



mujeres

en cargos de representación
del Sistema Educativo

CIDE/INSTITUTO DE LA MUJER
| Mujeres en la Educación |



mujeres
en cargos de representación
del Sistema Educativo

CIDE/INSTITUTO DE LA MUJER
Mujeres en la Educación

© Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales) y
CIDE (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte)

Edita: **Instituto de la Mujer** (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales)

Condesa de Venadito, 34

28027-Madrid

www.mtas.es/mujer

e-mail: inmujer@mtas.es

Autoría del estudio cualitativo:

CONCEPCIÓN GÓMEZ ESTEBAN (UCM)

JAVIER CALLEJO GALLEGO (UNED)

ELENA CASADO APARICIO (UCM)

Autoría del estudio cuantitativo:

MONTSERRAT GRAÑERAS PASTRANA (CIDE)

JUANA SAVALL CERES (CIDE)

Coordinación:

ANA MAÑERU MÉNDEZ (INSTITUTO DE LA MUJER)

MONTSERRAT GRAÑERAS PASTRANA (CIDE)

Colaboradoras:

NATALIA GIL NOVOA (CIDE)

MIRIAM GARCÍA BLANCO (CIDE)

MARTA SANDOVAL MENA (CIDE)

RAQUEL MORENTÍN GUTIERREZ (CIDE)

GEMMA ARELLANO MATÉ (CIDE)

MONTSE BOIX TERUEL

Diseño:

CHARO VILLA

Imprime:

MELSA

Nipo: 176-03-125-2

Nipo: 207-05-043-8

Dep. Legal: M-39017-2005

"**T**odas las vocaciones tienen algo en común, sin duda alguna. El ahondar en el luminoso fenómeno, que es la vocación, exige todo un tratado, pero más todavía un sistema de pensamiento desde el cual la vocación aparezca como algo inteligible, como uno de esos inteligibles que no solamente se entienden sino que hacen entender. Y la mayor parte de los sistemas filosóficos del mundo moderno y de las ideologías que lo llenan no dejan lugar siquiera a que se tenga en cuenta el hecho de la vocación; es más, ni siquiera la palabra misma, "vocación", puede ser usada.

Y así, en vez de vocación se habla de profesión, despojando a esta palabra de su primordial sentido, haciéndola equivalente de ocupación o de simple trabajar para ganarse la vida.

Pues que la palabra "vocación" tiene, como todas, sus afines; está enclavada dentro de lo que podemos llamar una constelación y así hay palabras que son como consanguíneas, que corren la misma suerte, como sucede con la palabra destino, por ejemplo. Tampoco se puede hablar de destino cuando no resulta claro referirse a la vocación. Y las personas tienen en vez de destino, empleo: el "destino" de un ser humano queda reducido a encontrar, dentro de los empleos que le son asequibles, el que le resulte más conveniente.

Para que la vocación y el destino de una persona aparezca, es necesario un sistema de pensamiento que deje lugar al individuo, lo que equivale decir a la libertad. A esa libertad, que es el medio en que vive intangible la persona. El individuo inintercambiable con otro, al que no se le puede arrancar su secreto último, que solamente la vida irá librando a la luz. Y dentro del cual alienta la persona, cuyos límites no pueden ser trazados de antemano, sino simplemente situándola dentro de la condición humana, pero nada más. Pues que toda humana persona es, ante todo, una promesa, una promesa de realización creadora. Cuando se siente al prójimo como persona, se espera siempre de él y, en consecuencia, uno de los mayores dolores que nos depara la vida es el asistir al hundimiento o a la falsificación de esa promesa."

María Zambrano (2000). La vocación del maestro. En G. Gómez Cambra, La aurora de la razón poética (pp. 117-139). Málaga: Ágora.

Índice

ESTUDIO I

INTRODUCCIÓN	11
1. PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES EN LOS EQUIPOS DIRECTIVOS	13
1.1. La participación de las mujeres en los Equipos Directivos de los Centros de Infantil y Primaria	16
1.2. La participación de las mujeres en los Equipos Directivos de los Institutos de Educación Secundaria.	21
2. PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES EN EL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO Y LOS CONSEJOS ESCOLARES AUTONÓMICOS	27
3. PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES EN LA INSPECCIÓN EDUCATIVA	49
3.1. Participación de las mujeres en la Alta Inspección	51
3.2. Participación de las mujeres en la Inspección Técnica de Educación	52
4. PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES EN LAS ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS	55
4.1. Participación de las mujeres en cargos de representación en Educación dentro del MECD	57
4.2. Participación de las mujeres en cargos de representación en las Consejerías y Departamentos de Educación de las	

Comunidades Autónomas	61
5. PROFESORAS UNIVERSITARIAS, RECTORAS, DECANAS Y VICEDECANAS	69
5.1. Mujer y docencia universitaria	71
5.2. Rectoras, Decanas y Vicedecanas	81

ESTUDIO II

1. ESTUDIAR EL LOGRO PROFESIONAL DE LAS MUJERES EN EL SISTEMA EDUCATIVO.	87
1.1. Un proyecto en dos líneas	89
1.2. El logro: objeto de investigación y reflexión	90
1.3. El logro: elección entre la aspiración y la resignación	94
1.4. La maldita parte bendita.	95
2. METODOLOGÍA	97
2.1. El método del discurso y el discurso del método	99
2.2. Opción metodológica	99
2.3. Diseño concreto de investigación	100
2.4. Dinámica del trabajo de campo o cuando afloran los síntomas	102
2.5. Radiografía de las entrevistas.	103
3. EL LOGRO FEMENINO: IDEAS FUERZA.	119
3.1. Rasgos y contenidos del logro femenino	121
3.2. El logro femenino, ¿un logro en función del género?	122
4. RASGOS DEL LOGRO PROFESIONAL	127
4.1. Pasos cortos para logros profesionales de larga trayectoria	129
4.2. Los tipos de logro profesional.	131

4.3. El lugar de las sensaciones de triunfo en las narraciones femeninas	132
4.4. Orígenes	134
4.5. Los atractivos del cargo.	136
4.6. Diferencias en función del género en la consideración del contenido del logro profesional	137
4.7. El género del término ambición	139
4.8. La casualidad como fuente de decisión	143
5. EL LOGRO FEMENINO COMO LOGRO COMPLEJO: FAMILIAR-PROFESIONAL	145
5.1. El logro profesional: un parte del logro	148
5.2. Trayectorias quebradas	150
5.3. Las dificultades de una decisión	152
6. EL LOGRO FEMENINO COMO LOGRO COLECTIVO.	155
6.1. Logro colectivo	157
6.2. El logro como reconocimiento de los otros y otras.	158
6.3. El reconocimiento a los otros y a las otras en el logro.	160
6.4. Decisiones polifónicas.	161
7. HUELLAS	165
7.1. Los problemas en el logro	167
7.2. Una interpretación de la falta de confianza	170
7.3. Las marcas del esfuerzo de logro	171
8. EL FUTURO	175
8.1. El futuro del logro	177
8.2. Los problemas del futuro del logro	179
CONCLUSIONES PARCIALES.	183
BIBLIOGRAFÍA	187



mujeres

en cargos de representación
del Sistema Educativo

Estudio I

| Monserrat Grañeras Pastrana |

| Juana Savall Ceres |



1. INTRODUCCIÓN

El CIDE y el Instituto de la Mujer firmaron en 2001 un convenio de colaboración, marco institucional en el cual se han ido poniendo en marcha una serie de actuaciones. Entre ellas está el diseño, coordinación y realización de un conjunto de investigaciones que integran la **Colección "Mujeres en la Educación"**, de la que forman parte los dos estudios que conforman esta publicación.

El primero de ellos ofrece un mapa actualizado de la presencia y participación de las mujeres en los cargos de representación en educación, elaborado básicamente a partir de datos primarios y que hasta el momento no se conocían en España. Desde esta realidad cuantitativa encontrada, se diseñó y elaboró un estudio cualitativo que fuera más allá de las cifras y profundizara en posibles pautas explicativas de la escasa representación femenina en determinados cargos y funciones, en un ámbito profesional como es la educación, donde las mujeres tienen una importante presencia. Este cometido corresponde a la segunda parte del libro.

Para la realización del presente informe se comenzó por definir operativamente las categorías de análisis que iban a explorarse. Resultaron finalmente cinco categorías sobre las que obtener información cuantitativa diferencial por sexo con ámbito estatal: equipos directivos de los centros, Consejos Escolares Autonómicos y Estatal, Inspección Educativa, altos cargos en las diferentes Administraciones Educativas (considerando a partir del nivel 26) y categorías académicas en profesorado universitario, rectorados y decanatos. Toda la información, excepto la relativa a rectorados y decanatos de las Universidades, hace referencia al ámbito público de la educación.

Puesto que esta información no se podía extraer de fuentes documentales, ya que no se han publicado hasta el momento datos desagregados como los ofrecidos en este estudio, su obtención debía partir necesariamente de la solicitud directa a cada una de las Consejerías y Departamentos de Educación de las CC.AA., en unos casos, al Consejo de Universidades en otros, y finalmente al propio MECD. Asimismo, también se han consultado algunas fuentes secundarias como las estadísticas publicadas por el Instituto Nacional de Estadística (INE) y, por último, se ha buscado información a través de Internet, en las páginas de las Consejerías de Educación y, sobre todo, de las Universidades de todo el Estado.

Por tanto, tras la primera fase de definición de categorías de análisis, se procedió a la petición institucional del volumen de información requerida, que fue introducida a medida que se iba obteniendo en formatos que la hicieran comparable. Finalizada esta laboriosa tarea de recogida de información, que en el caso de algunas Comunidades Autónomas donde no se tenían estos datos contabilizados por sexo requirió elaboración propia por parte del CIDE, se pasó a una tercera fase de explotación de los datos combinando siempre la lectura cruzada de las variables Comunidad Autónoma y sexo con las respectivas categorías estudiadas. Una vez cubierta esta nueva tarea, y constatada la escasa presencia de las mujeres en los cargos de representación, se procedió a concretar el diseño del trabajo de campo en el que obtener

otro tipo de información muy distinta que profundizara en esa primera visión descriptiva del fenómeno estudiado.

A lo largo de la historia, las mujeres han recorrido un camino lleno de impedimentos que, hace no tantos años, las alejaba de la educación y la cultura. En el tramo actual de ese recorrido resulta reconfortante poder afirmar que, a comienzos del siglo XXI, ya están aquí. Niñas y mujeres han tomado asiento en las aulas hasta el punto de poder afirmarse que las mujeres son mayoría en los niveles postobligatorios de enseñanza, con excepción de los estudios de Formación Profesional, hacia donde se siguen dirigiendo en mayor medida los hombres.

Además de observar el trayecto, si la mirada se dirige al resultado de ese recorrido se comprueba que los porcentajes de repetición de curso de las niñas y las jóvenes en los diferentes niveles educativos son inferiores a los de sus compañeros. En este mismo sentido y utilizando otro indicador distinto que la tasa de repetición, la distribución por sexo del alumnado que termina los estudios, puede afirmarse que el 59% de quienes terminaron estudios universitarios en 1998 eran mujeres (CIDE/IM, 2002).

Igualmente podríamos recordar la incorporación de las mujeres a la Universidad, cambio cuantitativo que no necesita nuevos datos por ser ya bien conocido, su presencia en multitud de espacios profesionales, académicos, personales, etc., tradicionalmente no frecuentados por ellas y otras muchas revoluciones de las que han sido protagonistas en las últimas décadas. Sin duda, una de estas grandes revoluciones ha sido y es su incorporación a la educación, aunque caben sustanciosos matices a esta afirmación.

