proceso lento, complejo y multiforme» (Santos, 1997: 217). Así pues, hay distintos paradigmas, distintas perspectivas, diferentes orientaciones sobre qué es la sociedad, la educación, el currículum, la enseñanza, el aprendizaje... y por ende, la escuela como organización. Sabemos que en sus orígenes y su desarrollo la teorización sobre las escuelas se ha realizado de forma mimética; al igual que otro tipo de organizaciones industriales, comerciales o burocráticas, las escuelas son analizadas desde la óptica del rendimiento y la eficacia. Las teorías tradicionales de administración educativa se convierten en:

Tecnologías de control articuladas en términos de una explicación funcionalista del orden social. [...] Las necesidades económicas y políticas del sistema prevalecen sobre las necesidades psicológicas y culturales de sus habitantes. Se da por sentado que los propósitos de la administración educativa son los de ajustar el individuo a la sociedad o a la economía o a ambas. (Bates, 1994: 65)

Se utilizan metáforas mecanicistas para explicar el funcionamiento de las escuelas y como si de máquinas o fábricas se tratara se equiparan con los fenómenos físico-naturales. Se concibe la organización escolar como «una realidad objetiva, lineal, neutral, que funciona racionalmente» (González, 1994: 37), y por tanto pueden ser estudiadas científicamente a fin de proporcionar un conocimiento objetivo, aséptico, al margen de intereses políticos e ideológicos. La atención se centrará en las dimensiones externas de la organización: estructura, niveles, funciones, mecanismos, organigramas... Los valores, los pensamientos, las emociones, los intereses, «el lado oscuro de la organización» (Hoyle, 1986; Santos, 1994) no formarán parte de los estudios empíricos sobre la escuela:

La suposición de que las estructuras, las funciones, los papeles y las actividades forman un entramado racional que permite alcanzar los fines a través de los medios propuestos, hace que se intente gobernar la escuela desde fuera, contemplarla en sus mecanismos de actuación y evaluar sus resultados de forma mecanicista (Santos, 1997: 219)



Lo que no sabemos, pero yo he de decir, es que este tipo de enfoque no me parece adecuado para convertirlo en referente teórico de los estudios sobre el papel de las mujeres en las escuelas. El marco ortodoxo de los enfoques tradicionales en organización escolar no es coherente con el tratamiento de un tema heterodoxo en el fondo y en la forma. Varios son los motivos:

- Los estudios sobre el papel de las mujeres en la escuela han de intentar profundizar en la cara oculta de la organización; es decir, en las emociones, las percepciones, las acciones, los pensamientos y sentimientos de los hombres y mujeres que trabajan y viven en ella.
- Los estudios sobre el papel de las mujeres en la escuela, aunque pueden ser extensivos, han de abordar la realidad de cada escuela, un mundo que es igual en su vertiente nomotética, pero totalmente diferente en su vertiente ideográfica (Hoyle, 1986; Santos, 1994).
- Los estudios sobre el papel de las mujeres en la escuela no deben analizar la realidad de forma parcial, sino global. Lo que podría ser una variable, el sexo, se debe convertir en el epicentro de las investigaciones.
- Los estudios sobre el papel de las mujeres en la escuela no pretenderían prescribir, dictar leyes, elaborar la madre de todas las teorías. Lo que pretenden es conocer y comprender una realidad con un fin emancipador.
- Los estudios sobre el papel de las mujeres en la escuela, lejos de buscar la descripción abstracta, tratarían de dar voz a los y las participantes, construyendo el conocimiento a partir de sus acciones, sus sentires y sus pensamientos.
- Los estudios sobre el papel de las mujeres en la escuela aluden a la dimensión política e ideológica de la organización. Los posibles temas y enfoques trascienden los límites de las estructuras formales para explorar los entresijos del poder de hombres y mujeres en las organizaciones escolares.

Por lo anteriormente expuesto, creo que las investigaciones centradas en el análisis de los roles que desempeñan las mujeres en las organizaciones escolares han de sustentarse en marcos conceptuales alternativos al planteamiento científico-racional. En este sentido, quiero sumarme a la reconceptualización del campo iniciada en la década de los setenta con el trabajo de Greenfield «Theory about Organization: A new perspective and its implications for schools». Su enfoque, basado en una perspectiva fenomenológica, trasciende los márgenes visibles de la organización para profundizar en la interacción, los significados e interpretaciones que los seres humanos realizan en contextos sociales. La organización se convierte en un «artefacto cultural»; sistemas de significado que sólo se pueden comprender a través de la interpretación de significados

