

Las maestras no existen: los mecanismos de la invisibilidad La segregación por defecto en los inicios del siglo XXI

Teachers don't exist: mechanisms of invisibility Segregation by default in the early twenty-first century

Recibido 07 junio 2013 • Aceptado 28 junio 2013 • Corregido 29 junio 2013

Teresa García Gómez ¹
Universidad de Almería,
Almería, España
tgarcia@ual.es

Resumen. Este artículo analiza una de las razones por las que se limita a las maestras acceder a los puestos de dirección escolar a través de los datos obtenidos mediante entrevistas en profundidad. Este análisis exhaustivo nos permite aportar nuevas explicaciones para una mayor comprensión de la escasa presencia de las mujeres en los puestos de decisión y responsabilidad en comparación a su participación como docentes. Dicha razón radica en los distintos mecanismos utilizados por la administración educativa en la designación de una persona para ocupar el cargo directivo en las escuelas públicas de primaria, que llevan a invisibilizar a las maestras en el nombramiento para dicho cargo, segregándolas por defecto. Nuestro análisis se centra en las prácticas y legislación vigente desde la Ley Orgánica del derecho a la educación (LODE) hasta la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) y de leyes para hacer efectiva la igualdad entre hombres y mujeres. Atendiendo a estas normativas, finalmente apuntaremos cuál sería el estado actual de la situación estudiada.

Palabras clave. Género, dirección escolar, administración educativa, acreditación, invisibilidad de las maestras.

¹ Doctora en Pedagogía por la Universidad de Granada (España). Profesora del área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Educación en la Universidad de Almería (España). Participa en distintos proyectos de investigación en temáticas como coeducación, relaciones de poder, educación y género, alternativas pedagógicas, educación democrática en innovación educativa. Entre sus últimas publicaciones destacan: "Francesco Tonucci (Frato): la maquinaria escolar", "De la autoevaluación a la coevaluación", "Maestras, amor y carreras profesionales", "¿Qué ciudadanía enseñan los libros de texto?", "Aportaciones ciudadanas desde el aprendizaje servicio. Universidad, escuela y comunidades conectadas" y "Rompiendo muros. La educación democrática: proyecto comunal de ciudadanía".



Abstract. This article analyses one of the reasons why it is limited to teachers access to school management through data obtained in-depth interviews. This analysis allows us to provide new explanations for a better understanding of the little participation of women in positions of decision and responsibility compared to their contribution as teachers. This reason lies in the different methods used by the educational administration when appointing someone to the managerial position in public elementary schools. Such methods disregard teachers in this appointment and thus segregate them. Our analysis focuses on the practices and current legislation from the Organic Law of the Right to Education (LODE) until the approval of the Organic Law on Education (LOE) and laws to enforce the equality between men and women. Taking into account these regulations, we will eventually point out what would be the current state of the studied situation.

Keywords. Gender; headship; educational administration; accreditation; invisibility of teachers

Introducción

Hablar de feminización de la enseñanza y masculinización de la dirección escolar no es constatar fenómenos recientes, estas situaciones han sido evidenciadas en distintos países ya hace tiempo. Sin embargo, los estudios realizados cuantifican la participación o no de las mujeres en los equipos directivos, sin llegar a profundizar en los porqués de la escasa presencia de las maestras en la dirección escolar. En este sentido, esta investigación tenía como objetivo conocer minuciosamente los distintos obstáculos que impiden a las maestras aspirar, acceder y permanecer en los cargos directivos, en los niveles de decisión y poder de la enseñanza primaria pública.

El análisis realizado de los datos obtenidos en el estudio, permite constatar que son distintas las razones por las que se excluyen a las mujeres de los equipos directivos, las cuales se han dividido en dos grandes bloques, aunque deben considerarse interdependientemente, ya que se alimentan mutuamente: razones externas al contexto escolar, como el matrimonio, el maternaje y el uso y distribución del tiempo; y razones internas, producidas en la propia institución escolar, como la reproducción de los estereotipos sexuales, la visión de hombres y mujeres, los mecanismos utilizados por la administración en la designación de personas para ocupar el cargo directivo, entre otros.

Es precisamente en esta razón, que se centra el presente artículo, el cual expone el resultado del análisis en torno a esta cuestión, a partir de las informaciones obtenidas en la fase cualitativa de la investigación. El análisis se centra en las prácticas y legislación vigente desde la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación (LODE) hasta la aprobación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), así como leyes para hacer efectiva la igualdad entre hombres y mujeres. Atendiendo a estas normativas, finalmente, se apunta a cuál sería el estado actual de la situación estudiada.



Feminización de la enseñanza versus masculinización de la dirección

La feminización de la enseñanza es un fenómeno ya conocido y constatado en España, al igual que la masculinización de los equipos directivos. Así, en el curso académico 2000-01, el 62,72% son maestras en educación infantil y primaria, mientras que su participación en la dirección escolar es de un 45,21%², porcentaje que se ve reducido en algunas Comunidades Autónomas, como es el caso de Andalucía (29,12%) (Grañeras, 2003).

Esta escasa participación de las maestras en el cargo de dirección escolar no puede explicarse por la vía formal, es decir, las mujeres tienen reconocida, formalmente, la igualdad de derechos; la legislación no les impide participar en los equipos directivos o en general, participar en puestos de poder. Pero una cosa es la legalidad, la norma y otra las prácticas sociales arraigadas. Ante esta misma oportunidad legal de participación, se han ofrecido distintas explicaciones: *“a las mujeres no les gusta mandar”*; *“las mujeres no se interesan por el poder”*; *“las mujeres no desean el poder por cuestiones de feminidad”*; *“las mujeres no están motivadas, no les gusta el poder”*, entre otras.

Estas explicaciones de tipo psicologicista y biologicista, hacen recaer todo en el ámbito del sujeto y parten del supuesto de que las mujeres y, más concretamente, en el caso que ocupa, las maestras, deciden libremente no participar en la dirección de los centros educativos, *“si no están es porque no quieren”*. Supuesto erróneo ya que, desde esta perspectiva, ‘no son libres’ de decidir más que en el espacio que se les han asignado, al que se les han relegado, expropiándolas, por tanto, de la posibilidad de participar fuera de éste; es decir, solo *pueden* en el ámbito familiar. Por libertad no se entiende una esencia del individuo a la que puede accederse cuando uno desee, sino una condición social que permite poder hacer, desear, decidir, otros, que se tiene en determinadas situaciones.

Así pues, en su condición social, las mujeres no son libres por doble razón: por ser mujeres en el orden patriarcal y por ser fuerza de trabajo en el orden capitalista, entre otros. Por esta razón, estas explicaciones desvían la atención de cuál debería ser el punto de partida para explicar la ausencia de las mujeres en los equipos directivos; es decir, hay que tener en cuenta qué aspectos o mecanismos eliminan esa libertad de elección. Uno de ellos es el que se expone a continuación: los procedimientos de la administración para designar a una persona responsable de la dirección escolar desde la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) hasta los primeros años del siglo XXI en los que la Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes 9/1995, de 20 de noviembre (LOPEGC), está en vigencia.

² 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.



Metodología

La investigación tiene como objetivo identificar los distintos mecanismos que excluyen a las mujeres de la dirección escolar en la enseñanza primaria pública. Para ello, se opta por una metodología mixta, integrando la dimensión cuantitativa, que aporta datos contrastados sobre la situación social de las mujeres y cualitativa, que permite analizar los diferentes discursos sobre las razones de la exclusión. Por tanto, en esta investigación se puede distinguir dos fases: una, descriptiva y explicativa; otra, interpretativa.

En la fase descriptiva se pasó un cuestionario de elaboración propia con ítems abiertos y cerrados a 83 centros de la provincia de Granada, que fueron seleccionados mediante la técnica de muestreo estratificado por conglomerados sin submuestreo con afijación proporcional. Una vez seleccionados los centros, el cuestionario se aplicó individualmente y de forma personalizada a todo el profesorado de cada uno de ellos, ya que éstos constituían la unidad muestral. El total de docentes fue de 959. Con este instrumento se recogieron datos que 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 de la pareja marca la tendencia a concentrarse en una determinada localidad y cuáles fueron los motivos de esos desplazamientos.

