

Índice I

Agradecimientos	13
Introducción	15
1. Objetivos de la observación desde una teoría de la relación entre sistemas sociales	19
1.1. Conflicto entre normas	21
1.2. Sistema de género y sistema educativo	24
1.3. El porqué del porqué: lo instituido y lo institucional	30
2. El déficit cuantitativo y cualitativo femenino en puestos de responsabilidad	35
2.1. El déficit cuantitativo femenino en los puestos de responsabilidad	37
2.2. El déficit cualitativo femenino en el mundo de la empresa	43
2.2.1. El acceso a puestos directivos en la empresa	43
2.2.2. La discriminación femenina en el desempeño de puestos directivos	47
2.2.3. El modelo de mando dominante en la empresa	48
2.2.4. Un dominio que no es un dominio	51
2.3. Los porcentajes de responsabilidad en el sistema educativo	53
3. Metodología	57
3.1. Contexto de justificación de la opción metodológica adoptada: la reconstrucción de las normas desde las prácticas de investigación social	57

3.2. El lugar de la narración	65
3.3. El lugar del observador	69
3.4. Concreción de las opciones metodológicas tomadas	69
3.5. El diseño concreto de las prácticas de investigación: muestras y dinámicas	73
3.6. Estrategias de análisis	85
3.7. Breve informe de campo	87
4. La organización de las trayectorias	89
5. La norma de igualdad entre géneros, entre otras normas	95
5.1. De la norma de subordinación a la dirección de centro: un salto de larga distancia	109
5.2. La otra norma de igualdad cuantitativa	114
6. Trayectorias: trazos de la estructura	119
6.1. El mediado recorrido de las mujeres	120
6.2. La línea de los varones	125
7. El contexto operativo: el sistema educativo	129
7.1. Las transformaciones percibidas en el sistema educativo: el dé- ficit simbólico de los niveles iniciales	129
7.2. Representaciones del sistema educativo	135
7.3. La reelaboración de la docencia	141
8. El cargo directivo en el sistema educativo	145
8.1. El proceso previo al acceso a cargos directivos	145
8.2. Las mujeres ante las elecciones en los centros educativos	153
8.3. Los cargos directivos en los centros no universitarios	154
8.4. Los otros cargos y categorías profesionales del sistema educa- tivo	163
8.4.1. Universidad	164
8.4.2. Consejos Escolares Autonómicos, Territoriales y Provin- ciales	172
8.4.3. Cargos de la Administración	178
8.4.4. Inspección	181
9. La mujer en el sistema educativo	189
9.1. La mujer y los puestos directivos	191

9.2. La construcción de los géneros y la igualdad y sus implicaciones para el acceso de las mujeres a puestos de responsabilidad en el sistema educativo	197
10. Medidas	209
10.1. Las cuotas	212
10.2. Las oposiciones y la profesionalización de cargos	214
10.3. Otras medidas	218
11. Conclusiones	221
Anexo: el diseño concreto de la muestra	231
Referencias bibliográficas	235

4. La organización de las trayectorias |

En función de la estrategia metodológica tomada, lo que esta investigación empírica ha producido fundamentalmente son discursos; discursos para su análisis, pero, también, discursos que constituyen señas de identidad de los sujetos que los producen. Por ello, son pertinentes para la investigación y el análisis.

Si bien cabe una primera tipología de los discursos en función de la práctica de investigación que los ha generado —entrevista narrativa o grupo de discusión—, más interesante para los objetivos de la investigación es una inicial descripción de los tipos de discursos recogidos; especialmente, en función de algunos criterios como el ámbito del sistema educativo al que pertenecen los sujetos, diferencias sobre las que se volverá, o el propio género: ¿Es distinto el discurso de los profesores y profesoras de primaria del de los profesores y profesoras de secundaria? ¿Hay diferencias notables entre los discursos producidos por los varones y por las mujeres sobre sus respectivas trayectorias?