De hecho, una cara del fenómeno comentado es su presencia como alumnas y, en algunos niveles educativos (no en todos, véase la Universidad) como profesoras, pero otra, bien distinta, es la incorporación de las mujeres a la educación como directoras, inspectoras, altos cargos en la Administración Educativa, rectoras, decanas y representantes en los Consejos Escolares Autonómicos y Estatal. En este ámbito no resulta posible, a la luz de los datos que se ofrecen en este estudio, afirmar que su presencia sea suficiente. Muy al contrario, lo que sí se puede afirmar es que las mujeres están muy poco representadas en el desempeño de los cargos de representación en la educación.

Las cifras que se presentan a lo largo de estas páginas, hasta ahora inéditas, dan debida cuenta de la presencia de las mujeres en estos espacios, ofreciendo datos, porcentajes y herramientas cuantitativas para fundamentar debates y alimentar futuras investigaciones, una de las cuales ya es una realidad: la que se presenta en la segunda parte de este trabajo, auspiciada por el CIDE y el Instituto de la Mujer, y realizada por Concha Gómez (UCM), Javier Callejo (UNED) y Elena Casado (UCM).



mujeres

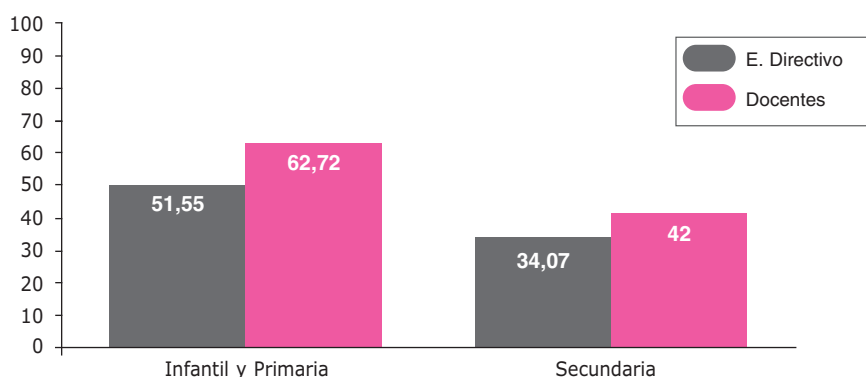
en cargos de representación
del Sistema Educativo

| Participación de las
Mujeres en los
Equipos Directivos |



1. PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES EN LOS EQUIPOS DIRECTIVOS

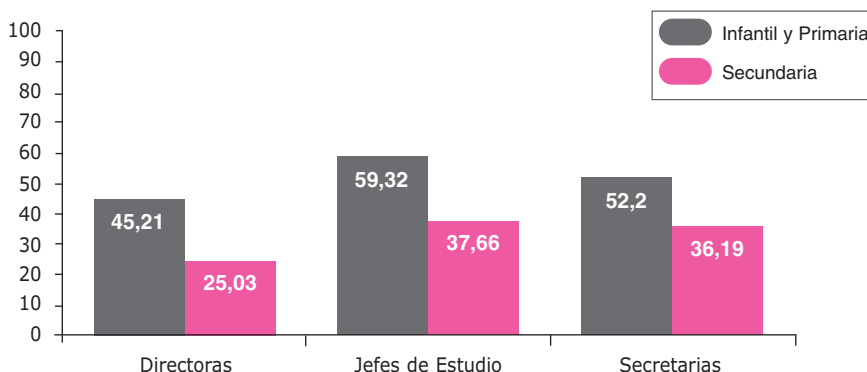
El grado de representatividad de las mujeres en los órganos de la dirección escolar, aunque ha aumentado en los últimos años, sigue sin guardar proporción con su presencia como docentes en todos los niveles educativos. Es decir, incluso en los niveles de Educación Infantil y Primaria, en los que hay una ligera mayoría de mujeres en los equipos directivos (51,55%) se puede hablar de subrepresentación en la medida en que se compare esta distribución porcentual por sexo con la que se da en la actualidad entre maestras y maestros, donde ellas representan el 62,72% (CIDE/Instituto de la Mujer, 2001). En el nivel de Secundaria el fenómeno se manifiesta con más claridad, pues la distancia porcentual entre ellas como profesoras y como miembros del equipo directivo es mayor, oscilando desde el 42% que suponen en su representación docente, hasta el escaso 34% que ocupan en los puestos de dirección escolar. Es decir, puede hablarse de una diferencia porcentual de 8 puntos, mientras en los niveles inferiores la diferencia porcentual es de 10 puntos. Hay que matizar, no obstante, que la comparación que se está estableciendo sólo apunta tendencias, puesto que para obtener los datos relativos al profesorado se han utilizado fuentes secundarias que se refieren al curso escolar 1998/99 (últimas estadísticas consolidadas publicadas) y los referidos a equipos directivos son datos primarios recogidos en el curso escolar 2000/01.



Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos primarios proporcionados por el conjunto de las Administraciones Educativas del Estado.

Gráfico 1.1. Porcentaje de mujeres en los Equipos Directivos y en el Cuerpo Docente de Infantil, Primaria y Secundaria. Curso 2000/01

Tanto en la Educación Infantil y Primaria como en la Educación Secundaria se observa la misma secuencia en función de las subcategorías, donde la mayor representación femenina se encuentra en las Jefas de Estudio, seguidas por las Secretarías y, por último, las Directoras.



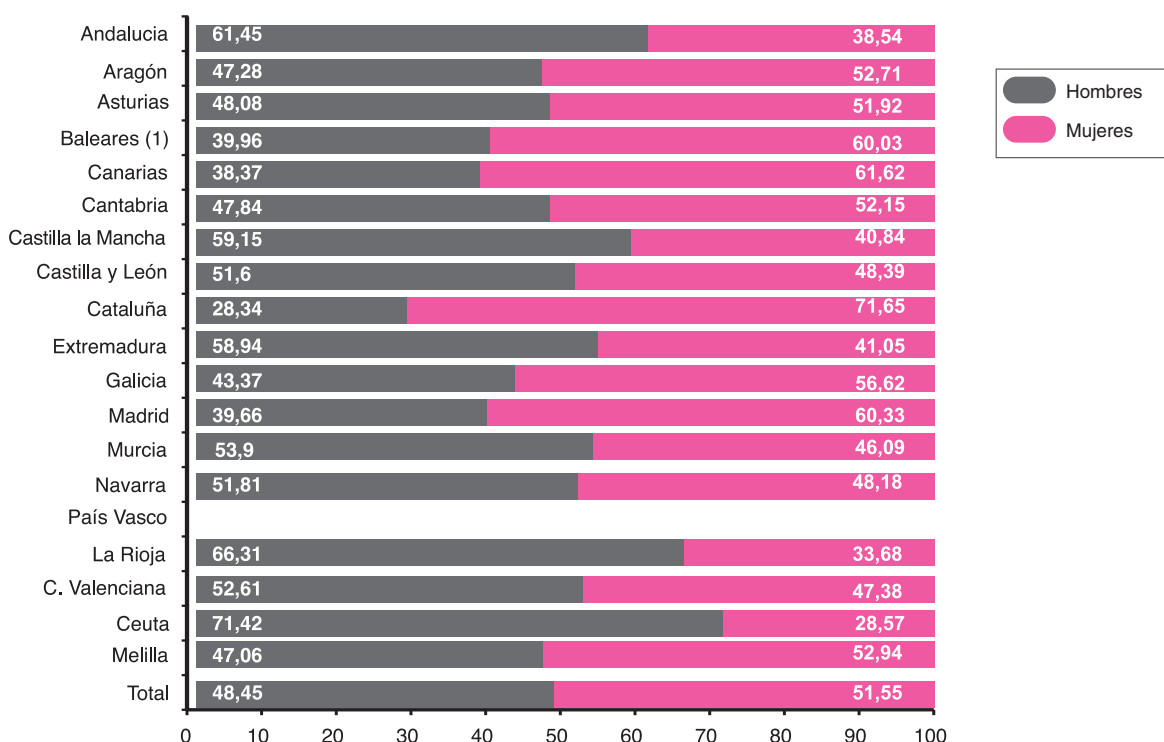
Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos primarios proporcionados por el conjunto de las Administraciones Educativas del Estado.

Gráfico 1.2. Porcentaje de mujeres en los Equipos Directivos según Nivel Educativo y Cargo. Curso 2000/01.

Hasta aquí se ha considerado al equipo directivo como una unidad de análisis, pero parece interesante desmenuzar esa globalidad y analizar a su vez, como subcategorías, los distintos cargos en que se organizan los equipos directivos en las Comunidades Autónomas. Puesto que esta composición no es exactamente igual en todas ellas, se han agrupado los cargos de Jefe de Estudios y Jefe de Estudios adjunto en aquellas en las que existe esta segunda figura, de cara a hacer comparable la información. Por tanto, los tres cargos computados son Director/a, Jefe/a de Estudios y Secretario/a.

1.1. La participación de las Mujeres en los Equipos Directivos de los Centros de Infantil y Primaria

Constatadas las diferencias por niveles educativos parece conveniente analizar la información de forma separada según este criterio, división a la que hay que añadir la autonómica. El panorama general que resulta de la información computada para el conjunto de las Comunidades Autónomas presenta a su vez una enorme cantidad de matices y diferencias entre ellas. Así, la diversidad extrema en participación de las mujeres directivas en los colegios públicos de Infantil y Primaria va desde el 64,33% en Cataluña, hasta el 23,53% en la Ciudad Autónoma de Ceuta (Gráfico 1.4). Dentro de ese continuo existe todo un abanico de variedad.



(1) Los datos de esta Comunidad no se encuentran desagregados por nivel educativo (corresponden a Infantil, Primaria y Secundaria)

(2) No se dispone de datos pertenecientes al País Vasco

Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos primarios proporcionados por el conjunto de las Administraciones Educativas del Estado.

Gráfico 1.3. Distribución porcentual según sexo de los miembros de los equipos directivos de Infantil y Primaria por Comunidad Autónoma. Curso 2000/01.

En los equipos directivos de los niveles de Educación Infantil y Primaria, existe una escasa representación femenina en el cargo de Director o Directora, observándose una tasa de participación de las mujeres superior a la de los varones en los otros cargos del equipo directivo, es decir, hay más mujeres que hombres en las jefaturas de estudios y las secretarías.

Así, los Directores tienen una representación superior a las Directoras en casi 5 puntos porcentuales, lo que indica una desequilibrada participación por sexo si tenemos en cuenta que ellas suponen el 60% del profesorado total en estos niveles. El cargo de Jefe de Estudios recoge el porcentaje más alto de representación femenina, con un 59,32%.