Frente a la consideración de la escuela como una entidad natural que funciona racionalmente, las y los interpretativistas la conceptualizan como una realidad subjetivamente construida. Frente a la forma se impone la atención al fondo; frente al signifiante, el significado; frente a la prescripción, la comprensión; frente a la estructura, la cultura; frente a la técnica, la hermenéutica:



No importa tanto la dimensión estructural y formal de la escuela cuanto el modo de vivirla y de entenderla de quienes trabajan en ella. Lo que importa es el significado de los papeles, de las acciones, de las iniciativas, de las expectativas, de los conflictos. (Santos, 1997: 222)

Sin embargo, y sin menospreciar las importantes aportaciones que el enfoque hermenéutico ha proporcionado a la revisión del campo de la Organización Escolar, sobre todo sentando las bases de una visión alternativa a la positivista, creo que los estudios sobre el papel de las mujeres en las organizaciones escolares han de encontrar en la orientación crítica el marco que estamos buscando. Indudablemente, se ha de profundizar en los significados, en las interpretaciones de las actrices y los actores sociales. Sin embargo, esos significados no se dan en el vacío, en la simple interacción entre individuos. Se dan en un contexto social, político, histórico, que limita y condiciona las interacciones, los valores, las creencias y las interpretaciones, la subjetividad y las intenciones...

Existe además una trampa relativista en los planteamientos interpretativos que alude directamente a la legitimación de valores y el carácter contemplativo de la teoría. Como argumenta acertadamente Bates (1994: 66):

Si las organizaciones se convierten en campos de batalla donde las personas luchan por qué tipo de valores han de determinar qué tipo de actuaciones [...] la dificultad con la visión subjetivista de Greenfield reside en que no proporciona bases para juzgar entre los diferentes valores de varios grupos en competición. Comprender las organizaciones a través del análisis de las motivaciones, intenciones y valores, y la lucha entre ellos no conduce por tanto a ninguna resolución para la acción.

En palabras del propio Greenfield (1984: 151):

la comprensión sólo conduce a mayor comprensión y [...] a escapar a través de la intuición, el arte, la suspensión del deseo y en última instancia, el olvido.

Así pues, los motivos ya expuestos por los que he rechazado la perspectiva positivista como enfoque de estas investigaciones cumplen también una segunda función: son las razones que nos aproximan a *los planteamientos críticos de la escuela como organización*. Desde este paradigma, se pretenden abordar cuestiones clave de la vida organizativa excluidas, silenciadas y olvidadas por los enfoques anteriores: el poder, el racismo, el *sexismo*, las desigualdades, los choques de intereses. (Camp Yeakey, 1990).

El tema que nos ocupa sobre el papel de las mujeres (maestras) en la escuela es, desde mi punto de vista, un tema crítico que se identifica con alguna de las cuestiones que, según Foster (1986; cit. en González, 1994: 44-45), distinguen a estas teorías:

- a. El énfasis en el carácter elitista de las organizaciones modernas.
- b. La atención prestada a los temas de conflicto de clase social (yo añadido, también de género).



- c. El foco en el poder como moneda corriente de las dinámicas organizativas.
- d. El énfasis en el contexto social e histórico de la acción.
- e. El uso de metodologías no positivistas

Se trata de realizar una lectura social y política de la escuela como organización y del rol que desempeñan las mujeres en ella. Una lectura que facilite no sólo la comprensión sino también «la toma de conciencia de las condiciones y funcionamiento organizativo y su transformación a la luz de principios y valores emancipatorios» (González, 1994: 46). El desarrollo del interés emancipatorio pasa por situar a la organización en el contexto social más amplio y por analizar críticamente su papel en dicho contexto. La organización es una construcción social determinada por la realidad económica, cultural y política envolvente. Los significados pueden estar distorsionados y la organización impregnada de contradicciones, la teoría puede llevarnos a la concienciación y la transformación.

Las investigaciones sobre el papel de las mujeres en las escuelas intentarán dar respuesta desde una óptica feminista a varias cuestiones que Camp Yeakey (1990) señala como omisiones de las teorías dominantes en el estudio de la dinámica organizativa:

1. ¿Cómo algunos individuos y grupos tienen acceso a recursos y otros no?
2. ¿Por qué algunos grupos están sobrerrepresentados y otros no?
3. ¿Por qué ciertas influencias prevalecen y otras no?

Desde una perspectiva de género las cuestiones se corresponderían así:

1. ¿Tienen las mujeres acceso a los recursos de la escuela? ¿Y los hombres?
2. ¿Están las mujeres infrarrepresentadas o sobrerrepresentadas en la escuela? ¿Y los hombres?
3. ¿Tienen las mujeres influencia en la escuela? ¿Y los hombres?