En esta primera fase del estudio, se ha realizado un análisis descriptivo e inferencial. La estadística descriptiva permitió 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, otros).

La estadística inferencial posibilitó la extrapolación de los resultados de la muestra seleccionada a la población objeto de análisis. En la investigación se ha recurrido a un método no paramétrico, ya que los datos están medidos en una escala nominal, estableciendo los coeficientes de asociación y contingencia para medir la asociación entre atributos o variables. Se dice que dos atributos son independientes cuando entre ellos no existe ningún tipo de influencia mutua y se dice que están asociados cuando aparecen juntos un mayor número de casos que el que cabría esperar si fuesen independientes. Para determinar la existencia de algún tipo de dependencia entre los valores de dos variables observadas, se ha realizado la prueba Chi-cuadrado de Pearson, 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.

En la segunda fase, la investigación cualitativa del estudio se ha desarrollado con la realización de 34 entrevistas semiestructuradas en profundidad. Para seleccionar a las personas a entrevistar se ha utilizado la estrategia del muestreo teórico. Es decir, se determinan los perfiles relevantes de la población objeto de estudio, con base en una serie de características, las cuales



se denominan criterios teóricos o conceptuales. Éstos han sido el sexo, estado civil (soltería y maritaje, 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. El número de entrevistas realizadas ha sido determinado por la *saturación teórica*, expresión utilizada por Glaser y Strauss citados por Taylor y Bogdan (1992) para referirse a ese punto de la investigación en el que los datos comienzan a ser repetitivos, cuando la realización de nuevas entrevistas no produce ninguna comprensión nueva al fenómeno estudiado.

Los mecanismos de la invisibilidad

Una revisión de la legislación educativa lleva a afirmar que ni el Estado ni, por tanto, la administración y sus organismos, impiden directamente el acceso de las mujeres a los cargos directivos. No se encontrará, al menos en materia legal, prohibiciones de este tipo. Sin embargo, ni la administración ni el Estado pueden sustraerse a la constitución social; es decir, al conjunto de prácticas sociales que, de hecho, colocan a las mujeres en una posición de invisibilidad con respecto a los hombres, para determinados asuntos. Esta es la razón por la cual, los problemas que presenta la administración a las mujeres para acceder a los equipos directivos serán analizados en los siguientes epígrafes, dando un rodeo por ese concepto fundamental de invisibilidad. La administración no segrega por efecto, segrega por defecto, a partir de distintos mecanismos.

La administración nombra en mayor medida a maestros para ejercer el cargo de dirección.

Según el artículo 20 de la Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes 9/1995, de 20 de noviembre (LOPEGC), ante la ausencia de personas candidatas para desempeñar la función directiva o cuando éstas no hubieran obtenido la mayoría absoluta, la administración designará a la persona responsable para el desempeño del cargo de dirección, cuya duración de mandato será de cuatro años. Si se requiere un nombramiento antes del periodo de elección, puede hacerse con carácter provisional de un año. Igualmente sucedía en la legislación precedente, en la que en el artículo 22 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación (LODE), se establecía que la administración podía nombrar, directamente, al director o directora con carácter provisional de un año.

Gimeno (1995) señala que del curso 1990-91 al 1991-92 aumentaron el número de directores escolares elegidos por los consejos escolares. En el territorio MEC, el 47,2% de los directores de Enseñanza General Básica (EGB), Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y Formación Profesional (FP) fueron elegidos por estos consejos y para EGB concretamente, el 45,7%. En el estudio coordinado por el autor, en EGB fueron propuestos por la administración, el 37,1% y elegidos el 62,9%. Es interesante destacar que, en el grupo de los directores elegidos en el consejo escolar, la presencia de las mujeres es más alta (44%) que en el grupo de los



designados por la administración (35%).

Si bien en la provincia de Granada, con respecto al territorio MEC, existe un porcentaje mayor de elección en los consejos escolares (72,3%) de personas para el desempeño del cargo de dirección que en las designadas por la delegación (27,7%), se mantiene la diferencia de los porcentajes entre maestras y maestros que están desempeñando el puesto de dirección con nombramiento directo por parte de la Delegación Educativa; es decir, las maestras son designadas por la administración en menor medida, como se puede apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 1
Elección para el desempeño de la función directiva

	Consejo Escolar	Administración	Total
Maestras	16,3%	8,3%	24,6%
Maestros	56%	19,4%	75,4%

Nota: Elaboración propia a partir de la fuente: Inspección de la Delegación de Granada³, 2002.

Existe cierta precaución al afirmar, por parte de algunos entrevistados y entrevistadas, que la administración nombra para el ejercicio de la dirección a más hombres que mujeres, porque esto supondría tener una conciencia clara y explicitar que se manejan criterios desiguales según el grupo de pertenencia, pero su experiencia les lleva a manifestar esta creencia:

Yo pienso que sí, porque hay muchos más hombres directores que directoras. Muchísimos más. Nosotros tenemos todos los años unas jornadas de directores y, entonces mujeres te encuentras pocas. (...) Esto porque se dan cuenta de que no es nada goloso y dentro de eso yo pienso que, como en cualquier administración, pues esta sociedad es una sociedad patriarcal y entonces pues sí, debe nombrar más a hombres que a mujeres (Harmattan⁴, directora, pp. 45-46).

Sí, sí conozco. Son hombres. En infantil de... era mujer, ésta también fue nombrada por la inspección. Eran todas mujeres. No lo sé, en este caso yo conozco a más maestros que maestras (Alisio, exdirector, p. 6).

³ La información recogida engloba el 98% de los centros de primaria públicos de la provincia de Granada.

⁴ Los nombres reales han sido sustituidos 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 aluden en el discurso.



Una razón que explicaría por qué los maestros son designados en mayor medida por la administración, es la invisibilidad de las maestras, ya que se las ve en otro espacio, reforzada por la creencia implícita o explícita de que no quieren ocupar puestos directivos y se procura, a través de distintos mecanismos, que sigan en el otro espacio, el familiar-doméstico:

Es posible que nombre a más hombres, pero es por lo que te digo, porque en la sociedad machista quizá el hombre se considera que tiene más capacidades, a no ser que la mujer haya demostrado ya, que haya estado, anteriormente, en algún cargo y haya demostrado parte de su interés por ocuparlo, digamos sus dotes, sus capacidades, en principio todo el mundo tiene capacidad. Es el mismo reflejo de una sociedad machista en el que el hombre ocupa todos los cargos. Entonces, queriendo sin querer, inconscientemente quizá, la administración piensa que de todas las personas que hay ahí, pues quién puede ser, es posible que primero mire a los hombres, es posible, no lo sé, es posible. Volvemos a lo mismo, a la sociedad dirigida por hombres (Chinook, maestro, p. 4).

Es que éramos habas contadas, quedábamos tres cuando se jubiló el que era el director. Entonces mi compañera estaba casada, tenía niños pequeños, el otro compañero era muy mayor, también se jubiló al poco tiempo y yo... y el que llegaba era nuevo. Entonces pensarían que una chica joven, soltera, sin ocupaciones y con mucha vida por delante y con mucha vida profesional por delante, pues sería la más idónea, digo yo que sería por eso. No le encuentro otra explicación (Auras, exdirectora, p. 10).

Cuando los hombres efectúan nombramientos para el desempeño de puestos de responsabilidad y toma de decisiones, es elevada la probabilidad que apliquen a las mujeres solicitantes estereotipos sexuales que las ponen en gran desventaja, promoviendo el “ethos escolar”, ya que el dominio masculino ha sido legitimado por la ley de la costumbre (Ball, 1994). Existe la creencia de que el ámbito público es un espacio propio de hombres, mientras que el de las mujeres, al cual han sido relegadas, es el de la esfera de lo privado, considerándose éste como ámbito de su propiedad (Genovese y Thompson, 1997), puesto que “los convencionalismos sobre aceptación social tienden a mantener a las minorías -mujeres- en su lugar” (Acker, 1995, p. 165).