Comunidad Autónoma	Director/a		Jefe/a de estudios		Secretario/a	
	H	M	H	M	H	M
Andalucía	1.601	658	1053	982	1.239	802
Aragón	147	128	77	120	107	121
Asturias	139	136	91	97	95	118
Baleares (1)	197	240	163	252	128	241
Canarias	301	369	89	253	153	250
Cantabria	130	161	94	73	87	105
Castilla-La Mancha	880	523	509	444	608	412
Castilla y León	425	285	212	277	280	298
Cataluña	682	1.230	263	1.149	465	1.185
Extremadura	283	148	156	139	184	147
Galicia	391	376	182	395	295	362
Madrid	382	538	222	449	329	432
Murcia	218	130	110	166	169	129
Navarra	100	82	49	64	65	53
País Vasco (2)	0	0	0	0	0	0
La Rioja	46	15	43	24	37	25
C. Valenciana	656	415	331	440	389	384
Ceuta	13	4	9	7	13	3
Melilla	6	6	9	5	4	7
	6.597	5.444	3.659	5.336	4.697	5.074
Total	54,79%	45,21%	40,68%	59,32%	47,80%	52,20%

(1) Los datos de esta Comunidad no se encuentran desagregados por nivel educativo (corresponden a Infantil, Primaria y Secundaria)

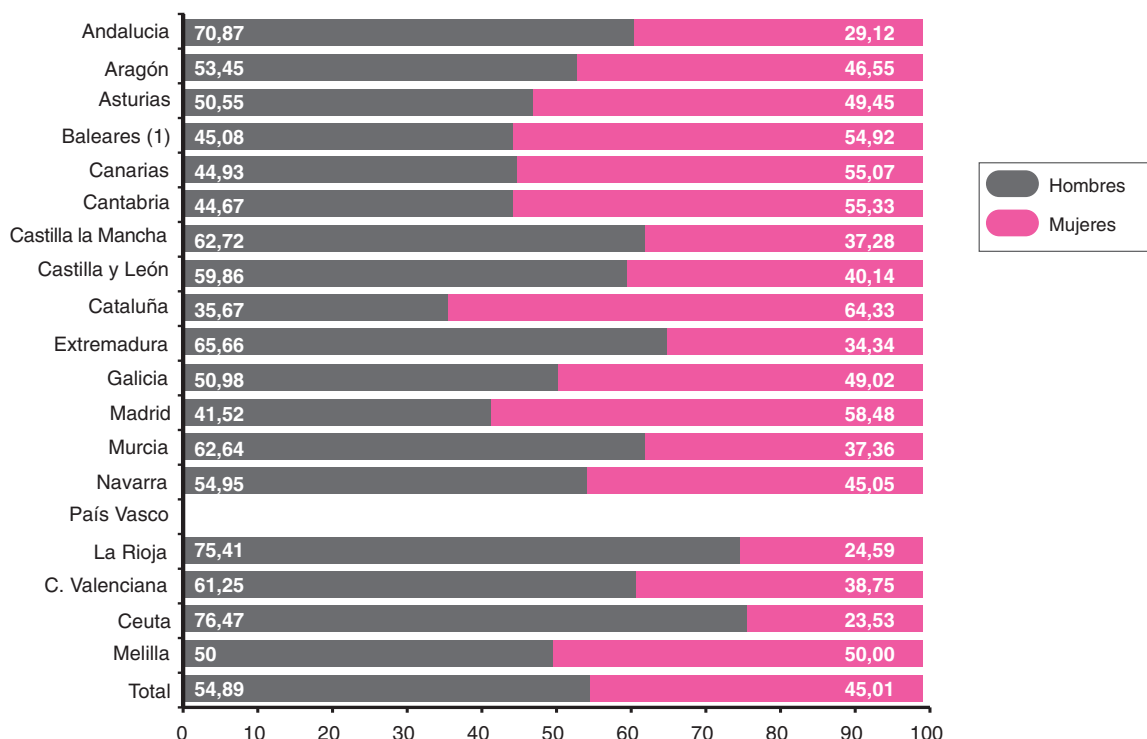
(2) No se dispone de datos pertenecientes al País Vasco

Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos primarios proporcionados por el conjunto de las Administraciones Educativas del Estado.

Tabla 1.1. Número de miembros en los equipos directivos de Infantil y Primaria según cargo, sexo y Comunidad Autónoma. Curso 2000/01.

Cataluña, Madrid, Cantabria y Canarias son las Comunidades donde existe una mayor presencia de **Directoras** en los centros de Educación Infantil y Primaria con una representación que va desde el 64,33% de Directoras en Cataluña hasta el 55,07% en Canarias. Sin embargo, las Comunidades con menor tasa de mujeres en la Dirección escolar son La Rioja (24,59%) y Andalucía (29,12%), así como la Ciudad Autónoma de Ceuta (23,53%). En Melilla, Asturias, Aragón y Navarra los porcentajes del cargo de director se mantienen igualados en ambos sexos.

Por tanto, incluso en las Comunidades donde la participación femenina es alta, la tasa mantiene equilibrio con la que presentan las mujeres como maestras, que rondan el 60%. En cambio, es sorprendente apreciar cómo, en las que tienen índices de participación más bajos, de 100 profesores 60 son mujeres, pero de 100 Directores éstas son sólo 23.



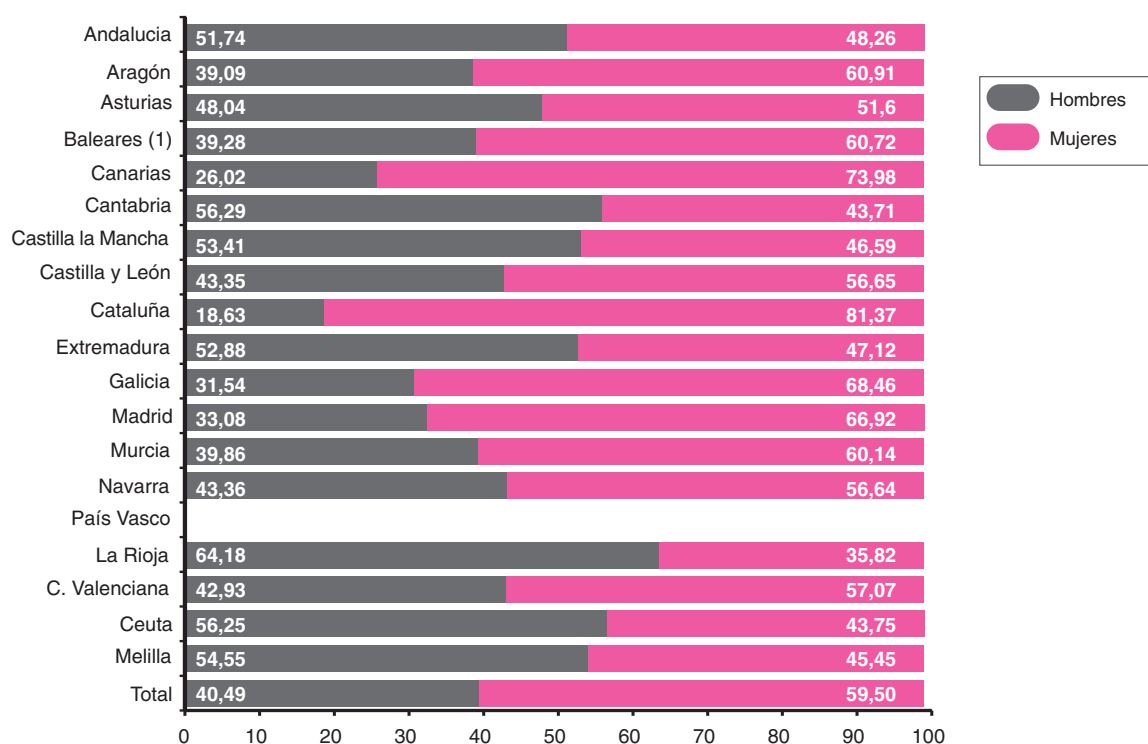
(1) Los datos de esta Comunidad no se encuentran desagregados por nivel educativo (corresponden a Infantil, Primaria y Secundaria)

(2) No se dispone de datos pertenecientes al País Vasco

Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos primarios proporcionados por el conjunto de las Administraciones Educativas del Estado.

Gráfico 1.4. Distribución porcentual según sexo de directores/as de Infantil y Primaria por Comunidad Autónoma. Curso 2000/01.

La subcategoría de **Jefe de estudios** recoge los índices de representación femenina más altos de todo el equipo directivo, también observando los datos por Comunidad Autónoma. La mujer como Jefa de Estudios representa casi el 60%, frente al 40% de hombres. En la práctica totalidad de las Comunidades las mujeres ocupan estos puestos por encima de los hombres. De nuevo, La Rioja es la Comunidad donde la presencia de la mujer es inferior con respecto al resto de Comunidades, con una representación del 35,82% frente al 81,37% de Cataluña.



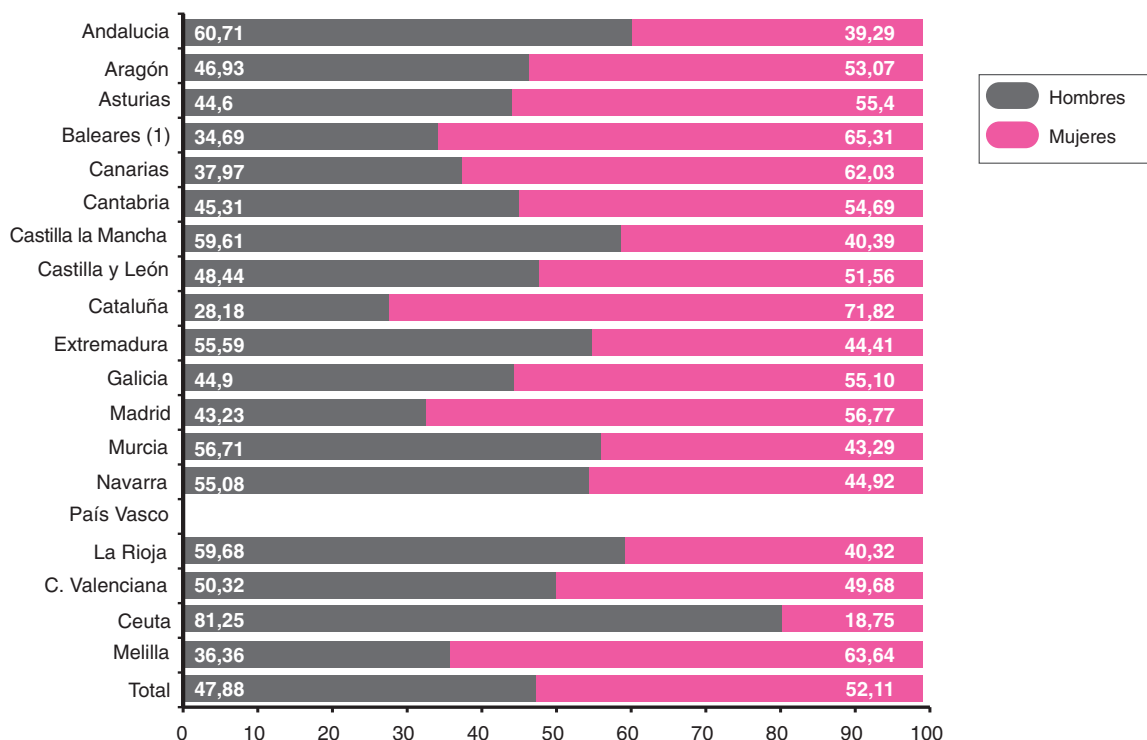
(1) Los datos de esta Comunidad no se encuentran desagregados por nivel educativo (corresponden a Infantil, Primaria y Secundaria)

(2) No se dispone de datos pertenecientes al País Vasco

Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos primarios proporcionados por el conjunto de las Administraciones Educativas del Estado.

Gráfico 1.5. Distribución porcentual según sexo de Jefes/as de estudio de Infantil y Primaria por Comunidad Autónoma. Curso 2000/01.

La mujer como **Secretaria** dentro del equipo directivo en el conjunto estatal se sitúa en una posición de equilibrio distributivo respecto a los varones. Ahora bien, de nuevo aparecen enormes diferencias si el análisis se hace por Comunidades Autónomas. Así, en Ceuta sólo el 19% de los Secretarios/as son mujeres, mientras en Cataluña sólo son varones 28 de cada 100 Secretarios/as. También se observan Comunidades que se acercan al equilibrio entre hombres y mujeres, como Aragón, Cantabria, Castilla y León, Extremadura, Galicia y Comunidad Valenciana.



(1) Los datos de esta Comunidad no se encuentran desagregados por nivel educativo (corresponden a Infantil, Primaria y Secundaria)

(2) No se dispone de datos pertenecientes al País Vasco

Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos primarios proporcionados por el conjunto de las Administraciones Educativas del Estado.

Gráfico 1.6. Distribución porcentual según sexo de Secretarios/as de Infantil y Primaria por Comunidad Autónoma. Curso 2000/01.