Pero... ¿Cuál es la naturaleza de las escuelas desde los postulados críticos?

En primer lugar, destaca el carácter político de la escuela. Externamente porque la estructura, los recursos, las condiciones organizativas dependen y son modeladas por las fuerzas sociopolíticas y económico-culturales que la rodean. Internamente, porque la constitución de grupos, el reparto de los recursos, la formación de coaliciones, el establecimiento de influencias, el control de la información, están permeados por las relaciones de poder. El poder es un constructo esencial en la perspectiva política de la escuela.

En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, en la organización se desarrollan formas de dominación entre los grupos o individuos que ostentan el poder y aquellos otros que están subordinados a él.

Tercero, la lucha y el conflicto son consustanciales a la vida organizativa y la presencia de distintos grupos con intereses, motivaciones y expectativas diferentes promueve la confrontación, el dinamismo y el cambio.



Cuarto, existe una disonancia entre lo establecido formalmente y el funcionamiento cotidiano de la escuela. Los intereses de los actores no coinciden con las metas explícitas, la autoridad formal no se corresponde con la influencia real, ni las estrategias con las reglas promulgadas.

Las premisas tradicionales del análisis organizativo son sustituidos por conceptos alternativos que pretenden dar cuenta de «la estructura profunda» de la organización. Así y desde una óptica micropolítica, Ball (1989) contraponen ambas perspectivas en un intento por establecer sus diferencias más significativas:

PERSPECTIVA MICROPOLÍTICA	CIENCIA DE LA ORGANIZACIÓN
Poder	Autoridad
Diversidad de metas	Coherencia de metas
Disputa ideológica	Neutralidad ideológica
Conflictos	Consenso
Intereses	Motivación
Actividad política	Toma de decisiones
Control	Consentimiento

Basándonos en este esquema y en interacción con el tema que estamos tratando podemos, para terminar, plantear algunas preguntas que permitan reflexionar sobre el significado profundo de lo que acontece en las escuelas con relación a las mujeres que trabajan en ella:

¿Tienen poder las mujeres en la escuela? ¿Por qué la autoridad la representa muchas veces un varón, o en su defecto un «harén pedagógico» (Santos, 2000). ¿Cómo es la actividad política en los centros educativos? ¿Ejercen control e influencia las mujeres en la escuela? ¿Participan las mujeres en la actividad política? ¿Cómo participan? ¿Qué propuestas hacen? ¿Son consideradas por los hombres? ¿Implica la presencia mayoritaria de mujeres en los centros educativos un mayor control de la organización o por el contrario constituyen una mayoría discriminada? ¿Es el género un factor influyente en la formación de grupos y coaliciones? ¿Cuáles son las metas de las mujeres en las escuelas? ¿Difieren de las de los hombres? ¿Qué intereses guían sus acciones? ¿Qué ideas sobre la sociedad y la educación mantienen las mujeres en las escuelas? ¿Cómo afectan los conflictos en los centros a las mujeres?

Responder a cada una de estas preguntas requeriría un marco de análisis más amplio y profundo del que puedo aportar desde este breve espacio. Sin embargo, y para concluir, digamos que el análisis micropolítico de la institución escolar desde una perspectiva de género ha venido a corroborar el dominio masculino de la organización, la posición marginal y subordinada de las mujeres y el subtexto emocional y sexual de las relaciones interpersonales en la escuela. En palabras de Ball

(1989: 195): «El sexismo se halla estructurado en la práctica cotidiana de la vida de la organización». Fuera y dentro:

Fuera: En la Administración, en las asociaciones profesionales, en los sindicatos, en las instituciones de educación superior e investigación, en la formación del profesorado, son hombres los que ocupan la mayoría de los altos puestos. Ball coincide con otros y otras autores/as al afirmar también que «los porteros de la profesión son preferentemente de sexo masculino». El contexto exterior a la escuela apoya a los hombres y pone en desventaja a las mujeres. Para los primeros, su profesión corre paralela a lo que Acker (1995) denominó «carrera de dos personas»; las segundas, sin embargo, forman parte de una familia de dos carreras. Mientras que para la mayoría de los hombres el hogar es un refugio, para las mujeres es una fuente de presión y conflictos que muchas veces conduce a una encrucijada: familia o carrera. Ellos suelen encontrar el apoyo de mujeres que les ayudan, entretienen y/o asumen las responsabilidades del dulce hogar. Las mujeres no suelen tener el apoyo de sus congéneres y tienen que asumir además las tareas de cuidado y atención propias y ajenas.