Yo creo que sí. Tampoco es que la administración llegue y diga: “Tú”. Primero te tantea, habla contigo, trata de ver qué impresiones tienes... A lo mejor en esa entrevista y tanteo previo ven menos disposición en las compañeras que en los compañeros. A mi no es que me hayan nombrado así, sin saber yo nada y llegarme el cargo de repente. Primero han hablado conmigo y me han tanteado... Entonces puede ser que, en esa primera entrevista, en esa toma de contacto, vean más receptividad en los hombres que en las mujeres. Es posible, no sé (Auras, exdirectora, pp. 14-15).



Yo voy al centro de profesores y veo lo mismo, menos mujeres que hombres. En la administración quizás haya más porque piensan que el hombre tiene más tiempo, hasta ahora ha tenido menos ocupaciones dentro del hogar, el compartir con la mujer los trabajos de la casa y tal vez sea por eso (Burane, directora, p. 17).

Rich y Woolf citadas por Valcárcel (1991), “señalaron que lo que define al colectivo de las mujeres es que no tienen derecho al tiempo y al espacio, y esto configura su invisibilidad” (p. 135). Cuando coinciden hombres y mujeres en un espacio considerado como público o de uso común, ellos se lo apropian al monopolizar el tiempo verbal de forma espontánea y sin conciencia de apropiación y abuso. Distintas investigaciones sobre el desarrollo de conversaciones entre hombres y mujeres, ponen de manifiesto que los hombres completan las frases de las mujeres, las interrumpen, en ocasiones ignoran sus comentarios, se atribuyen sus palabras a otras personas, entre otros (Acker, 1995; Valentich, 1995; Ballarín, 1996). Esta marginación también se produce en relación con los lugares y tiempos en que se establece y transmite la jerarquía, dejando fuera a las mujeres al realizarse muchas de las negociaciones y pactos, en tiempos y espacios informales. En este sentido, Valcárcel (1991) señala que:

A esto suelen referirse muchas cuando expresan que su carrera les cuesta el doble de esfuerzo que a un varón, y no solo a la doble tarea profesional y doméstica. Hay que estar todo el tiempo al quite significa el deber de ocupar energías suplementarias para ocupar todos los espacios accesibles. En caso contrario, la invisibilidad de las mujeres es superior. (p. 135)

“La cultura dominante y su sistema de símbolos reflejan los acuerdos de clase de la sociedad” (Suárez, 2000, p. 39), igualmente se podrían señalar los de género. Al mismo tiempo, los supuestos culturales de los grupos hegemónicos reciben una consideración privilegiada, mientras que los grupos minoritarios se ven sometidos a distintos grados de invisibilidad cultural. “La invisibilidad puede ser una consecuencia de la tendencia de los dominantes a expresar solidaridad como reacción a la presencia de un intruso” (Kanter citado por Acker, 1995, p. 163). Y si las mujeres se ven dejan de ser invisibles, provocando igualmente esta consideración de intrusión, derivada de la situación contraria de su “sobrepresencia”. Como señala Valcárcel (1991), “cuando las mujeres hacen notar a los hombres su presencia como iguales, lo advierten como intrusión” (p. 135).

Al ser las maestras una minoría en el desempeño de puestos directivos hace que, paradójicamente, sean tanto invisibles cuando se trata de realizar nombramientos como visibles, cuando ocupan esos puestos aunque sean minoría.

Al mismo tiempo, las mujeres al ser minoría se convierten en el centro de atención simplemente por el hecho de ser diferentes (Acker, 1995; Ballarín, 1996). Es decir, se les examina



continuamente su forma de expresarse, comportarse, actuar, relacionarse con los demás, trabajar, entre otros, en comparación con el estereotipo social del significado de 'ser mujer', esperando la confirmación del estereotipo y, por tanto, de las expectativas depositadas en ellas.

Al respecto, Valentich (1995) afirma que, como sucede en el caso de las maestras que franquean la línea del modelo negativo que se había creado para ellas cuando acceden a la dirección escolar:

Las mujeres que desempeñan el mismo puesto u otro del mismo nivel, son tratadas de forma diferente que a los hombres, siendo objeto de desvalorizaciones o marginalizaciones. Esto es, la tendencia existente a buscar justificaciones extrañas para los éxitos de las mujeres o a devaluar su presencia en determinados espacios, a cuestionar su credibilidad más rápidamente que la de un varón y a desvalorizar su trabajo. (p. 238)

Ser tanto visibles como invisibles implica, para las mujeres, no tener que trabajar más para que se perciba su presencia, pero sí para que se aprecien sus logros:

Ese machismo se ve en todo, en el modismo, en la manera en como te hablan, en la concepción de las cosas que tienen. Por supuesto, tú eres la que tienes que trabajar doble, en muchos aspectos, en muchas cosas cotidianas se nota... En la forma de hablar, en la forma de decirte las cosas o en la forma de relacionarse con los demás, siempre ellos son los machitos, es así (Ceferita, maestra, p. 2).

Este ambiente hostil, creado a través de los distintos canales o vías para excluir y subestimar, apunta al castigo de las mujeres que acceden a los ámbitos de decisión y poder y más concretamente, a los equipos directivos, las lleva a experimentar la sensación de ser "otra cosa". De Beauvoir citado por Acker (1995), mantiene que los hombres tienden a arrogarse por ser los representantes de la humanidad, lo que promueve un desplazamiento en el que se han arrogado a sí mismos el ser los representantes de la humanidad, desplazando a las mujeres a la posición de ser 'los otros'. Las mujeres son un elemento marginal en la institución académica, porque la adhesión absoluta a las instituciones voraces⁵ solo es posible para personas a las que no se les exige competitividad desde otras instituciones, como es la familiar, institución también voraz para las mujeres; "porque la posición de minoría conlleva invisibilidad, indefensión y falta de oportunidades, porque los grupos dominantes niegan las contribuciones y distorsionan las características de las personas que están en una posición subordinada" (Acker, 1995, p. 168-169), lo cual está generando un modelo profesional que, en nada, contribuye a los cambios de las relaciones de género que reclama una sociedad democrática e igualitaria.

Esta situación vendría también explicada por la noción de "contrato de género", propuesto

5 Organizaciones y grupos que exigen una lealtad exclusiva e incondicional (Coser, 1978).



por Hirdmann citada por Le Feuvre (2000). En cada sociedad existe, implícita y explícitamente, un consenso sociocultural referente a las normas de interacción entre los sexos. Según Pfau-Rffinger citado por Le Feuvre (2000):

La naturaleza del contrato de género en cada contexto puede identificarse por una serie de indicadores como: los campos sociales que constituyen las esferas principales de integración social de los hombres y las mujeres; el grado de institucionalización de la igualdad, de la desigualdad o de la complementariedad entre los sexos; el campo social al cual se asigna el cuidado y la educación de los niños y las niñas de manera prioritaria (esfera privada-esfera pública); la importancia relativa de la vida en pareja, comparada con otros tipos de modo de vida. (p. 65)

El reparto sexual del trabajo es un fenómeno histórico construido, sobre el que se establece la organización social. Por tanto, es un fenómeno que afecta a las estructuras de organización y participación de los centros educativos. Como señala Le Feuvre (2000):

Las prácticas de mando y las estrategias de los actores quedan legitimadas por la ideología vehiculada en todos los niveles de la institución, según la cual las mujeres tienen que satisfacer las necesidades de sus familias y los hombres abandonarían el organismo si no pudieran subir en la jerarquía. (p. 125)

Las explicaciones dadas para justificar esta situación, señalan a la posición de hombres y mujeres en el ámbito familiar, el cual seguiría siendo prioritario para las mujeres, frenándolas en su vida laboral. Desde esta perspectiva, las actividades públicas y privadas que desarrollan las personas, en cuanto integrantes del orden social, están conformadas por el conjunto de valores dominantes que ha generado el propio sistema patriarcal, definiendo que el papel social de las mujeres se inscriba en el ámbito de la reproducción y mantenimiento del sistema ideológico-cultural; al ser las mujeres responsables de una parte de la socialización, contribuyen a la conservación del orden social dominante y, en consecuencia, participan de su autoexclusión del ámbito público, lo que el propio sistema de valores ha definido como dominio del género masculino. En definitiva, como señala Fabregat citada por el Instituto de la Mujer (1988) "lo masculino se inscribe en ocupaciones de poder mientras lo femenino ocupa posiciones subordinadas en relación con lo primero" (p. 50).