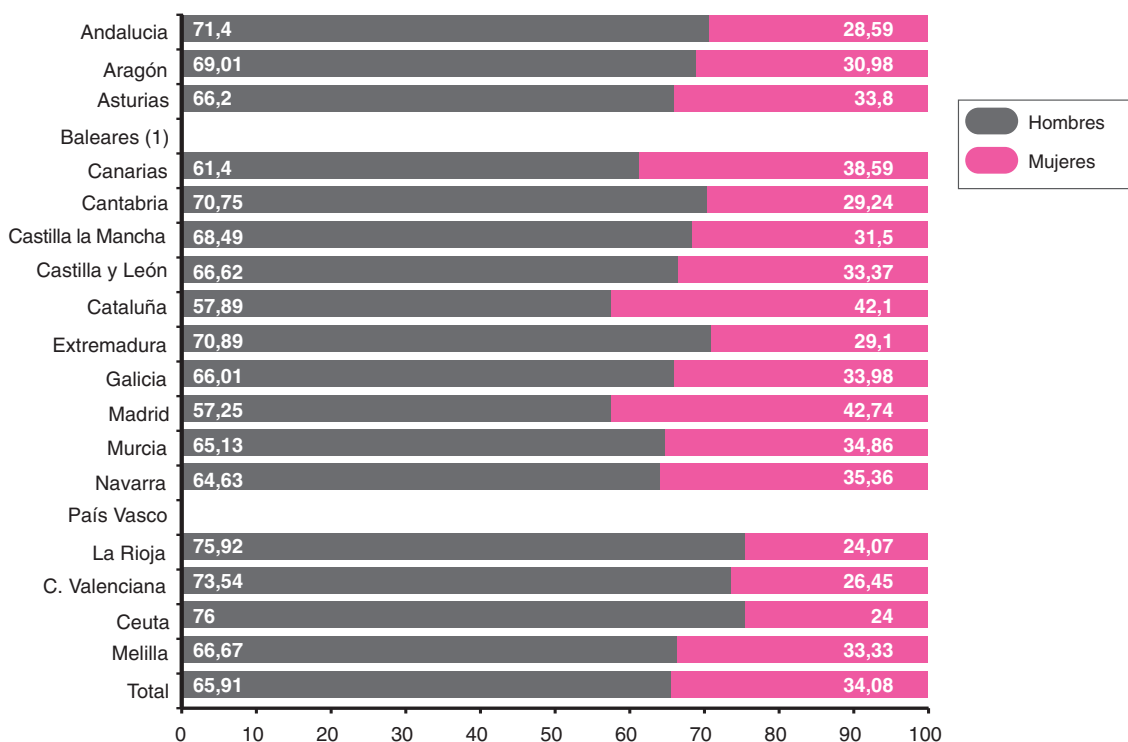
En definitiva, en los equipos directivos de los centros de Infantil y Primaria existe desequilibrio distributivo respecto a la presencia de las mujeres en esos cargos, diferencia que se hace más significativa si se compara con su participación como docentes en estos niveles. En el análisis por Comunidad Autónoma se encuentran situaciones opuestas, es decir, existen Comunidades donde hay una mayor representación de mujeres que de hombres en los tres cargos directivos en Infantil y Primaria (como es el caso de Cataluña, Madrid y Canarias), mientras que en otras Comunidades es evidente la masculinización en los puestos directivos en estos niveles (como son Andalucía, La Rioja y la Ciudad Autónoma de Ceuta).

1.2. La participación de las Mujeres en los Equipos Directivos de los Institutos de Educación Secundaria

La dirección escolar en el nivel de Educación Secundaria presenta claras diferencias cuantitativas respecto a los niveles de Infantil y Primaria, en cuanto a la participación de las mujeres en este órgano de gobierno. Como ya se señalaba en la primera

página de este capítulo, la presencia de las mujeres disminuye visiblemente, en los Institutos de Educación Secundaria, en los tres cargos del equipo directivo.

Si se analiza la información por Comunidades Autónomas, en el nivel educativo de Secundaria se aprecia la misma variabilidad que en Infantil y Primaria, existiendo en la actualidad Comunidades Autónomas cuya tasa de participación femenina en los equipos directivos es inferior al 30%, como por ejemplo La Rioja, que presenta un exiguo 24%. Por el contrario, Madrid –con un 42,74%– y Cataluña –con un 42,10%– presentan una tasa de mujeres en los equipos directivos muy superior a la media.



(1) Los datos de esta Comunidad se engloban en Infantil y Primaria, ya que no han sido facilitados con desagregación por niveles educativos

(2) No se dispone de datos pertenecientes al País Vasco.

Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos primarios proporcionados por el conjunto de las Administraciones Educativas del Estado.

Gráfico 1.7. Distribución porcentual según sexo de los miembros de los equipos directivos de Secundaria por Comunidad Autónoma. Curso 2000/01.

Comunidad Autónoma	Director/a		Jefe/a de estudios		Secretario/a	
	H	M	H	M	H	M
Andalucía	587	124	864	437	489	216
Aragón	69	16	144	68	52	35
Asturias	60	12	124	91	53	18
Baleares (1)	0	0	0	0	0	0
Canarias	122	49	151	103	93	78
Cantabria	38	7	80	42	32	13
Castilla-La Mancha	256	81	525	261	480	238
Castilla y León	155	37	315	200	131	64
Cataluña	390	240	489	368	280	235
Extremadura	79	21	70	27	58	37
Galicia	209	72	235	145	168	98
Madrid	204	86	496	451	176	117
Murcia	75	20	160	110	62	29
Navarra	43	10	40	28	23	20
País Vasco (2)	0	0	0	0	0	0
La Rioja	23	11	42	8	17	7
C. Valenciana	234	66	285	88	176	96
Ceuta	5	0	10	5	4	1
Melilla	6	1	3	4	5	2
	2.555	853	4.033	2.436	2.229	1.304
Total	74,97%	25,03%	62,34%	37,66%	63,81%	36,19%

(1) Los datos de esta Comunidad se engloban en Infantil y Primaria, ya que no han sido facilitados con desagregación por niveles educativos.

(2) No se dispone de datos pertenecientes al País Vasco.

Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos primarios proporcionados por el conjunto de las Administraciones Educativas del Estado.

Tabla 1.2. Número de miembros en los equipos directivos de Secundaria según cargo, sexo y Comunidad Autónoma. Curso 2000/01.

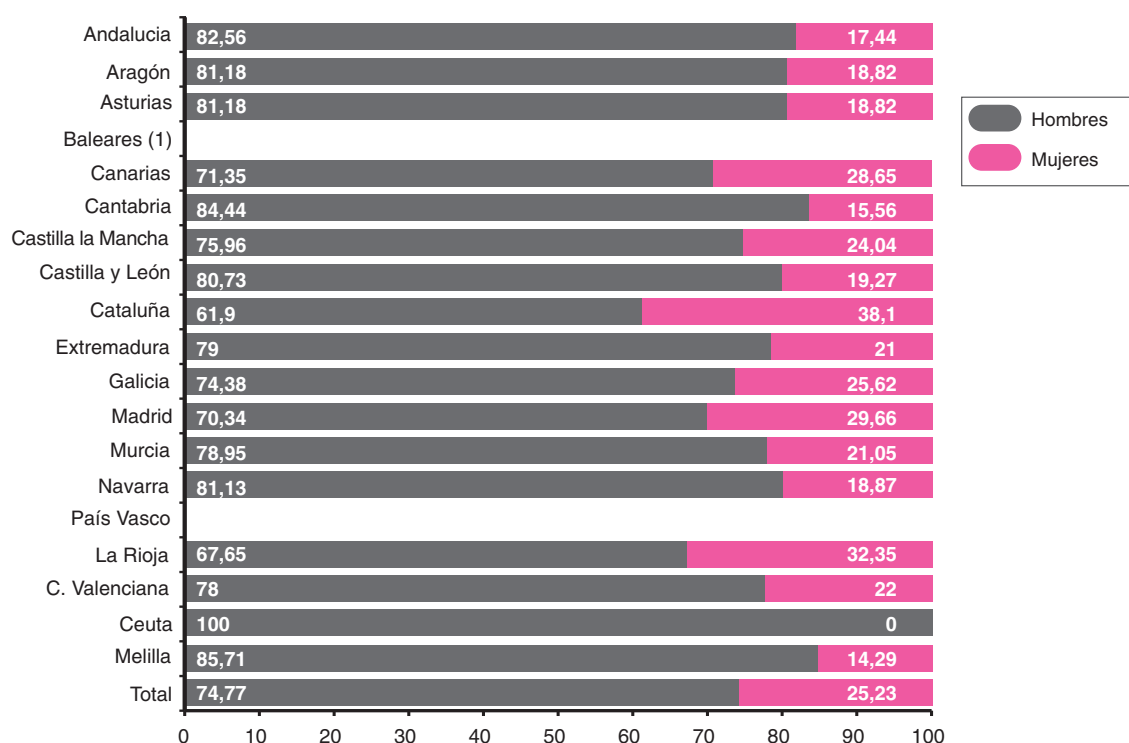
Observando los porcentajes de la representación por sexo de los miembros de los equipos directivos, independientemente de la casuística específica de cada Comunidad Autónoma, se constata que en todas las categorías la representación femenina no llega al 40% del total. De hecho, la categoría más masculinizada es precisamente la de mayor nivel de responsabilidad, es decir, la Dirección, donde de un total de 1.427 Directores, tan sólo una cuarta parte son mujeres.

En relación con los Jefes de Estudio y los Secretarios los porcentajes se suavizan ligeramente, encontrando entre un 36 y un 38 % de representación femenina. No obstante, se aprecia un punto más de representación de mujeres entre las Jefas de Estudio (un 37,47 % de un total de 1.301) que entre las Secretarías (un 36,43% de un total de 3.525).

A continuación se analizan por separado cada uno de los cargos que componen el Equipo Directivo en función de la variabilidad y especificidad de las Comunidades Autónomas.

Respecto a los **Directores/as**, la Comunidad Autónoma con menor proporción de presencia masculina en esta categoría es precisamente una de las que cuenta con mayor número de Directores: Cataluña, con un 38% de representación femenina de un total de 630 Directores. Tan sólo otras cuatro Comunidades superan el porcentaje global de Directoras (25,23%): La Rioja, con algo más del 32%, Madrid, con cerca de un 30%, Canarias se sitúa próxima al 29% y, finalmente, Galicia, que tan sólo supera el porcentaje total por 0,39 puntos, es decir, una representación femenina del 25,62%.

Sin embargo, en el otro extremo se sitúa la Ciudad Autónoma de Ceuta, donde los 5 Directores de los Institutos de Enseñanza Secundaria son hombres; Cantabria, con tan sólo algo más del 15% de Directoras y más del 84% de Directores; Andalucía, que es la Comunidad con mayor número total de Directores/as (711), de los que el 83% son hombres; y Aragón y Navarra, ambos con un 81% de Directores.



(1) Los datos de esta Comunidad se engloban en Infantil y Primaria, ya que no han sido facilitados con desagregación por niveles educativos

(2) No se dispone de datos pertenecientes al País Vasco.