Dentro: Porque el sistema educativo se asienta en una estructura de poder en el que se asocia autoridad con masculinidad. Así, en las escuelas la mayor parte de los directores y «jefes» son varones. Porque la definición de la escuela refleja los valores y significados de los hombres, excluyendo la cultura de las mujeres. Porque la toma de decisiones está dominada por la perspectiva masculina, a través del control sobre los temas a tratar y el predominio en los discursos y las conversaciones. Porque las relaciones están impregnadas por un «subtexto sexual y emocional» que en ocasiones puede conducir al acoso y la violencia a través de formas sutiles, veladas o encubiertas. Porque el currículum representa el androcentrismo en la historia del conocimiento y las asignaturas asociadas con mujeres son las de bajo estatus. Porque gran parte de las mujeres se eximen de la participación en la actividad micropolítica, dando lugar a la pseudoparticipación. Porque las actitudes de algunas mujeres «trionfadoras» reproducen situaciones de discriminación bajo la falacia de la lógica individualista del «si yo puedo, cada una puede». Porque la perspectiva de una mujer es raramente aceptada por los hombres y el feminismo puede conducir a la paranoia y hostilidad como amenaza a la masculinidad... Porque fuera, en la sociedad, se da una situación de desigualdad... Porque dentro, en la organización escolar, las mujeres desempeñan una posición marginal.

4. CONCLUSIONES

La teoría sobre organizaciones ha olvidado en su sentido amplio o restringido el importante papel que desempeña el género en la definición y comprensión de su contenido. La teoría sobre organizaciones escolares, heredera de éste y otros lastres,



tampoco ha considerado este novedoso enfoque en la explicación y fundamentación de sus supuestos. He pretendido con el presente trabajo acercarme a esta problemática intentando realizar una humilde aportación. Me ha movido aquí un claro interés teórico, pero subyace a todo ello una reflexión sobre la práctica, reflexión que surgió al amparo de una investigación etnográfica sobre el papel de las mujeres (maestras) en la escuela (Martel, 2003).

¿Qué surge primero? Buscas entre las palabras y el conocimiento el apoyo para comenzar a pensar, conocer, indagar... Al mismo tiempo, te sumerges en el trabajo de campo y te surgen preguntas que intentas responder mediante lo que otros y otras han conocido. Éste es, como se ha venido a demostrar, un proceso dialéctico: el proceso de la continua revisión de la teoría a la luz de la práctica y de la práctica a la luz de la teoría. Sin embargo, en este artículo se muestra sólo una cara del prisma: la emanada de los rayos de la teoría. De acuerdo con ello, he intentado mostrar lo que he hallado en la búsqueda del conocimiento, en el encuentro con otros pensamientos y sentimientos.

No ha sido un proceso fácil. Cuando inicié la búsqueda de referentes teóricos me encontré con una paradoja: si por un lado el campo de «Mujer y Educación» era una fuente inagotable e inabarcable; por otro lado, la acotación del tema (las mujeres enseñantes en las organizaciones escolares) reducía las fuentes considerablemente. Recuerdo que en aquel principio el libro de Ball *La Micropolítica de la Escuela. Hacia una teoría de la organización escolar* (1989) fue un emblemático descubrimiento. Formalmente la obra suponía un cambio en los supuestos epistemológicos al uso. No se partía de un esquema conceptual previo, sino de los datos considerados como las ideas, experiencias, significados e interpretaciones de las personas implicadas en los hechos sociales. Conceptualmente la obra poseía un doble valor: no sólo porque profundizaba en la organización de la escuela como organización micropolítica, sino porque reconocía que la identidad social del sexo es un fundamento para la formación de grupos entre el profesorado. Por todo ello, he querido concluir con algunas de sus ideas, al considerar que pese al paso del tiempo siguen teniendo vigencia.

Éste fue el punto de partida pero en el camino también hallé nuevas perspectivas que como la sexualidad de la organización me permitirían profundizar en el papel desempeñado por el género en la definición y comprensión de las instituciones sociales, entre ellas, la escuela. Conceptos como poder, dominio, emociones... adquirirían ahora un nuevo significado a la luz de las relaciones sexuales dentro de las organizaciones. Una organización peculiar es la escuela y sobre ella se han venido desarrollando distintas teorías, pero siguiendo su rastro no aparecían referencias directas al relevante papel que el género puede desempeñar en la consideración de su identidad y funcionamiento. De ahí la necesidad de realizar un proceso deductivo en el que partiendo de las premisas y supuestos de las distintas teorías, pudiera inferir cuáles de esas premisas y supuestos eran los más adecuados para adoptar como referentes conceptuales de los estudios sobre las mujeres en las organizaciones escolares. Ello me llevó a elegir la teoría crítica y en particular la perspectiva micropolítica como marcos teóricos adecuados para recordar y rememorar el olvidado papel que las mujeres desempeñan y han desempeñado en las escuelas.