Así, se encuentra una forma y manifestación de profecía autocumplida descrita por Merton citado por Le Feuvre (2000). Se diferencian, claramente, dos categorías de seres humanos en función de su sexo biológico. Estas categorías son utilizadas como base para construir dos esferas de competencias diferentes: para los hombres, la adjudicación del trabajo remunerado y para las mujeres, la asignación prioritaria al trabajo reproductivo no remunerado. Aunque hombres y mujeres pueden participar en el ámbito de competencia del otro, se piensa que va



a otorgar más valor y, por tanto, más dedicación al ámbito que les ha sido reservado. Partiendo de la consideración social, según la cual las prioridades de las mujeres se encuentran en la esfera familiar y doméstica (mientras que para los hombres están en el ámbito público), van a privilegiar a los miembros del grupo sexual más susceptible de alcanzar sus expectativas, se reproducirá y, por tanto, se reforzará las prácticas y los comportamientos esperados.

Las mujeres, ante las presiones de las normas sexuales, van a tender a transferir sus aspiraciones personales al único ámbito susceptible de satisfacerlas: el familiar, adoptando prácticas profesionales que les permitan compaginar ambos espacios (interrupciones laborales, tiempo parcial, otros) y adaptan su trabajo en el ámbito doméstico, en beneficio del compañero sentimental, el cual queda liberado de gran parte de las tareas domésticas y responsabilidades familiares, teniendo una mayor disponibilidad para su ocupación en el ámbito público, con lo cual quedaría justificada y confirmada su promoción, su carrera y su mayor remuneración (Le Feuvre, 2000). En resumen, "la división social del trabajo encubre la división sexual del trabajo que le precede, y que no por estar fundada en el sexo deja de ser por esto, a la vez, social" (Sau, 1993, p. 41).

Otra razón por la que las maestras son designadas en menor medida que los maestros por la administración, radica en que ellas poseen menor capital social, ya que no han dispuesto del tiempo necesario para adquirirlo y conservarlo:

... que yo sepa (la administración) se asesora con el equipo directivo antiguo, que yo sepa... (...) ... ahí pues también..., pues tu, a veces, eres más amigo de una persona o eres menos amigo de otros, ya tampoco está ahí la competencia de una persona... (Brisas, exdirectora, p. 10).

Por regla general, nombra más a hombres que a mujeres. ... en muchas ocasiones es porque esa persona, en concreto, a lo mejor el inspector de zona, hombre! si fuera un desastre tampoco lo nombraría, pero quizás sea porque de las personas que hay en el centro, pues es la persona que más conoce y a las otras personas, pues es que no las nombre porque tenga algo en contra de ellas, sino simplemente que no las conoce; pienso que muchas veces es por cuestiones de esas, de que es por los menos una persona conocida (Blizzard, exdirector, p. 1).

Bourdieu (2000) escribe que "el capital social está constituido por la totalidad de los recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos" (p. 148). Es decir, se trata del conjunto de recursos basados en la pertenencia a un grupo. En la práctica, las relaciones de capital social sólo existen a través de las relaciones de intercambio materiales y simbólicas, las cuales pueden ser institucionalizadas y garantizadas socialmente mediante la adopción de un nombre común, que indique la pertenencia a un grupo. La cantidad de capital social que posee



un individuo depende tanto de la extensión de la red de conexiones que éste pueda movilizar, como de la cantidad del capital económico, cultural o simbólico que poseen aquellos con los que está relacionado (Bourdieu, 2000, p. 149).

Como señala Bourdieu (2000), “la existencia de una red de relaciones no es un hecho natural ni social que una vez establecido lo sea para siempre, es el producto de un esfuerzo continuado de institucionalización” (p. 152). Es decir, la red de relaciones es el resultado de estrategias individuales o colectivas de inversión, consciente o inconscientemente, con el objetivo de establecer y mantener relaciones sociales que aseguren, a largo o corto plazo, un provecho inmediato tanto de bienes simbólicos como materiales.

La reproducción del capital social exige el esfuerzo continuo de relaciones para revalidar y renovar el reconocimiento mutuo. Este trabajo de relacionarse implica una inversión de tiempo que las mujeres no tienen y energía; por tanto, directa o indirectamente, de capital económico (Bourdieu, 2000). La concentración de capital mediante *delegación institucionalizada*, como sucede en el cargo unipersonal de la dirección, favorece la concentración de capital social en la persona en la que se delega, puesto que las relaciones sociales se desarrollan a partir de los papeles que los individuos desempeñan dentro de la organización.

Exclusión por la circularidad del proceso

Es importante destacar que para el profesorado, es un misterio cómo se asesora la administración para, posteriormente, designar a una persona para desempeñar el cargo de dirección escolar; no solo no participan, sino que desconocen los criterios y el procedimiento, ya que la inspección se reúne con el equipo directivo pero no con los maestros y maestras:

Pues nunca... Yo no lo he sabido nunca. (Risas) Para mi ha sido un misterio. No lo sé si la administración se asesora de personas que confían en el centro. A mi desde luego, nunca me han preguntado nada. Yo para mi siempre he tenido esa duda de saber cómo la administración conoce a la gente de los centros, qué medios utiliza... No lo sé. (...)... no, que no es la costumbre de reunirse con el claustro. El inspector viene, trata los asuntos con el equipo directivo, jefe de estudios, el director... me imagino. Yo, ya te digo, aquí ya llevo dos años y al inspector no lo he visto. Bueno, una vez lo vi en una habitación y dicen: “ese es el inspector”; pero vamos, con el claustro no se ha reunido (Lebeche, maestro, p. 15).

Un aspecto que sí parece tener claro los distintos y distintas participantes, es que las designaciones de la administración tienen, por objetivo, quitarse problemas de encima, dar continuidad al equipo de ese momento:

En la administración: quitarse un problema de encima, pues yo no era el mejor jefe de estudios del mundo ni mucho menos y se quitó un problema de encima nombrando director a un jefe de estudios que funcionaba y listo (Monzón, exdirector, p. 21).



Para la consecución de este fin y así, solventar la ausencia de una persona candidata para responsabilizarse de la dirección del centro, la administración emplea varios procedimientos que lleva a discriminar a todo un colectivo: las maestras, ya que “toda práctica o tratamiento en relación con una persona por razón de su pertenencia a un grupo y no sobre la base de su aptitud o capacidad individual está discriminando” (Sáez, 1994, p. 38).

Como se ha mencionado al comienzo de este artículo, no se produce la exclusión sobre las maestras sino que, en este caso, es el continuismo lo que reproduce la condición social de partida que excluye a las mujeres.

Uno de estos procedimientos es nombrar a una persona para el ejercicio de la dirección que ya formaba parte del propio equipo directivo; si las maestras, en gran medida, están ausentes en éste, tienen escasas probabilidades para ser nombradas.

Un segundo procedimiento es contar, básicamente, con aquellas personas que tienen experiencia previa en la participación de los órganos unipersonales, aspecto que también es utilizado, en muchas ocasiones, por la propia dirección del centro para formar equipo.

Bastantes candidatos masculinos, participantes a puestos de poder y toma de decisiones, han ejercido previamente otros cargos de responsabilidad que los convierten en aspirantes con un gran bagaje de influencias directas. La acumulación de capital social por parte de los hombres, se efectúa generalmente por vías implícitas, en gran medida de forma inconsciente, como una puesta en práctica del modelo cultural masculino. Es lo que señala García (1994) como una “forma amistosa de cooptación masculina para los cargos de más poder, los de libre designación, que elimina sistemáticamente a las mujeres, sin que esa eliminación tenga que ser deliberada” (p. 89). Aplicando este efecto a la promoción de cargos en los centros escolares públicos de primaria, opera bajo fórmulas de “ofrecer puestos” o dejarlos al “buen criterio” a la hora de formar equipos directivos, con el subsiguiente efecto de reforzar los círculos del poder masculino y perjudicar a las maestras. Esto es resultado de la estructura sexista de reconocimiento y admisión a puestos vacantes, como señala Müller (1995) “los hombres solo se fijan en y recuerdan a otros hombres cuando una plaza importante y muy atractiva ha de ser cubierta. Esto constituye un medio para asegurar privilegios y posiciones de poder, así como una forma de reproducir la lealtad homosocial” (p. 216).