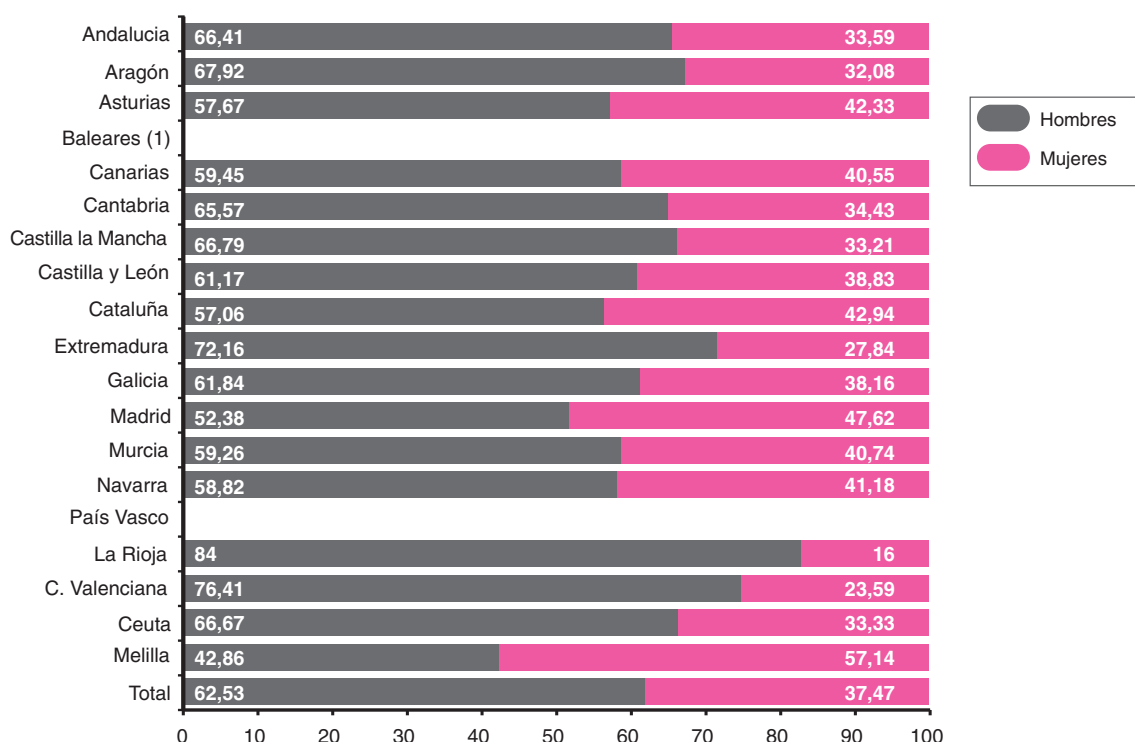
Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos primarios proporcionados por el conjunto de las Administraciones Educativas del Estado.

Gráfico 1.8. Distribución porcentual según sexo de directores/as de Secundaria por Comunidad Autónoma. Curso 2000/01.

Respecto a la categoría de **Jefe de Estudios** se observa cómo en los resultados por Comunidades también se aprecia ese ligero incremento en el porcentaje total de representación femenina del 37,47%. De hecho, aunque en ninguna Comunidad

se llega a una distribución equitativa en función del sexo, la Comunidad de Madrid se sitúa próxima a ese tipo de relación distributiva, con cerca de un 48% de mujeres que ocupan el cargo de Jefas de Estudio (de un total de 947). Asimismo, hay cuatro Comunidades que superan, aunque sea ligeramente, el 40% de representación femenina: Cataluña, con un 43%, seguida de Navarra, con algo más del 41%, y próximas al 41% las Comunidades de Murcia y Canarias.

Por otro lado, la Comunidad con mayor masculinización en esta categoría es La Rioja, con un 84% de hombres, seguida de la Comunidad Valenciana, representada por cerca de un 77% de varones, y por Extremadura, con algo más del 72% de hombres.



(1) Los datos de esta Comunidad se engloban en Infantil y Primaria, ya que no han sido facilitados con desagregación por niveles educativos

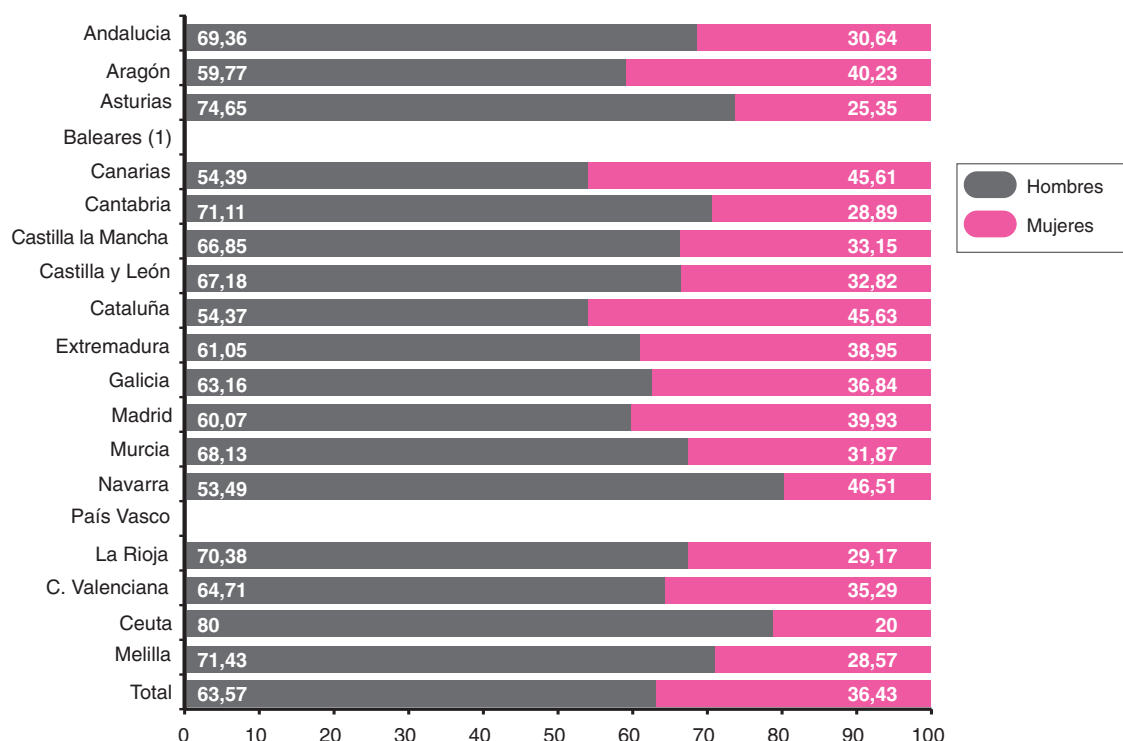
(2) No se dispone de datos pertenecientes al País Vasco.

Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos primarios proporcionados por el conjunto de las Administraciones Educativas del Estado.

Gráfico 1.9. Distribución porcentual según sexo de Jefes de Estudio de Secundaria por Comunidad Autónoma. Curso 2000/01.

Por último, en relación con los **Secretarios/as** se observa cómo, aunque en esta categoría tampoco existe ninguna Comunidad Autónoma caracterizada por una distribución equilibrada por sexo, existen tres Comunidades que superan el 45% de Secretarías y otra que, sin llegar a este porcentaje, supera ligeramente el 40% (lo que supone las dos quintas partes del total). Esta última es la Comunidad de Aragón, que cuenta con un total de 87 Secretarios/as. Asimismo, las tres Comunidades con mayor representación femenina en esta categoría son Navarra (46,51% de mujeres) y Cataluña y Canarias con un porcentaje alrededor del 45,60% de Secretarías.

Sin embargo, también existen situaciones en las que los porcentajes de varones y de mujeres son muy desiguales, existiendo una representación mayor en varones, como en las comunidades autónomas de Ceuta, caracterizada tan sólo por una quinta parte de representación femenina (de un total de 5 Secretarios/as), Asturias (74,65% de hombres), Melilla y Cantabria con algo más del 71% de hombres, y La Rioja, próxima también al 71% de representación masculina.



(1) Los datos de esta Comunidad se engloban en Infantil y Primaria, ya que no han sido facilitados con desagregación por niveles educativos

(2) No se dispone de datos pertenecientes al País Vasco.

Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos primarios proporcionados por el conjunto de las Administraciones Educativas del Estado.

Gráfico 1.10. Distribución porcentual según sexo de Secretarios/as de Secundaria por Comunidad Autónoma. Curso 2000/01.

En definitiva, aunque a primera vista los datos reflejan una distribución mayor de mujeres que de hombres entre los Jefes de Estudios y Secretarios/as pertenecientes a los equipos directivos de Infantil y Primaria y cercana a una distribución equilibrada en el caso de la Dirección, al considerar los datos en relación con el total de profesoras que imparten docencia en estos niveles, se invierte esta interpretación hacia la subrepresentación de las mujeres.

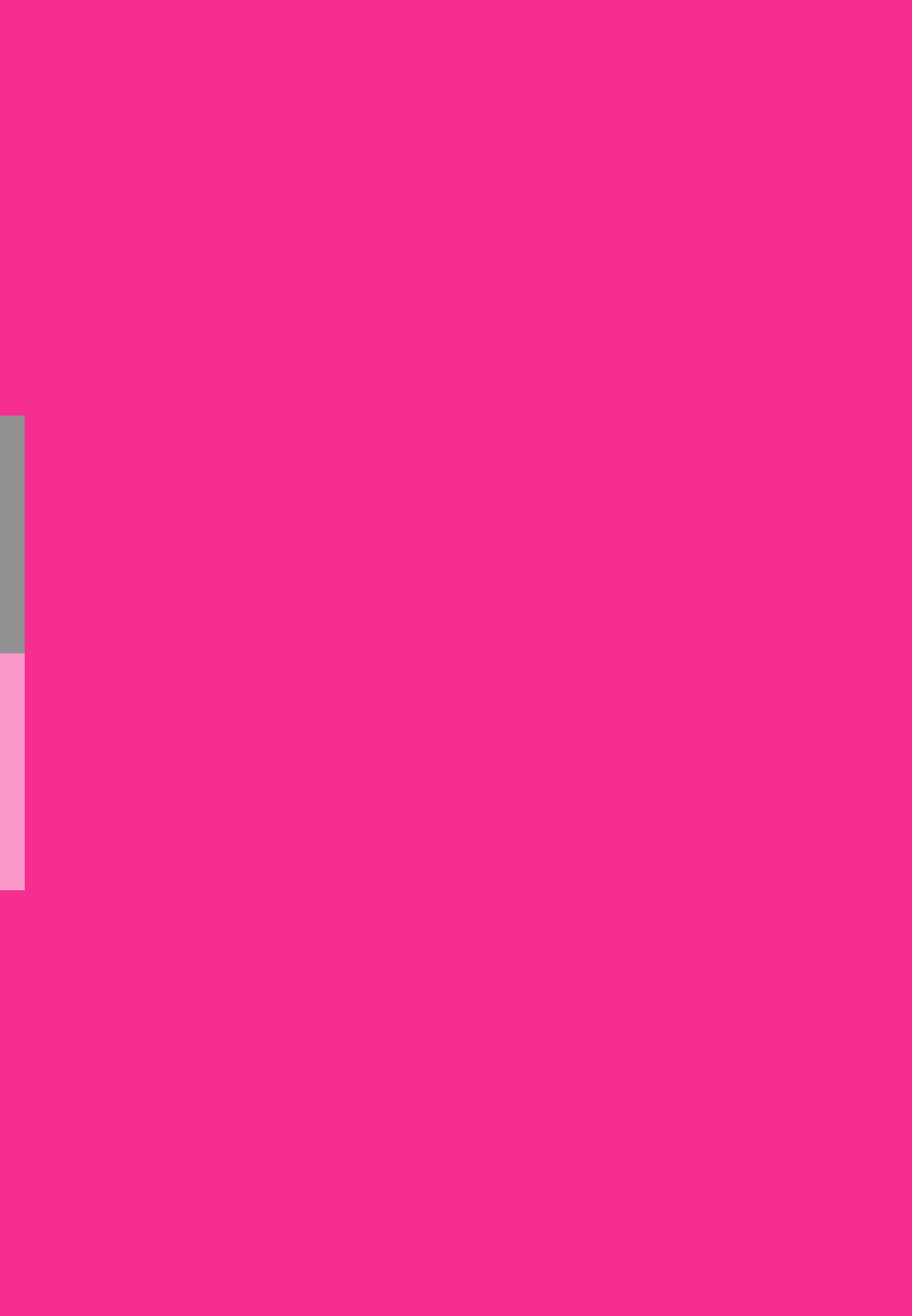
En Secundaria se produce igualmente el fenómeno de la masculinización de la Dirección escolar, pero en este caso no es necesario relacionarlo con la presencia de las mujeres como profesoras, puesto que dicha presencia se ha venido manteniendo equilibrada, rondando el 50% en los últimos años. Sencillamente, los hombres son significativamente más numerosos que las mujeres en los puestos directivos de los Institutos de Educación Secundaria.