La principal distinción a la hora de valorar las características de la producción de los discursos, como se ha desprendido del trabajo de campo, ha estado entre la enseñanza secundaria y el resto de los ámbitos del sistema educativo. Las directoras y, sobre todo, los directores de los centros de enseñanza secundaria se han mostrado con notables resistencias iniciales a la hora de hacer la entrevista: ansiosas preguntas iniciales sobre los fines de la entrevista y la investigación, respuestas cortas y un tanto elusivas, cuando se les invitaba a la narración. Incluso, después, cuando ya parecía haberse logrado otra dinámica, cuando la conversación intentaba vincularse con el tópico central de la investigación, la escasa proporción de mujeres en la dirección, se tendía a tomar como una especie de acusación, emergiendo tácticas defensivas. Como si lo que se pusiese *en cuestión* fuesen los procedimientos organizativos y electorales del propio centro, en lugar de, por ejemplo, las condiciones actuales del sistema educativo, con el que, por otro lado, no se mostraban particularmente identificados.

En los docentes de secundaria, han sido significativas sus resistencias a ser observados. Algo que parcialmente también se recogió en el grupo de discusión, extendiéndose más allá de la propia situación de observación para la investigación. Así, han mostrado sus quejas ante la observación de los inspectores, a que éstos entren en el aula, concebida como *su aula*.

Tal forma del discurso encontrada especialmente en los niveles de secundaria del sistema educativo, ha de tomarse como muestra de un malestar que va más allá de la propia observación. Las resistencias a la observación se convierten en un síntoma de las condiciones del objeto observado. Un objeto que aparece entre cierta opacidad, en un «aquí no pasa nada», y las continuas fuentes de descontento, especialmente señalando un tiempo, mejor, del conjunto del sistema educativo, en general, y de su situación, en particular.

El carácter relativamente abierto del discurso, al que eran invitados a producir los participantes en la investigación, ha permitido observar el lugar que ocupan sus preocupaciones, de los observados, dentro de nuestras preocupaciones, las preguntas de la observación. Como ya se ha indicado en el capítulo anterior, el problema de la desigual distribución de cargos directivos según el género parece encontrarse lejos de sus preocupaciones más urgentes. Aquí, las distinciones entre los discursos aparecen especialmente marcadas por el ámbito del sistema educativo, siguiendo con lo anterior, el género y la edad. Iremos por partes.

En la medida que el discurso se producía en los niveles educativos iniciales, se tendía a un discurso en el que las trayectorias personal, profesional y, lo que puede considerarse más sorprendente, del centro que se dirigía, tendían a entretrejerse armoniosamente. El propio discurso del entrevistado, sin una fuerte directividad por parte del entrevistador, atravesaba por la mayor parte de los tópicos de la investigación. Forma del discurso que se convertía en certificación de lo que se decía, de la muestra de notables signos de identificación entre sus tres tipos de trayectoria. Sólo en los representantes de los Consejos Escolares se ha encontrado un discurso de semejantes características. Por el contrario, el entrecortado discurso de los directores de secundaria y de los otros profesionales (cargos en Universidad, inspectores y cargos en Administración) se convierte en síntoma de algo que ellos mismos señalan, de trayectorias quebradas, mostradas con escasa linealidad, de un «iba para esto, pero surgió esto otro».

Por otro lado, cuanto más alto el nivel educativo, más se reduce la trayectoria personal, en el discurso, a una síntesis de la trayectoria profesional o, más concretamente, a la trayectoria por las categorías: al paso de una posición en la estructura burocrática a otra. La trayectoria personal se convierte en una trayectoria burocrática. Como si solamente valiese con nombrarla. Se pasa directamente de lo que se estudió a la oposición, sin rupturas ni dudas en la continuidad. Bien es cierto que en tal tipo de respuestas puede encontrarse la subordinación a la asumida lógica

de la pregunta-respuesta, propia de las encuestas con cuestionario estandarizado, en lugar de una lógica de la narración.

El género de los participantes ha producido dos tipos de discurso distintos desde la perspectiva del lugar ocupado en los mismos de la familia o su pareja. Los varones tienden a producir un discurso en el que la trayectoria apenas deja de ser individual.

En el discurso de los varones aparecen los amigos o compañeros del inicio de la carrera y esto con preferencia entre los que se encuentran en la enseñanza primaria, más dados a la grupalidad, para dominar una representación individual e individualista de la trayectoria, en la que se quedan sin lugar la familia, la pareja y, en general, las redes sociales.