Sucede, de igual modo, en el contexto universitario, “la presencia relativamente pequeña de profesoras y la baja participación de éstas en los puestos directivos superiores, significa que la mayoría de los que detentan el poder en el proceso de contratación y promoción son hombres” (Drakich et al. citados por Valentich, 1995, pp. 237-238). Las instituciones de investigación, la administración educativa, la educación superior y la formación de docentes, tienen a hombres en la mayoría de los altos puestos; de este modo, son ellos “quienes controlan lo que hay que



hacer al ocupar los puestos con funciones de vigilancia y aquellos desde donde se evalúa a los hombres y a sus productos mentales” (Smith citados por Ball, 1994, p. 87).

Un tercer procedimiento consiste en que la administración se asesora con gente del propio equipo. Son los directores los que informan a la inspección de una posible persona candidata en el centro para ejercer la dirección, información que está afectada por la invisibilidad de las maestras y el mayor capital social de los maestros, ya que las mujeres no suelen establecer la red de relaciones informales que los hombres mantienen y que constituyen una fuente de poder e influencia que posibilitaría su promoción profesional. Las mujeres y, en este caso las maestras, suelen permanecer ‘voluntariamente’ excluidas de los canales no formales, por lo que de hecho resultan excluidas de los circuitos que habitualmente conducen al poder debido a la inversión del tiempo necesario.

Como señala Le Feuvre (2000) “parece que los hombres sacan provecho directamente de su condición de minoría en la institución” (p. 125). Los hombres son los que ocupan posiciones que les permiten tomar decisiones referentes a quiénes pueden cubrir puestos interesantes, de responsabilidad y relevantes. Esta discriminación es fruto de prácticas cotidianas, es decir, del habitus⁶ interiorizado en las acciones realizadas.

En definitiva, los hombres regulan las condiciones en las cuales se les permite a las mujeres acceder a los ámbitos de poder y toma de decisiones. Se podría afirmar que “siendo el patriarcado una organización basada en el poder masculino, es difícil que los varones permitan a las mujeres acceder a puestos de poder” (Astelarra, 1990, p. 16).

A la vez, la cultura política condiciona el tipo de relaciones individuales o de grupo y las interrelaciones de ambos (Ortíz, 1990). Las actividades públicas y privadas de los individuos como integrantes del sistema social, responden a los papeles que el propio sistema ha generado y definido para su estabilidad, mantenimiento y reproducción. La esfera pública, de la cual forma parte especial la política, es básicamente masculina. Sólo circunstancialmente, pueden participar las mujeres, siempre y cuando continúen realizando, al mismo tiempo, las labores domésticas; es decir, ambos tipos de actividades no se superpongan. Esto genera dificultades y problemas por razones sociales y personales, ya que se encuentran siempre en una situación de desventaja (Astelarra, 1986, p. 26).

Lo anterior, ocurre con las ausencias de las personas que están en el equipo directivo y que viene potenciado por la propia legislación en la forma de suplirlas, ya que en el artículo 26 del Decreto 201/1997, de 3 de septiembre, se recoge la sustitución de los miembros del equipo

⁶ “Sistema de disposiciones durables y transferibles que integran todas las experiencias pasadas y funcionan en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes ante una coyuntura o acontecimiento, y que el mismo contribuye a producir” (Bourdieu, 1972, p. 178).



directivo que, en caso de ausencia de la persona responsable de la dirección, se hará cargo de sus funciones provisionalmente la persona encargada de la jefatura de estudios y en el caso de ausencia o enfermedad de las personas que desempeñan la jefatura de estudios o secretaría, se hará cargo provisionalmente de sus funciones un maestro o maestra designada por la dirección.

Si bien, la sustitución de estos dos últimos cargos vienen condicionada en la práctica por la duración de la baja laboral y está a discreción del director o directora. Es decir, si las ausencias son temporales, las funciones terminan siendo asumidas por los demás miembros del equipo directivo, ya que la persona que sustituye el cargo no recibe retribución económica (la administración no duplica la retribución del complemento) y además, supone una recomposición horaria. Esta práctica, en cierto sentido, está reforzando la invisibilidad de las mujeres en este espacio:

... Me encontré otra vez que estaba mala (la jefa de estudios). Además le iban a hacer dos operaciones y dice: "Mira, si no dimito te voy a dejar cada dos meses, me voy a ir, tú vas a hacer todo..." (Harmattan, directora, p. 12).

Renombramiento y acomodación.

Los años de experiencia acumulada de las personas que ejercen el cargo de dirección en el promedio de la muestra del estudio coordinado por Gimeno (1995, pp. 72-73), obtiene un valor de 4,9 años, siendo de un 5,1 para EGB, de un 3,3 para BUP y de 3,9 para FP. Hay personas que poseen entre 15 y 20 años de experiencia, lo que vendría casi a denotar una especie de desempeño vitalicio del cargo en algunos directores, tanto elegidos por el consejo escolar como por designación. Es en el nivel de educación primaria, donde aparecen más casos con mayor acumulación de experiencia como directores, que según Gimeno (1995):

Puede indicar una mayor disponibilidad, quizás una mayor estabilidad en el desempeño de la función directiva, tal vez el reconocimiento más constante por parte de los electores de una serie de valores en esas personas a las que se les confía reiteradamente la dirección. El hecho puede tener otra explicación, al menos en el caso de algunos centros, y es que en el claustro nadie quiera asumir las responsabilidades derivadas de la dirección, y ante la falta de candidatos bien por designación o bien por requerimiento de un sector del claustro y padres, el cargo recae en la misma persona. (pp. 73-74)

La experiencia acumulada en los cargos unipersonales de gestión y participación es menor en las maestras entrevistadas que en caso de sus colegas masculinos. De las tres maestras que se presentan voluntariamente y son elegidas en el consejo escolar para desempeñar la función directiva, contaban, dos de ellas, con experiencia en otros cargos unipersonales, 16 en total,



en el caso de Burane y 12 años, en el caso de Tracias. Tramontana no contaba con experiencia previa y permanece durante tres años en la dirección. En el caso de las directoras y exdirectoras designadas por la administración, tan solo la exdirectora Auras y la directora Khamsin habían participado en equipos directivos. La oscilación en el ejercicio de la dirección para las maestras estriba entre nueve y tres años, tanto por designación por parte de la administración como por elección en el consejo escolar o a propuesta del claustro, siendo más frecuente los periodos de corta duración. Sin embargo, en el caso de los maestros, es común que existan periodos de mayor duración en el ejercicio de la dirección y cuentan con una experiencia en este órgano unipersonal que oscila entre tres y dieciséis años. La experiencia acumulada en los distintos cargos del equipo directivo estriba entre trece y dieciocho años en aquellos directores y exdirectores elegidos en el claustro o consejo escolar.

La larga permanencia en el cargo directivo y aún mayor si contabilizamos la experiencia en los distintos órganos unipersonales, se ve potenciada y favorecida por la legislación, ya que según lo dispuesto en el artículo 24.4 de la LOPEGC, los directores podrán desempeñar su mandato en el mismo centro por un máximo de tres periodos consecutivos, siendo cada periodo de cuatro años. A estos efectos, se tienen en cuenta exclusivamente, los periodos para los que han sido designados de acuerdo con los criterios establecidos en esa ley.

Esta permanencia se explica, en primer lugar, por la rutinización y acomodación al cargo de dirección, sin olvidar los intereses que pueden llevar a ejercer este cargo:

Esto de los directores sabes que tiende a hacerse..., con el nuevo sistema, se hacen casi vitalicios, ¿sabes?... O sea, si tú quieres estar en el cargo y te procuras tener tu sillón firme, te puedes tirar 20 años perfectamente (Harmattan, directora, p. 30).

Y en segundo lugar, por la creencia generalizada de que nadie quiere responsabilizarse de la dirección del centro:

Si te cojo la estadística el 60% (elegido por la administración), estadísticamente, eso en la estadística y en territorio MEC, más que aquí todavía. Para mí que sí, en las últimas esas que he leído sí, es decir que sí hay montones de... (Terral, director, p. 17).