mujeres

en cargos de representación
del Sistema Educativo

| Participación de las
Mujeres en el
Consejo Escolar del
Estado y los Consejos
Escolares Autonómicos |



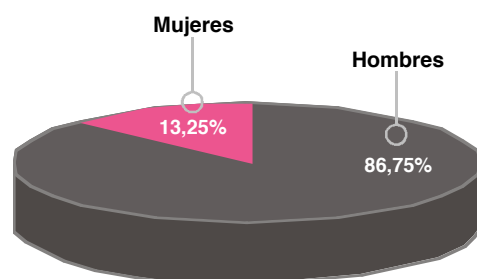
2. PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES EN EL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO Y LOS CONSEJOS ESCOLARES¹ AUTONÓMICOS

La comparación entre los distintos Consejos Escolares Autonómicos se ha visto dificultada por el hecho de que, al ser Administraciones con competencias en materia educativa y al disponer de su propio marco legislativo al respecto, no todas las Comunidades tienen las mismas categorías de representación y, si las tienen, no necesariamente en la misma proporción y/o frecuencia. Por ello, se han comentado los datos más relevantes de aquellas categorías que eran susceptibles de ser comparadas, y no aquellas donde el análisis comparativo era sólo reducible a dos o tres Comunidades.

Asimismo, es importante tener en cuenta que en algunas de las categorías de representación los datos totales son escasos, por lo que las conclusiones que se extraigan de los mismos respecto a la participación diferencial de hombres y mujeres deben ser tomadas con cautela.

Finalmente, se recogen una serie de conclusiones generales sobre los datos expuestos, con el fin de ampliar, a la par que concretar, el ámbito de discusión.

En el **Consejo Escolar del Estado** se observa una significativa desproporción en la distribución porcentual por sexo (gráfico 2.1), con casi un 87% de hombres frente a poco más de un 13% de mujeres, independientemente del cargo y modalidad de representación que desempeñan en el mismo.

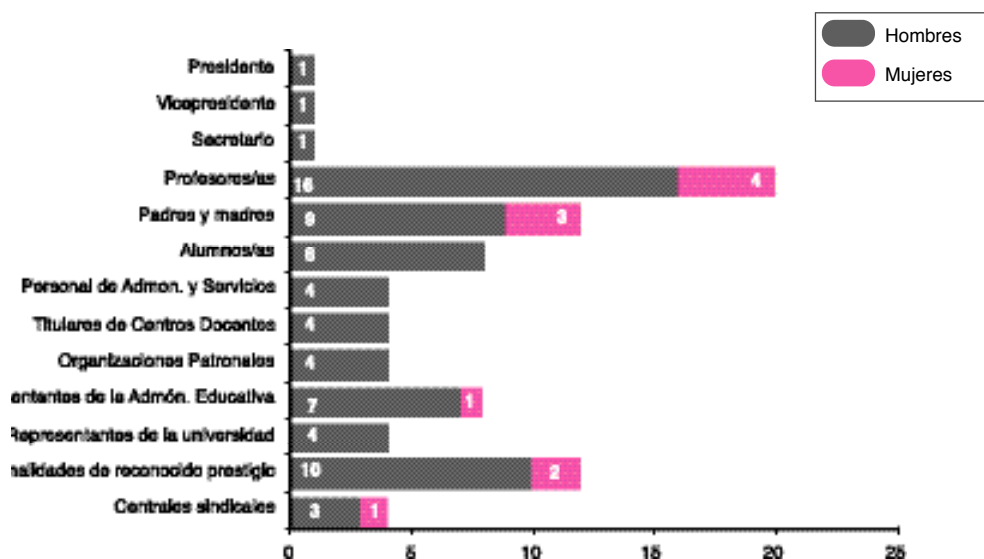


Fuente: Elaboración CIDE a partir de la información recogida en la página web del MECD.

Gráfico 2.1. Distribución porcentual según sexo de los miembros del Consejo Escolar del Estado. Curso 2000/01.

¹ Los datos expuestos en este capítulo que corresponden al País Vasco se refieren al año 2002-2003.

Desagregando la información según el cargo y tipo de representación (gráfico 2.2), se observa una serie de aspectos a considerar. Por un lado, en ninguna de las modalidades de mayor responsabilidad (Presidente, Vicepresidente y Secretario) existe representación femenina; por otro lado, en las únicas categorías donde existe representación femenina (profesores/as, padres/madres, administración educativa, personalidades de reconocido prestigio y centrales sindicales), es decir cinco de las trece categorías existentes, la proporción no es equilibrada, llegando incluso a quintuplicarse (en el caso de los profesores/as) y cuadruplicarse (en el de padres/madres) dicha proporción a favor de la representación masculina, en categorías que tradicionalmente son consideradas como "típicamente femeninas". Son especialmente significativas algunas cifras como las de representación de los padres y madres y la del profesorado, si se tienen en cuenta aspectos como la participación mayoritaria de las madres en las AMPAS de los centros, y el número superior de profesoras respecto al de profesores que existe actualmente en el sistema educativo español.



Fuente: Elaboración CIDE a partir de la información recogida en la página web del MECD.

Gráfico 2.2. Distribución por sexo de los miembros del Consejo Escolar del Estado según sector de participación. Curso 2000/01.

En relación con los **Consejos Escolares Autonómicos** y el Consejo Escolar del Estado, la información recogida confirma el mapa diferencial por sexo que se ofrece a continuación.

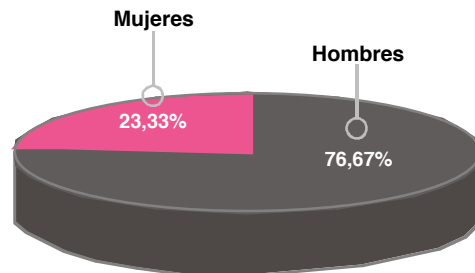
	Andalucía	Aragón	Asturias	Baleares	Canarias	Cantabria	Castilla La Mancha	Castilla y León	Cataluña	Extremadura	Galicia	Madrid	Murcia	Navarra	País Vasco	La Rioja	Comunidad Valenciana	Estado		
Personalidades Rec. Prestigio	9	3	1	4	2	3	0	5	1	5	1	2	0	2	0	3	1	0	2	
Coms.Educ.Parlament/Cortes		4	1																	
Movim. Renov.Pedagógica		1	0	1	1															
Presid. C.E. Territoriales																				
Federación de Municipios	7	1		0	1	3	1	1		5	1		2	1	2	0				
Colegios Profesionales		1		1	0			0	0	1		1	1	0	1	0				
Consejo de Juventud	1	1				1	0	1	1	0	1		1	0	0	1	1	0		
Instituto/Seminario Estudios Centrales Sindicales	3	0	2	1	1	0	1	1	1	1	0	4	2	0	0	1	3	0	5	
Asocs. Empresariales Educ.	2	1		0	1	1	0	1	13	2	0	4	1	1	1	2	2	0	1	
TOTAL H / M	58	11	40	17	29	11	38	4	38	12	50	63	32	21	46	8	38	12	49	14
TOTAL COMUNIDAD	69	57	40	46	40	42	50	63	53	54	50	63	40	33	43	41	77	83	72	11

Nota: El cómputo total de representantes en el Consejo Escolar Autonómico de Cantabria es de 38 (no 40), debido a que el presidente y el representante de las Universidades es la misma persona, y lo mismo ocurre con el vicepresidente y una de las personas de reconocido prestigio.

Fuente: Elaboración CIDE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el MECD.

Tabla 2.1. Distribución por sexo de los miembros de los Consejos Escolares Autonómicos y del Estado según Sector de Participación.

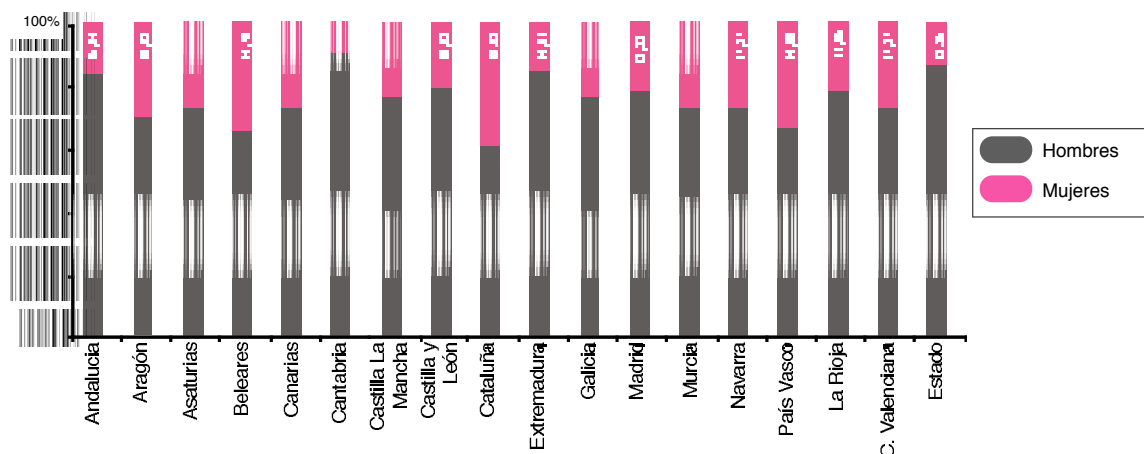
En general, considerando todos los Consejos Escolares Autonómicos en conjunto (gráfico 2.3), vemos cómo se constata el significativo desequilibrio existente en la distribución por sexo: de cada 100 miembros de los Consejos Escolares Autonómicos 77 son hombres, frente a 23 mujeres.



Fuente: Elaboración CIDE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el MECD.

Gráfico 2.3. Distribución porcentual según sexo de los miembros de los distintos Consejos Escolares Autonómicos y Consejo Escolar del Estado. Curso 2000/01.

En relación con la distribución comparativa según sexo y Comunidad Autónoma (gráfico 2.4), se puede afirmar que en todas y cada una de ellas la distribución de los Consejos Escolares se desequilibra significativamente hacia el lado de los hombres, destacando especialmente Cantabria, cuyo desnivel porcentual sitúa a los hombres en más de un 90%. Las de menor desproporción (aunque existente) serían Cataluña (60% de hombres y 40% de mujeres) y Baleares (65% de hombres y 35% de mujeres).

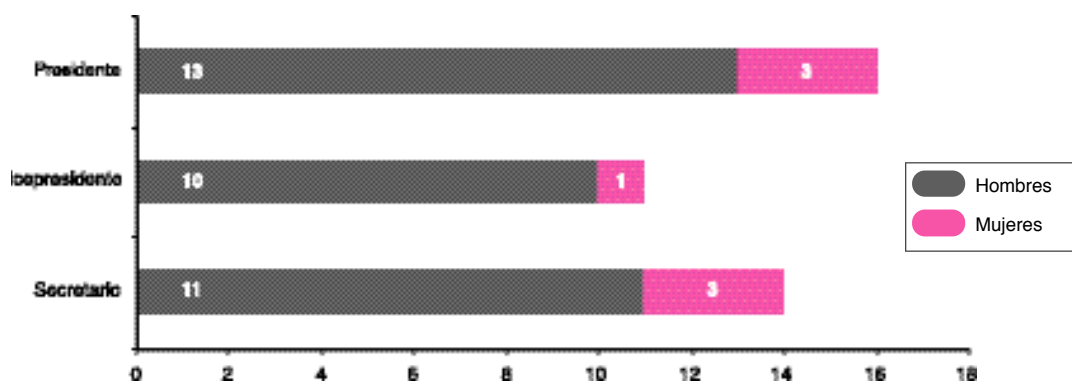


Fuente: Elaboración CIDE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el MECD.