BIBLIOGRAFÍA

- ACKER, S. (1995) *Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- BALL, S. (1989) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós/MEC.
- BATES, R. (1994) «Teoría crítica y administración educativa, en Escudero», J.M. y González, M^a.T. *Profesores y Escuela ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* (61-75) Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- BLACKMORE, J. (1999) *Troubling women: Feminism, leadership and educational change*. U.K.: Open University Press.
- BOLMAN, L. y DEAL, T. (1992) «Leading and managing: Effects of context, culture and gender», *Educational Administration Quarterly*, 28, 3, 314-329.
- BRIMBLECOMBE, N., ORMSTON, M. y SHAW, M. (1996) «Gender differences in teacher response to school inspection», *Educational Studies*, 22, 1, 27-40.
- BURRELL, G. y HEARN, J. (1989) «The sexuality of organization», en Hearn, J. *et al.*, *The sexuality of organization* (1-28) Londres: Sage.
- CAMP YEAKY, C. (1990) «Conceptual legitimacy and pluralism in school organizational thought, en Bacharach», S.M. (ed.) *Advances in research and theories of school management and educational policy* (1-29) Greenwich: Jai Press.
- CARRASCO, M.J., CORONEL, J.M. y FERNÁNDEZ, M. (2003) «Mujeres y dirección: la importancia de las relaciones como base de la política de gestión escolar», *Investigación en la Escuela*, 50, 5-19.
- DÍEZ, E., TERRÓN, E. y ANGUITA, R. (coord.) (2006) *La cultura de género en las organizaciones escolares: Motivaciones y obstáculos para el acceso de las mujeres a los puestos de dirección*. Barcelona: Octaedro.
- EAGLY, A., KARAU, S. y JOHNSON, B. (1992) «Gender and leadership style among school principals: A meta-analysis», *Educational Administration Quarterly*, 28, 1, 76-102
- ESCUDERO, J.M. y GONZÁLEZ, M^a.T. (1994) *Profesores y Escuela ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- FERNÁNDEZ, J. (Coord.) (1998) *Género y Sociedad*. Madrid: Pirámide
- FOUCAULT, M. (1976) *Historia de la Sexualidad*. Madrid: Siglo XXI.
- FROSH, S. (1994) *Sexual Difference. Masculinity and Psychoanalysis*. Londres: Routledge.
- GONZÁLEZ, M^a.T. (1994) «Perspectivas teóricas recientes en organización escolar: Una panorámica general», en Escudero, J.M. y González, M^a.T. *Profesores y Escuela ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?*, (35-75), Madrid, Ediciones Pedagógicas.
- (coord.) (2003) *Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y Procesos*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- GRANERAS, M. (2003) «Las Mujeres en los equipos directivos de los centros escolares en España», *Organización y Gestión Educativa*, 3, 15-20.
- GREENFIELD, T.B. (1984) «Theory about Organization: A new perspective and its implications for schools», en Bush *et al.*, *Approaches to School Management*, (154-171) Londres: Harper Education.

- HARGREAVES, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- HEARN, J. et al., (1989) *The sexuality of organization*. Londres: Sage.
- HOYLE, E. (1986) *The politics of school management*. Londres: Hodder Stoughton.
- MARTEL, M^a.C. (2003) *Entre el silencio y los afectos. Etnografía sobre el papel de las mujeres (maestras) en la escuela*. La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- MILLS, A. (1989) «Organization, gender and culture», en Hearn, J. et al., *The sexuality of organization* (29-44) Londres: Sage.
- MILLS, A. y TANCREED, P. (1992) *Gendering organization analysis*. Londres: Sage.
- NICOLSON, P. (1997) *Poder, género y organizaciones*. Madrid: Narcea.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1994) *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Aljibe.
- (1997) *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Málaga: Aljibe.
- (coord.) (2000) *El harén pedagógico. Perspectiva de género en organización escolar*. Barcelona: Graó.
- SCHMUCK, P. (1999) *Gender, consciousness and privilege*. Londres: Routledge.
- SHAKESHAF, C. (1987) *Women in educational administration*. Londres: Sage.
- SPENDER, D. y SARAH, E. (1993) *Aprender a perder. Sexismo y educación*. Barcelona: Paidós.