El discurso de las mujeres se diferencia notablemente de ese discurso individualista. Por un lado, especialmente entre las mujeres que se encuentran en cargos de los niveles de primaria y secundaria de la enseñanza, el lugar de la familia e, incluso, de los novios, es primordial en el diseño que hacen de *sus* trayectorias. Así, tienden a convertirse en una especie de trayectorias colectivas. El logro, pues las mujeres tienden a valorar en clave de tal logro sus trayectorias en mayor medida que los varones, se convierte en un logro colectivo:

Me gusta mucho y también tengo mucho apoyo familiar.

(EMDPM)

Entre los varones aquellas decisiones —cursar unos estudios, elegir carrera, cambios de ciudad, acceso a una categoría profesional, aceptación de cargos, etc.— que significaron algún tipo de bifurcación vital, aparecen en el discurso como decisiones autónomas, hasta, incluso, como producto de estrategias racionales o contraestrategias, asimismo racionales, ante circunstancias vitales. Entre las mujeres, las salidas de tales bifurcaciones se describen en el entorno de decisiones dialogadas o discutidas, ya sea con madres, padres, novios o maridos. Es más, aquéllas que ocupan cargos en los niveles superiores del sistema educativo muestran, sin el reparo que parece existir en el caso de los varones, el papel que ha tenido la red social en su trayectoria. Reconocen así, en el discurso, a quienes, en un momento de su vida, reconocieron su valor profesional; un valor profesional que ellas mismas recuperan al calor de ese apoyo.

Ahora bien, la diferencia principal en la caracterización de discursos de varones y mujeres se encuentra en el lugar ocupado por la familia en los mismos. Entre las mujeres se introduce el matrimonio y los embarazos como parte de la trayectoria vital y de la carrera profesional (por ejemplo, EMDPC); el apoyo o soporte familiar surgen como elemento imprescindible para el desarrollo de la carrera y, sobre todo, para el acceso a los cargos directivos (por ejemplo, EMJSA, EMJSC); la subordinación a la carrera profesional de los maridos, como motivo para los

traslados (por ejemplo, EMJSPCC); pero, también desde la crítica, como la realizada por una jefa de estudios en un centro de enseñanza secundaria sobre la escasa voluntad de su compañero para el reparto de tareas domésticas y, por lo tanto, para facilitarle su propia carrera profesional. La posición de los compañeros ante la toma de decisiones forma parte de sus discursos, hasta para destacar que, al final, la decisión se toma en contra de las opiniones de los compañeros, de manera autónoma:

92

Yo, te comenté antes lo de la cátedra y mi marido me decía: que no la vas a sacar, con el tiempo que te has puesto no vas a sacar nada, te vas a sacrificar en vano.

(EMJSSCC)

Incluso en este caso, se trata de una decisión dialogada. Aun cuando lo habitual es encontrar el reconocimiento del apoyo del compañero, reafirmando así la concepción de una decisión más colectiva que individual. Las expresiones cuantitativamente dominantes tienden a ir en el siguiente sentido:

Entonces como era en Betanzos, ya..., allí me fui a Betanzos. Deje el colegio, fue mi marido el que me empujó para ir a Betanzos.

(EMJSC)

Incluso en la sintética presentación de sí mismas a la que tienden las mujeres según se asciende en los niveles del sistema educativo, hay sitio para incluir la situación familiar. La identidad de estas profesionales se encuentra ligada, en los discursos, a la identidad personal o familiar.

Mira yo soy inspectora de educación como sabes, de ciencias de la educación, doctor en ciencias de la educación casada... con dos hijos, uno licenciado en derecho y económicas y otro en biología y... pues no sé que más me has preguntado...

(EMIC)

En las entrevistas a varones, las referencias a la familia, los hijos y la casa no aparecen espontáneamente. Hay que preguntar por ellas: sobre apoyos en la casa, si ella trabaja; sobre la opinión de sus compañeras, para el caso de traslados; hasta el apoyo de la familia en el desarrollo del cargo directivo. Incluso el origen de las narraciones se sitúa estructuralmente en la carrera universitaria cursada, dejando a un lado el origen social y el papel de los padres, que en cambio sí suele ser reconocido por las mujeres. El origen del discurso tiende a situarse en ellos mismos. El final, también. Por lo que los entrevistadores han de indagar explícitamente por el papel que las referencias familiares, y más en concreto sus parejas, han jugado en sus trayectorias. Pero, aún así, tras el cuestionamiento, se manifiesta la escasa característica dialógica de sus decisiones. Como se dice en algunas de las en-

trevistas (por ejemplo, EVDSBA), tras preguntar por las posiciones de las compañeras: «*habrá que preguntarles a ellas*». Patente dificultad para introducir una estrategia coral en un discurso individualista.