Gráfico 2.4. Distribución porcentual según sexo de los miembros de los Consejos Escolares Autonómicos (y Consejo Escolar del Estado) por Comunidad Autónoma. Curso 2000/01.

Una vez descrita la situación general, se va a ir analizando progresivamente cada una de las categorías de representación dentro de los Consejos Escolares, ya que se aprecian diferencias significativas entre ellas. Hay que recordar que no todas las Comunidades Autónomas conservan la misma distribución, por lo que algunos cargos no disponen de representación en todas las Comunidades Autónomas. La distribución total de los mismos se observa en la tabla presentada anteriormente (tabla 2.2).

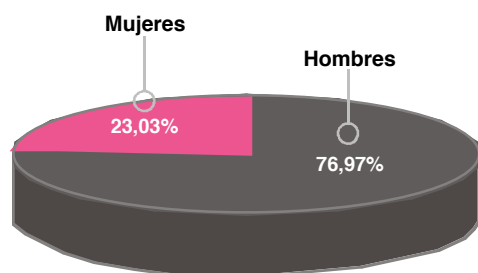
En el ejercicio del liderazgo de los Consejos Escolares, continúa la tendencia observada con carácter general. Así, tanto los **Presidentes**, como los **Vicepresidentes** y los **Secretarios** son mayoritariamente varones. Tan sólo Cataluña, Asturias y Murcia tienen al frente de la presidencia del Consejo Escolar a una mujer; sólo Madrid cuenta con una vicepresidenta y de nuevo Cataluña, Murcia y Andalucía tienen mujeres desempeñando el cargo de secretarías.



Fuente: Elaboración CIDE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el MECD.

Gráfico 2.5. Número de Presidentes, Vicepresidentes y Secretarios en el total de Consejos Escolares Autonómicos y Consejo Escolar del Estado según sexo. Curso 2000/01.

El análisis de la información pone de manifiesto reiteradamente la escasa presencia femenina en la representación de los Consejos Escolares. Estos datos se repiten también en la categoría del **profesorado** (gráficos 2.6 y 2.7): la suma de los representantes de profesores y profesoras en los Consejos Escolares Autonómicos refleja una tendencia generalizada de subrepresentación de mujeres, con cerca de un 77% de profesores frente al 23% de las profesoras.

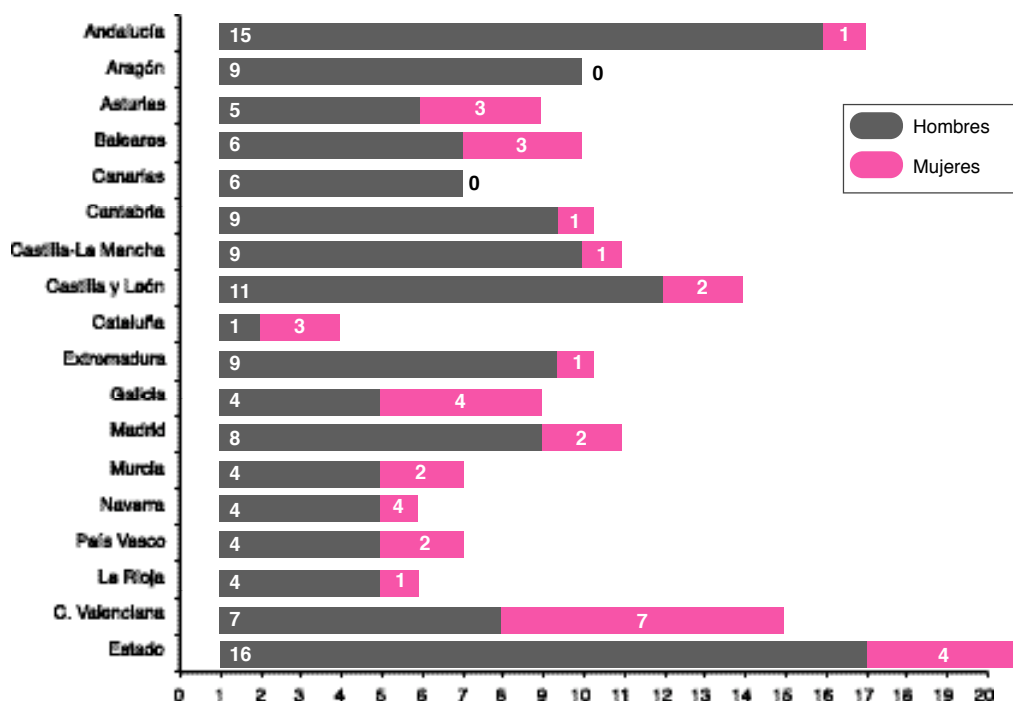


Fuente: Elaboración CIDE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el MECD.

Gráfico 2.6. Distribución porcentual según sexo de la totalidad de los representantes de profesores en los Consejos Escolares Autonómicos y el Consejo Escolar del Estado Curso 2000/01.

Atendiendo a la casuística autonómica, se resaltan casos como el de Andalucía (15 hombres y 1 mujer), Castilla y León (11 hombres y 2 mujeres), Aragón y Canarias (9 y 6 hombres respectivamente y sin representación femenina), Extremadura y Cantabria (ambos con 9 hombres y 1 mujer).

En situación más equitativa se encuentra la Comunidad Valenciana (7 hombres y 7 mujeres) y con un predominio de participación de las profesoras está Cataluña (1 hombre y 3 mujeres).

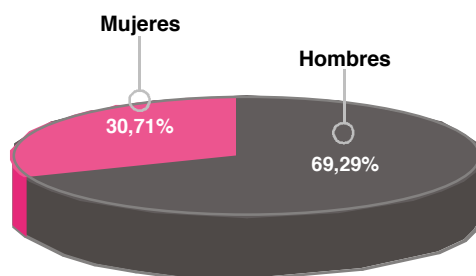


Fuente: Elaboración CIDE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el MECD.

Gráfico 2.7. Representantes de Profesores/as en los Consejos Escolares Autonómicos y el Consejo Escolar del Estado según sexo. Curso 2000/01.

Respecto a la **representación de las familias** cabe decir que, aun cuando no se parta de una contrastación empírica rigurosa, la evidencia de la vida diaria de los centros hace que no parezca arriesgado afirmar que las Asociaciones de Padres suelen ser en la realidad “Asociaciones de Madres” mayoritariamente.

Sin embargo, cuando la participación sale del ámbito de lo privado, de lo familiar o doméstico, son los padres quienes desempeñan este papel. Así, como señalan los datos, mayoritariamente los padres representan a las familias en los Consejos Escolares Autonómicos y también en el Estatal (prácticamente el 31% son madres, mientras que el 69% restante son padres).

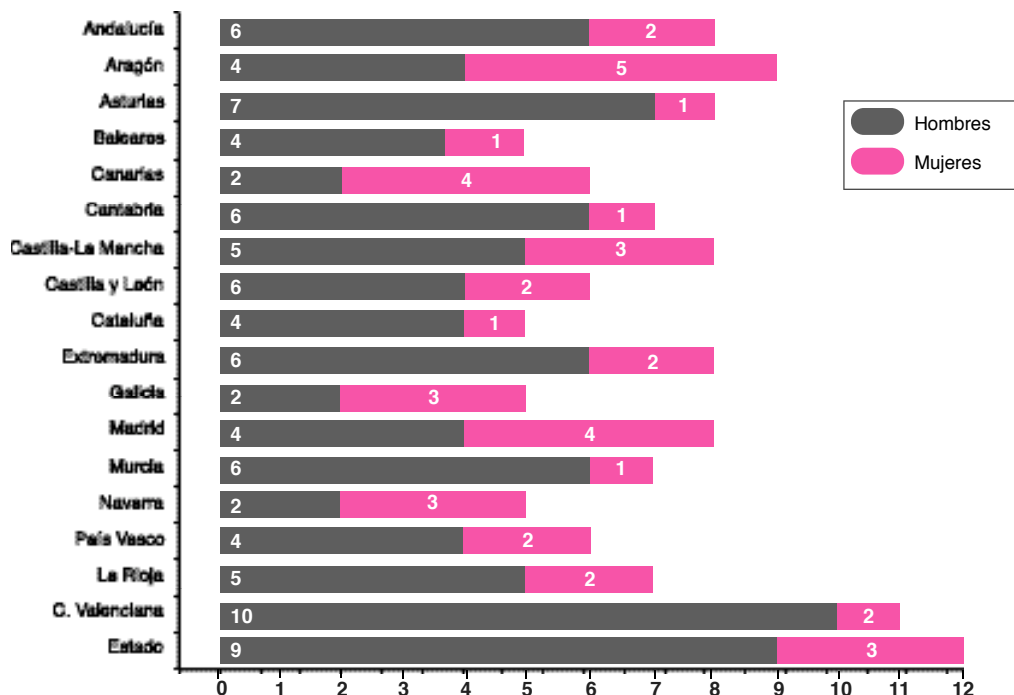


Fuente: Elaboración CIDE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el MECD.

Gráfico 2.8. Distribución porcentual según sexo de los representantes de Padres y Madres en los Consejos Escolares Autonómicos y Consejo Escolar del Estado. Curso 2000/01.

Este fenómeno se manifiesta con especial claridad en casos como los de la Comunidad Valenciana (10 padres y 1 madre), Asturias (7 padres y 1 madre), Murcia y Cantabria (ambas Comunidades con una distribución de 6 padres y 1 madre).

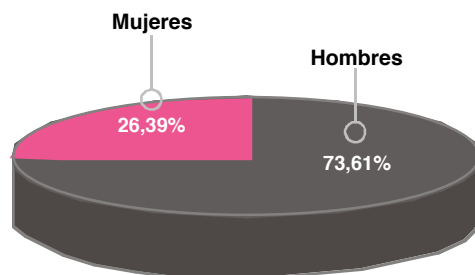
No obstante, se trata de una de las categorías donde la participación femenina es mayormente sensible (casi un 32% de mujeres), aunque no significativamente, debido probablemente a la participación de las madres en las AMPAS, espacio de participación de donde se eligen los representantes en los Consejos Escolares Autonómicos. Por otra parte, hay que resaltar algunas Comunidades donde los datos se invierten, aunque, como ocurre en otras categorías, no en una relación tan desproporcionada como cuando la desigualdad distributiva ocurre en el caso contrario. Así, en Madrid, la proporción es equitativa (con una participación de 4 varones y 4 mujeres), y en Canarias, Aragón y Galicia existen más mujeres que hombres en esta modalidad (4 mujeres y 2 hombres, 5 mujeres y 4 hombres, y 3 mujeres y 2 hombres, respectivamente).



Fuente: Elaboración CIDE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el MECD.

Gráfico 2.9. Representantes de Padres y Madres en los Consejos Escolares Autónomos y Consejo Escolar del Estado según sexo. Curso 2000/01.

La **representación del alumnado** en los Consejos Escolares podría sin duda significar un punto de inflexión en las tendencias hasta aquí apuntadas. Sin embargo, entre los estudiantes también se elige como representantes a varones en bastante mayor proporción que mujeres, constituyéndose también en una categoría de análisis de representación mayoritariamente masculina. Dada la juventud de los representantes de esta categoría, no cabría atribuir estas diferencias en la participación a los condicionantes culturales y generacionales, pero los datos ponen de manifiesto que algún tipo de resistencia personal y/o contextual está incidiendo también en la participación de los más jóvenes.