Yo creo que cada vez la gente quiere ser menos director y directora de centro, porque se ha complicado tanto las responsabilidades que la gente rehuye de los..., no está compensado ni económicamente ni de otra forma, entonces la gente rehuye un poco. (Ventolina, maestra, p. 11).

Afirmación que no se puede realizar con tal rotundidad, según las cifras recogidas anteriormente y que, ante la ausencia de candidatos o candidatas, la administración prorroga el nombramiento:



Hay mucha continuidad, es decir, el que entra en el círculo, para salir de él es muy complicado porque si el colegio medio funciona, tú acabas, y no te presentas, y dicen "bueno, sigue tú" y vas siguiendo; hay gente que lleva quince o veinte años en la dirección del colegio. El colegio donde está mi mujer, está de director uno que no sé cuántos años lleva y que no ha presentado proyecto para continuar nunca, nada más que como nadie se presenta pues: "Paco, sigue". Y así va (Monzón, exdirector, p. 13).

Parte de esta visión generalizada de no querer estar a cargo de la dirección, en ocasiones, se debe a un deseo no explicitado, generado por el sentimiento que produce este cargo escolar:

... que nadie quiera el equipo directivo puede ser... Tú sabes que las cosas se quieren unas veces de manera real y otras veces para que te estén rogando, o para que te digan... O sea yo lo que no entiendo es que te empiecen a decir: "No quiero la dirección, no quiero la dirección", "Bueno, no quieres la dirección pero después presentas el proyecto un año y otro año". Puedes decir: "Estoy cansado de la dirección...", pero por otro lado "... como me gusta, aquí sigo". Incluso acepto eso de que "... por mi mala cabeza estoy donde estoy", que también puede ser. Pero bueno, si tú presentas el proyecto nadie te está obligando, y después de que lleves tú ya un tiempo también puedes decir: "Mira, yo estoy cansado, no voy a seguir, o sea que no me nombres, búscate a otro, porque siempre cabe la posibilidad de que me dé cualquier cosa y no pueda seguir..." O sea que cuando uno tiene claro que no quiere o no... (Xaloc, directora, pp. 29-30).

No, la jefatura de estudios no la quiere nadie, nadie. Los cargos directivos, últimamente, la gente los odia, los odia. Pero dentro de eso, la dirección se odia, pero se envidia. La gente que no puede ostentar ese cargo lo odia cuando otro lo ejerce, pero en el fondo ellos piensan: "Pues mira qué bien, porque..." Ante cualquier conflicto, dice: "Pues que él es director y a él nadie puede..." (Harmattan, directora, p. 31).

Algunos maestros, conociendo la forma de proceder de la administración (continuidad de la persona designada) y sabiendo que son los únicos candidatos o con mayores posibilidades de ser nombrados por contar con experiencia previa y con mayor capital relacional, "además de aceptar generalmente un nombramiento como derecho natural y si algo les sorprende es que no haya llegado antes" (Ricklander, 1993, p. 226), les lleva a utilizar una estrategia, buscar la vía de ser nombrados por la administración, con un doble objetivo no excluyente: evitar presiones del personal docente y presionar a la administración para la consecución de determinadas fines y sentirse más respaldados por ésta, ya que al no requerir la elaboración de un proyecto de dirección de conformidad con lo establecido en el artículo 17.4 de la LOPEGC, siendo dos los aspectos que tiene que tener el programa de dirección⁷, un análisis del funcionamiento del

⁷ La LODE también establecía este requisito en la presentación de candidaturas para el ejercicio de la dirección.





centro y de los principales problemas y necesidades del mismo, y los objetivos que pretende alcanzar durante el mandato, no hay un compromiso por parte de la persona elegida con los compañeros y compañeras del centro, así como débitos:

Bueno, pienso yo, que si tú presentas un programa te estás comprometiendo a cumplir un programa, tienes que llevar unos objetivos y una serie de cosas a su fin... Entonces de la otra manera, si tú no presentas ese programa tú no te estás comprometiendo. Eres responsable igualmente, y por supuesto si tú sabes cumplir con tu obligación puedes hacer eso y todavía más (Xaloc, directora, p. 30).

Cuando tú ves a veces que no hay nadie que quiere, es decir, en vez de que yo me presente pues que me nombren, entonces ya tengo como otra fuerza moral para decir 'mira yo estoy aquí porque me han nombrao, pero no porque yo me haya presentao' (Brisas, exdirectora, p. 10).

... o te dicen es que tienes que estar pagando los votos que te han puesto ahí, es que la gente se lo piensa mucho, hace falta tener valor, valor para asumir la responsabilidad de este tipo. Y me parece que la administración se está equivocando porque lo está arreglando por el tema, y tampoco, de la percepción económica (Cierzo, director, p. 21).

El uso de esta estrategia hace peligrar, en ocasiones, el fin de la misma, pero al mismo tiempo refleja que es una estrategia negociada, pactada consciente o inconscientemente, con la propia inspección en la que cada una de las partes pone en juego sus propios intereses y se realizan determinadas concesiones:

Y luego ya no me he querido presentar más, porque pensaba que la Administración tenía que apoyar más mi labor, tomar cartas en la solución de determinados problemas y bueno no me he presentado, pues, una manera de protestar por eso era no presentarme voluntariamente sino forzar que ellos eligieran y ponerles yo unas condiciones, ¿no? Afortunadamente parece que la última vez que lo hice ya se me ha tenido un poco en cuenta y algunos problemas se están solucionando. (...) Sí, te puedes negar. Lo que pasa es que este último..., la última vez... Cuando me presenté por primera vez, bueno, era voluntariamente. El primer nombramiento de la Administración, sin haberme presentado yo, ahí lo tuve más..., estaba más convencido de que me iba a negar, de que no iba a... No me negué porque intervino el actual jefe de estudios. Intervino porque, claro,... Además el inspector lo tenía claro, es decir, yo debería presentarme, yo me negué a presentarme. Y él como represalia a esa negativa iba a nombrar al actual jefe de estudios como director. Entonces él intervino, me vio y, bueno, entonces continué. Porque además fue..., yo a este hombre, el inspector, era una persona que conocía y le tenía, y le tengo cierto aprecio, pero me hizo un desplante que no me gustó nada, y no... Lo que pasa que intervino este hombre. Intervino Pablo, y Pablo ya..., tenemos amistad de hace muchos años. En el sentido de que él pensaba que no podía hacerme ese desaire el inspector. Él pensaba que



yo tenía que seguir de director del centro y que lo que le estaba pidiendo era razonable y claro, pues, él pensaba que no, que no era razonable, que lo que tenía que hacer era presentarme y luego ya veríamos. Total, que yo me cerré en lo que pensaba y no, no...y, vamos, fue un pulso. Y en ese pulso él quería nombrar a otro. Quería nombrar a Pablo. Entonces Pablo ya intervino y dijo. "...que las cosas tienen que ir por aquí, que total tú cede un poco..., él va a ceder..." Y ya llegamos a ese entendimiento y me nombró. Y luego la segunda vez, el año pasado o el anterior me parece que fue... Sí, a dedo. Este es el segundo año del segundo nombramiento (Levante, director, pp. 5-17-18).

Acreditación de oficio.

El Real Decreto 2192/1995⁸, de 28 de diciembre, por el que se regula la acreditación para el ejercicio de la dirección de los centros docentes públicos, se acredita de oficio a todas aquellas personas que habían ejercido al menos, durante cuatro años, algún cargo directivo independientemente de si estos cargos se habían ocupado de forma tanto continuada como en periodos discontinuos, siendo ésta una medida de discriminación indirecta, ya que ha supuesto una práctica formal o aparentemente neutra. Sin embargo, posee un efecto adverso sobre los miembros de un determinado sexo, en este caso las maestras. En este sentido, distintas administraciones, organizaciones sociales, partidos políticos y otros, han adoptado el sistema de cuotas o discriminación positiva dando cuenta de la existencia de situaciones discriminatorias con el objetivo de corregirlas. No obstante, en este ámbito esta medida no ha sido adoptada.