La estrategia individualista de los varones se refuerza según se asciende en los niveles del sistema educativo. Hasta cabe la situación familiar en la presentación de algún maestro de la enseñanza primaria, aun cuando sea para decir que se está viudo (EVDPC). Resulta sintomático que las pocas veces que aparece la familia en la presentación sea en los niveles menos racional-burocráticos y para remarcar la ausencia de pareja.

Si las trayectorias de los varones se presentan sin alteridades ni alteraciones, las de las mujeres se muestran deudoras de los *otros próximos*. Sus logros aparecen como fruto de las condiciones reconocidas (y aprovechadas). Incluso se atribuyen a una especie de *afortunada fatalidad* en la relación con el otro género. Así, hace su aparición la suerte de «haber tenido» otro apropiado. Como si el logro hubiera sido imposible sin esta relación:

Porque yo me acuerdo que entraba el portero a recoger la basura y estaba, porque mi marido suele hacer la cena, y entraba y le decía: 'usted que es un señor tan importante, ¿por qué hace la cena?'. El portero, que naturalmente era muy hombre y, para él, su mujer tendría que estar en la casa, ¿eh? Entonces, yo he tenido suerte.

(EMDPM)

La identidad de las mujeres se dibuja, en sus discursos, como una identidad derivada de sus compañeros. Capaz, incluso, de recoger dialógicamente los discursos que tuvieron que superar sus compañeros para apoyarlas. Es más, siguiendo las declaraciones de la entrevistada en el anterior *verbatim*, su identidad actual aparece derivada de la identidad social de su marido. Una mujer directora en una escuela de primaria, siendo ella licenciada, tiene que subrayar su posición de clase social haciendo referencia a la posición de su marido:

Y mis padres eran los dos universitarios y también mis hermanos, los dos universitarios. Estoy casada yo también con un profesor de Universidad. Así que el ambiente de estudio en mi casa no está mal, ni estuvo mal en mi infancia tampoco.

(EMDPM)

El sistema de géneros domina, por lo tanto, el discurso sobre las trayectorias de directores y directoras, sin que sea necesario entrar directamente en sus percepciones sobre el dominio del sistema de géneros en el sistema educativo. Las formas de los discursos, las propias formas de hablar, se convierten en objeto relevante de observación y manifestación de lo observado.

Por último, señalar el relativo carácter diferencial de la forma de los discursos según la edad. En la medida en que la edad de los entrevistados era mayor, también lo era la facilidad para tejer una narración, sin directividad por parte del entrevistador, por los entrevistados. Claro está, tal narratividad tiende a construir trayectorias lineales, coherentes, limando el lugar de las bifurcaciones o las decisiones. Es como si, a medida que pasan los años, se produjera una mayor identificación con la propia biografía, como si se admitiese o reconociese que no podía haber sido de otra manera o, tal vez, que apenas merece la pena pensar que podría haber sido de otra manera. Es como si, a medida que las posibilidades de cambiar sustancialmente la biografía son más escasas, la presión para admitirla tal como ha sido, tal como es, fuesen mayores. Parece dominar en tales discursos una lógica de la adaptación, de la conformidad con uno mismo y su situación. Por lo tanto, desde el análisis, la prevención contra tal linealidad ha de ser mayor, pues junto a la trayectoria personal y profesional se encuentran los propios efectos de la trayectoria del discurso.

Por el contrario, según se desciende en la edad de los entrevistados, el discurso tiende a dibujar trayectorias casuales, *rizomáticas*³⁹, como si fueran fruto de decisiones débiles, tomadas un tanto al hilo de las circunstancias del momento. Decisiones y trayectorias que aparecen borrosas, sin visos de ser definitivas; sobre todo, entre los profesores de la enseñanza secundaria. Así, el discurso vuelve a ser síntoma, en su forma, de ajustes y desajustes.

³⁹ El concepto de rizoma aplicado a las ciencias sociales se encuentra en las obras de Deleuze y Guattari, sobre todo en 1980.