"La neutralidad de una medida o práctica hace referencia a su aplicación al margen del sexo, es decir, una medida formalmente neutra es aquella que es aplicable tanto a hombres como a mujeres" (Sáez, 1994, p. 112), pero al ser el género un principio organizador desigual una resolución neutral tiene una serie de consecuencias precisamente no igualitarias, ya que hasta el momento quienes desempeñaban y habían desempeñado mayormente los cargos de los distintos órganos unipersonales eran hombres, favoreciendo las posibilidades de los maestros de formar parte del equipo directivo. El resultado de esta medida es reflejo de una acción aparentemente neutral, pero discriminatoria como reflejan los datos de maestros y maestras que obtienen la acreditación durante el curso escolar 1995-1996:

8 Queda derogado por La Orden de 7 de marzo de 1996, por la que se desarrolla el Real Decreto 2192/1995, de 28 de diciembre, por el que se regula la acreditación para el ejercicio de la dirección en los centros docentes públicos de enseñanza no universitaria, en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía, estableciéndose la acreditación de oficio en los mismos términos.



Tabla 2
Porcentajes de acreditaciones según sexo

		Superadas las dos fases de acreditación	Acreditaciones de oficio
Maestras		41,6	26,2
Maestros	58,4	73,8	

Nota: Elaboración propia a partir de la fuente: Inspección de la Delegación de Granada, 2002.

Por tanto, al mismo tiempo, las maestras han sido objeto de una discriminación directa que puede ser definida como "el tratamiento diferenciado (distinción, exclusión, restricción) o desfavorable a una persona por razón de su sexo" (Sáez, 1994, p. 56).

Como ya se ha señalado, la acreditación de oficio ha potenciado la presencia de los maestros en el cargo de dirección, todos los directores y exdirectores entrevistados obtienen la acreditación por esta vía y ha dificultado la de las maestras:

La verdad es que yo conozco los dos casos, tanto hombre como mujer. Depende del centro, depende de las características, depende de quién esté acreditado. Por ejemplo aquí estábamos acreditados cuatro hombres y una mujer. En otros centros resulta que a lo mejor no hay nada más que hombres y no hay ninguna mujer que esté acreditada, y entonces es por lo que no nombra a mujeres muchas veces. Además las mujeres, por regla general, han huido siempre de los cargos. La mayoría de los que estamos acreditados lo estamos de oficio (Samún, director, p. 11).

Un argumento utilizado para justificar por qué las maestras son en menor medida nombradas por la administración para ejercer el cargo de dirección, es el no estar acreditadas:

... lo que ocurre es que la última normativa exige esa cualificación, esa acreditación de director ¿no?, y entonces, pues tampoco a lo mejor hay mucho donde elegir para que tengan la acreditación, y normalmente, eh por tradición hay más hombres que han estado ejerciendo antes funciones que le acreditan... (Cierzo, director, p. 36).

En los siguientes cursos académicos, tras la aprobación de la LOPEGC, las distancias en el número de acreditaciones para ejercer la función directiva por el mismo procedimiento se acortan entre maestros y maestras:



Tabla 3
 Porcentajes según la forma de acreditación y sexo

Cursos	Función Directiva		Función Docente	
	Maestras	Maestros	Maestras	Maestros
1996-97	5,9	7,1	5,1	16
1997-98	4,7	10,6	9,2	10,9
1998-99	2,4	7,1	5,1	9,7
1999-00	4,7	8,2	2,9	6,8
2000-01	10,6	12,9	11,4	10,9
2001-02	14,1	11,7	4	8
Total	42,4	57,6	37,7	62,3

Nota Elaboración propia a partir de la fuente: Inspección de la Delegación de Granada, 2002.

Otro aspecto que limita la obtención de la acreditación para poder desempeñar la función directiva, es el primer procedimiento requerido que consiste en la realización de un curso, con una duración mínima de setenta horas, es el horario del mismo. Este no se procura en el tiempo de trabajo remunerado, sino que se establece por las tardes durante dos o tres días a la semana. Estos horarios están más planificados para quienes no tienen la responsabilidad de realizar el trabajo reproductivo.

Y una década después...

En el curso académico 2008-09 son maestras de educación primaria en centros públicos el 79,3% y directoras en este nivel y titularidad de enseñanza un 52,2% (INE, 2011). La representación de las mujeres queda reducida en ambas funciones en la Comunidad Autónoma de Andalucía, considerando que su participación como maestras es de un 73,7% y un 37% como directoras (INE, 2011).

Estos datos siguen constatando que las diferencias de la participación de las mujeres como maestras y directoras se mantienen a pesar de que, en estos últimos años, se ha aprobado legislación educativa que regula el acceso a la función directiva y especialmente, en política de igualdad entre mujeres y hombres. Concretamente, en mayo de 2006 se aprueba la Ley Orgánica de Educación (LOE) y en diciembre de 2007, la Ley de Educación de Andalucía (LEA), así como órdenes y decretos para el desarrollo de la misma, introduciendo cambios en el procedimiento de acceso a la dirección. Ahora es por concurso de méritos, que son evaluados



por una comisión, pudiendo optar por éste tanto docentes con destino en el centro al que se opta para desempeño de la función directiva como docentes con destino en otros centros, estableciéndose que la administración educativa nombrará por un año al director o directora en funciones, ya que ese puesto sale a concurso al siguiente curso escolar.

En este punto, en la designación por la inspección educativa se encuentran datos significativos si se comparan con los ofrecidos anteriormente, referidos al año 2002, ya que en este curso escolar 2011-12 la inspección de la ciudad de Granada nombra en funciones para el cargo de dirección a 25 mujeres de 52⁹ nombramientos.

Este cambio, en gran medida, se debe a las normativas que han sido aprobadas en los últimos años para potenciar la igualdad y eliminar toda discriminación por razón de sexo, pudiendo destacar: el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación de Andalucía, aprobado en noviembre de 2005, que tiene entre sus objetivos corregir el desequilibrio existente de las maestras en su presencia en los puestos de poder y toma de decisiones; la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres; la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía y el Acuerdo de 19 de enero de 2010, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el I plan Estratégico para la Igualdad de Hombres y Mujeres en Andalucía 2010-2013.

Estas leyes tienen como fin, eliminar toda discriminación directa e indirecta por razón de sexo y potenciar una participación igualitaria en los puestos de poder y de toma de decisiones en los distintos ámbitos de la vida social, entre ellos, el educativo. Es por ello que, en su articulado, se recoge promover la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los órganos de gobierno de los centros docentes; siendo una de las medidas, concretamente la 2.11, del Acuerdo citado.

Sin embargo, este nombramiento paritario, esta participación equilibrada es transitoria, ya que finalmente son los maestros los que deciden presentarse al concurso para el desempeño¹⁰ de la función directiva. Las políticas adoptadas no conllevan que las mujeres *gusten* de la dirección escolar, que se apropien de este espacio, ya que una cosa es la norma y otra las prácticas sociales arraigadas que continúan reproduciendo mecanismos que siguen invisibilizando a las mujeres para un mandato completo de la dirección. Se las sigue viendo en otro espacio, o no las ve cuando se configura la formación para el ejercicio de la dirección (Orden de 20 de junio de 2007), tras haber superado el concurso de méritos, ya que se modifica el contenido y duración de la misma, viéndose esta ampliada en tiempo, pero no se reconsidera el horario de realización, requiriéndose un tiempo extra, cuando éste es un recurso escaso para las mujeres.

⁹ Datos proporcionados por la Inspección de la Delegación Provincial de Granada en 2011.

¹⁰ El nombramiento es por un periodo de cuatro años, pudiéndose renovar por otro de igual duración si su gestión ha sido evaluada positivamente (Decreto 59/2007).



La legislación vigente, igualmente que la anterior, reconoce el desempeño en puestos directivos para acceder a esta función y, para quedar exenta del programa de formación inicial si se ha ejercido la dirección durante, “al menos durante dos años, de los que uno será de forma interrumpida” (artículo 10.1 de la Orden de 20 de junio de 2007). Reconocimiento que va en detrimento del colectivo que ha participado en la dirección en menor medida por una serie de obstáculos internos y externos a la escuela.

Los datos muestran que son los maestros los que se presentan, perviviendo el contrato de género que reproduce la división sexual del trabajo; las condiciones para que ellos puedan acumular capital social que favorece su visibilización y reconocimiento para el desempeño de puestos directivos, así como su continuidad en la ocupación de los mismos.

Sería interesante estudiar exhaustivamente qué mecanismos específicos de invisibilidad y segregación se han podido poner en marcha con la actual legislación vigente, tanto en materia educativa como de igualdad entre mujeres y hombres.

Conclusiones

La legislación escolar ha permitido y permite por vías democráticas el acceso a hombres y mujeres a los órganos unipersonales de participación escolar. Sin embargo, aunque no de derecho sí de hecho las mujeres se encuentran con obstáculos para acceder al cargo de dirección escolar como resultado de la reproducción de la ideología y de las prácticas sociales patriarcales que invisibilizan a las mujeres por contextualizarlas en el llamado espacio privado.

La administración mediante medidas aparentemente neutrales (acreditación de oficio, proceso de elección ante la ausencia de una persona candidata a desarrollar el puesto directivo, reconocimiento para que la formación inicial quede exenta, otros) no corrige las desigualdades sino que las perpetúa. Esto se debe a que estas políticas han tenido como objetivo (a menudo en su definición, pero sobre todo en la práctica) hacer “compatibles” para las mujeres el trabajo productivo y el trabajo reproductivo que no pueden superponerse (Del Re, 1995, p. 77).

Esta invisibilidad no se produce exclusivamente por parte de la administración, sino que también está presente en los centros educativos a no ver a las mujeres y hacerlas posibles candidatas para el desempeño de cargos directivos, por lo que se debe igualmente, al situarlas en el llamado ámbito privado como máximas y “únicas responsables” del trabajo reproductivo, pero también es debida a la vigencia y reproducción de los estereotipos sexuales en la institución educativa (García, 2006). Es decir, hay una asociación de conductas, comportamientos, tareas asociados a cada género, teniéndose una visión diferente de la figura del maestro y de la de maestra, en la que pervive el modelo de madre-maestra, asociando el papel de maestra a los sentimientos propios de una madre: afectiva, cariñosa, dulce, relaciones cercanas y más intensas



con el alumnado.

Sin embargo, a los maestros se les asocia más con valores y características como control, orden, autoridad, valentía, más capacidad de decisión. Esta visión diferente de maestros y maestras, conlleva a funciones diferentes y como resultado de esto, se ha ido generado en los centros un modelo negativo de dirección que perpetúa la división sexual del trabajo.

Referencias

- Acker, S. (1995). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid, España: Narcea.
- Astelarra, J. (1986). *Las mujeres podemos: otra visión política*. Barcelona, España: Icaria.
- Astelarra, J. (1990). Las mujeres y la política. En: Astelarra, J. (comp.), *Participación política de las mujeres*, pp. 7-22. Madrid, España: CIS/Siglo XXI.
- Ball, S. J. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, España: Paidós/M.E.C.
- Ballarín, P. (1996). Dulce, buena, cariñosa... en torno al modelo de madre/maestra del siglo XIX. En: Calero y Fernández (Eds.), *El modelo femenino: ¿una alternativa al modelo patriarcal?*, pp. 9-88. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. París, Francia: Droz.
- Bourdieu, P. (2000). Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social. En: *Poder, derecho y clases sociales*, pp. 131-164. Bilbao: Deseleé de Brouwer.
- Consejería de Educación y Ciencia. (1989). *L.O.D.E. y su desarrollo en la Comunidad Autónoma de Andalucía*. Sevilla, España: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.
- Consejo de Gobierno. (1997). *Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria. Decreto 201/1997, de 3 de septiembre*. BOJA de 6 de septiembre de 1997.
- Consejo de Gobierno. (2005). *I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación. Acuerdo de 2 de noviembre de 2005*. BOJA nº 227. Sevilla, 21 de noviembre de 2005.
- Consejo de Gobierno. (2007). *Procedimiento para la selección y nombramiento de los Directores y*



Directoras de los Centros Docentes Públicos, a excepción de los universitarios. Decreto 59/2007, de 6 de marzo. BOJA nº 59. Sevilla 23 de marzo de 2007.

Consejo de Gobierno. (2010). *I Plan Estratégico para la Igualdad de Hombres y Mujeres en Andalucía 2010-2013. Acuerdo de 19 de enero de 2010. BOJA nº 31. Sevilla, 16 de febrero de 2010.*

Coser, L. A. (1978). *Las instituciones voraces*. México: Fondo de Cultura Económica.

Del Re, A. (1995). Tiempo del trabajo asalariado y tiempo del trabajo de reproducción. *Política y Sociedad*, 19, pp. 75-81.

García, M. A. (1994). *Elites discriminadas. Sobre el poder de las mujeres*. Barcelona: Anthropos.

García G., T. (2006). La reproducción de estereotipos sexuales en las escuelas: un mecanismo de exclusión de las maestras en el cargo de dirección. *Bordón Revista de Pedagogía*, 58(I), pp. 33-50.

Genovese, M. A. y Thompson, S. (1997). Las mujeres dirigentes del ejecutivo. ¿Qué importancia tiene el género? En: Genovese, M.A. (Eds.), *Mujeres líderes en política. Modelos y prospectiva*, pp. 19-32. Madrid, España: Narcea.

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, pp. 15-20.

Instituto de la Mujer. (1988). *Las españolas ante la política*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

Instituto Nacional de Estadística (INE). (2011). Recuperado en: <http://www.ine.es/>

Le Feuvre, N. (2000). El trabajo y empleo de las mujeres en Europa. En: Ballarín, P. (Dir.), *Las mujeres en Europa: convergencias y diversidades*, pp. 57-131. Granada: Universidad de Granada. Colección Feminae.

Ley 12/2007. (26 de noviembre). Promoción de la igualdad de género en Andalucía. BOJA nº 247. Sevilla, 18 de diciembre de 2007.

Ley 17/2007. (10 de diciembre). Educación de Andalucía. BOJA nº 252. Sevilla, 26 de diciembre de 2007.



Ley Orgánica 2/2006. (3 de mayo). Educación. BOE nº 106, 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 3/2007. (22 de marzo). Para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. BOE nº 71, 23 de marzo de 2007.

Ministerio de Educación y Ciencia. (1996). *Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes*. Madrid.

Müller, Ú. (1995). Mujeres en la academia: Barreras de acceso. En: Sanz, C. (Coor.), *Invisibilidad y presencia. Seminario Internacional "Género y Trayectoria profesional del profesorado universitario"*, pp. 211-220. Madrid: Universidad Complutense.

Orden de 20 de junio de 2007, por la que se regula el proceso de formación inicial de los directores y directoras de los centros docentes públicos dependientes de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. BOJA nº 140. Sevilla, 17 de julio de 2007.

Ortíz, C. (1990). Cultura política de la mujer. En: Astelarra, J. (comp.), *Participación política de las mujeres*, pp. 149-172. Madrid: CIS.

Real Decreto 2192/1995. (28 de diciembre). Acreditación para el ejercicio de la Dirección en los centros docentes públicos. BOE de 30 de diciembre 1995.

Ricklander, L. (1993). Las mujeres y la política. En: Firth-Cozens, J. y West, M.A. (comp.), *La mujer en el mundo del trabajo. Perspectivas psicológicas y organizativas*, pp. 224-231. Madrid, España: Morata.

Saéz, C. (1994). *Mujeres y mercado de trabajo. Las discriminaciones directas e indirectas*. Madrid, España: Consejo Económico y Social.

Sau, V. (1993). *Ser mujer: el fin de una imagen tradicional*. Barcelona, España: Icaria.

Suárez, B. (2000). Feminismos: qué son y para qué sirven. *Feminismos, cuerpos, escrituras*, pp. 35-48. Madrid, España: La Página.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. J. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.

Valcárcel, A. (1991). *Sexo y filosofía. Sobre "mujer" y "poder"*. Barcelona, España: Anthropos.



Valentich, M. (1995). El seguimiento de las carreras académicas: estrategias para las mujeres y para las universidades. En: Sanz, C. (Coor.), *Invisibilidad y presencia. Seminario Internacional "Género y Trayectoria profesional del profesorado universitario"*, pp. 235-246. Madrid, España: Universidad Complutense.