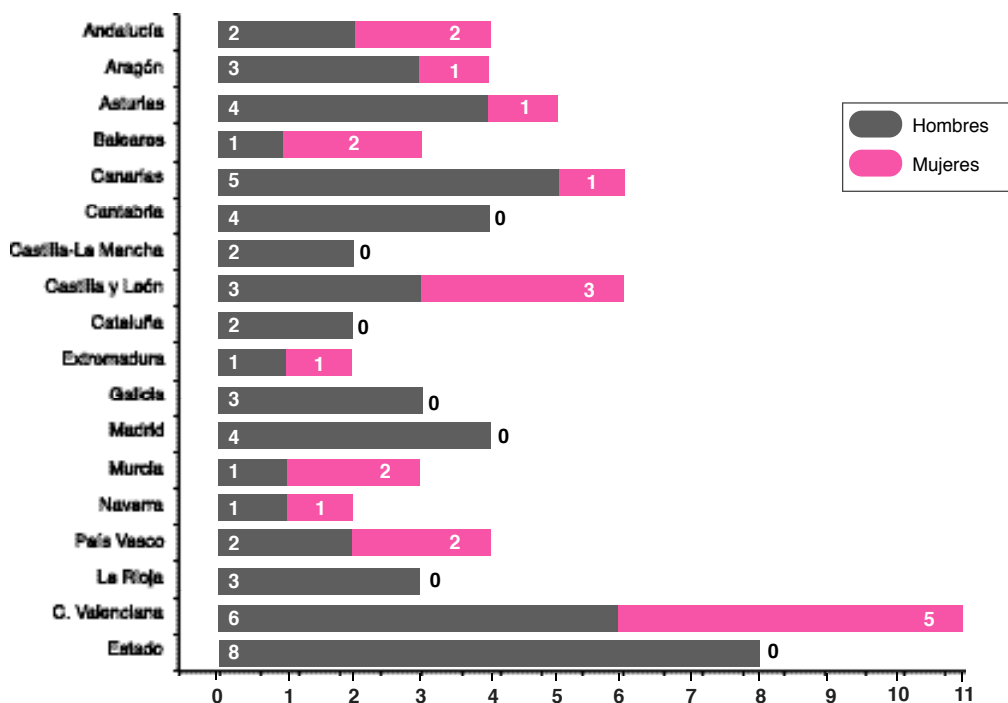
Fuente: Elaboración CIDE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el MECD.

Gráfico 2.10. Distribución porcentual de los representantes de alumnos/as en los Consejos Escolares Autónomos y Consejo Escolar del Estado según sexo. Curso 2000/01.

De esta manera, encontramos Comunidades donde no existe representación de alumnas (La Rioja, Madrid, Galicia, Cataluña, Castilla La Mancha y Cantabria), dándose esta des-

proporción incluso en el caso de un número tan alto de representación como en el Consejo Escolar del Estado, donde hay 8 representantes de alumnos y ninguno de ellos es mujer.

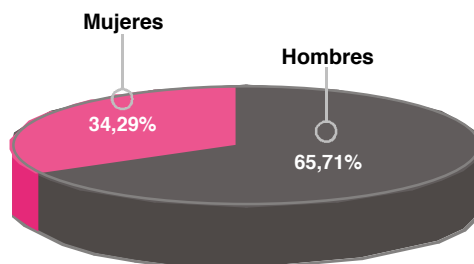
Sólo en Murcia, donde hay 2 alumnas y 1 alumno, se invierte esta relación, aunque sí llega a equipararse en las Comunidades de Navarra, Extremadura, Castilla y León y Andalucía (y prácticamente también en la Comunidad Valenciana, pues el porcentaje es alto, teniendo en cuenta el número total de representantes de ambos sexos).



Fuente: Elaboración CIDE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el MECD.

Gráfico 2.11. Representantes del alumnado en los Consejos Escolares Autonómicos y el Consejo Escolar del Estado según sexo. Curso 2000/01.

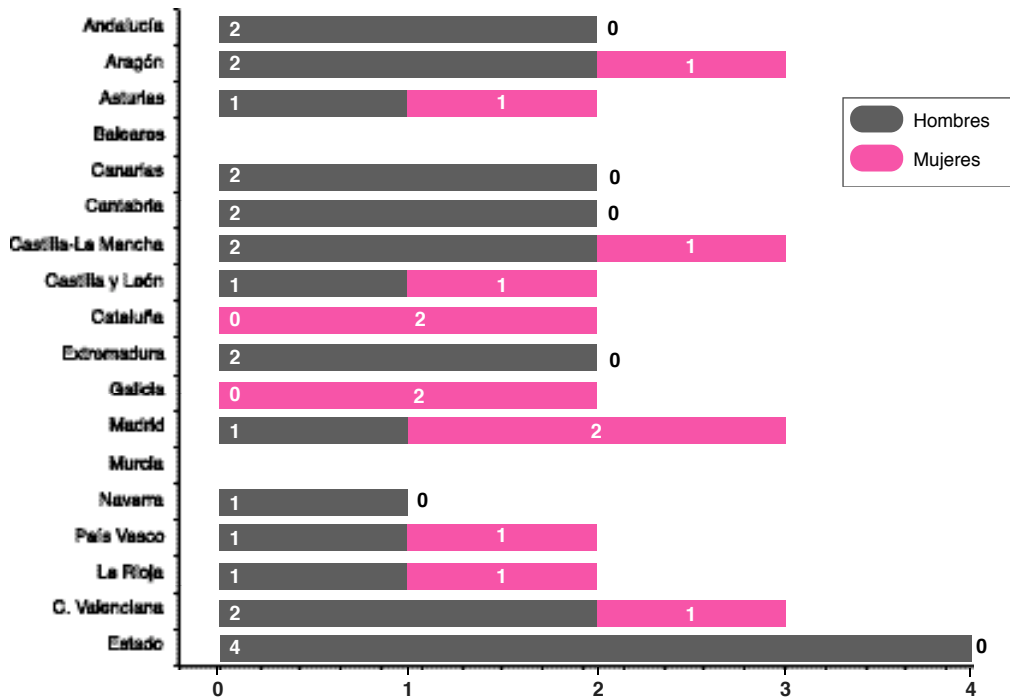
Entre los representantes del personal de administración se puede observar que, aunque continúa la misma distribución por sexo expuesta reiteradamente a lo largo del capítulo, ésta se suaviza levemente apareciendo algo más de un tercio de la representación femenina.



Fuente: Elaboración CIDE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el MECD.

Gráfico 2.12. Distribución porcentual según sexo de los representantes del personal de la Administración en los Consejos Escolares Autonómicos y Consejo Escolar del Estado. Curso 2000/01.

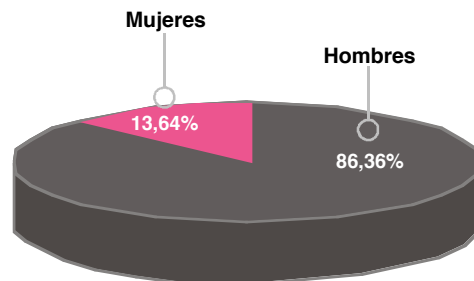
De hecho, sólo se observa un desequilibrio más notable en el Consejo Escolar del Estado, donde de 4 representantes, ninguno es mujer. Obsérvese que aunque existen Comunidades Autónomas donde no hay representación femenina (Cantabria, Canarias, Navarra y Andalucía), existen otras donde la representación de esta categoría está cubierta exclusivamente por mujeres, como son Galicia y Cataluña.



Fuente: Elaboración CIDE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el MECD.

Gráfico 2.13. Representantes del Personal de la Administración en los Consejos Escolares Autonómicos y el Consejo Escolar del Estado según sexo. Curso 2000/01.

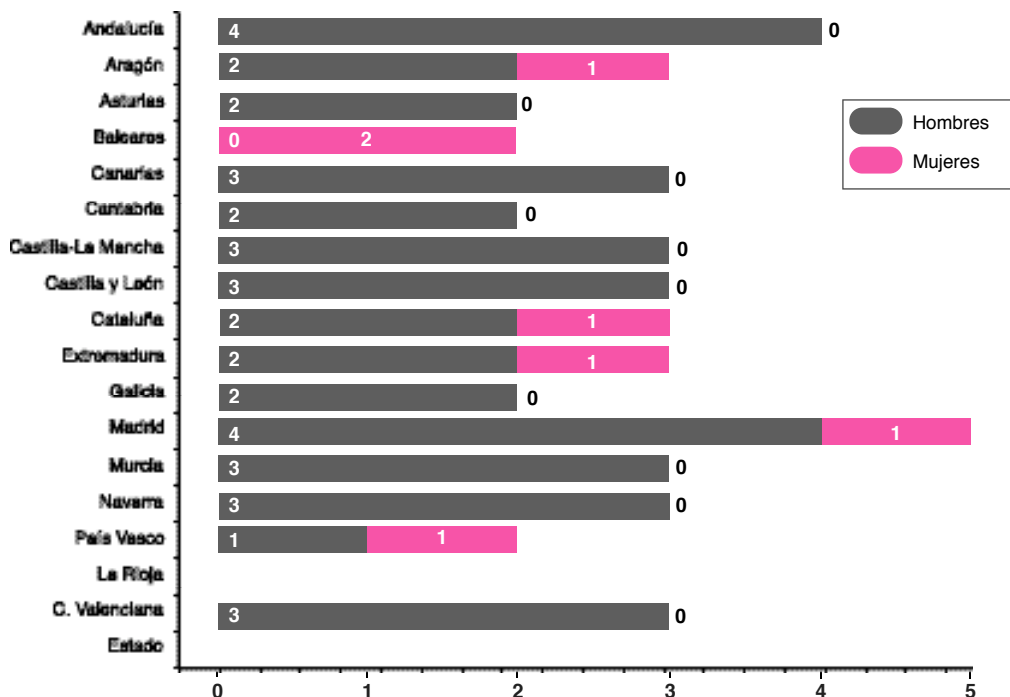
La representación de los titulares de los centros privados (categoría que tiene representación en todos los Consejos Escolares Autonómicos excepto en La Rioja y en el Consejo Escolar del Estado) es una de las categorías más masculinizadas, con algo más de un 86% de hombres y tan sólo un escaso 14% mujeres.



Fuente: Elaboración CIDE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el MECD.

Gráfico 2.14. Distribución porcentual según sexo de los representantes de Centros Privados (Titulares) en los Consejos Escolares Autonómicos y Consejo Escolar del Estado. Curso 2000/01.

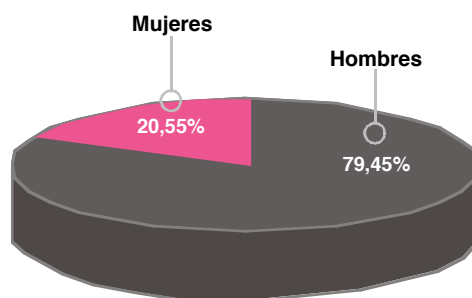
Así, excepto en Baleares (donde no hay representación masculina), en todos los demás Consejos Escolares el número de hombres es mayor que el de mujeres, observándose incluso que en 10 de las 15 Comunidades en que existe representación en esta categoría, la totalidad de los representantes son hombres. En las Comunidades Autónomas con representación femenina (Aragón, Cataluña y Extremadura), tan sólo existe 1 mujer representante.



Fuente: Elaboración CIDE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el MECD.

Gráfico 2.15. Representantes de Centros Privados (Titulares) en los Consejos Escolares Autonómicos y Consejo General del Estado según sexo. Curso 2000/01.

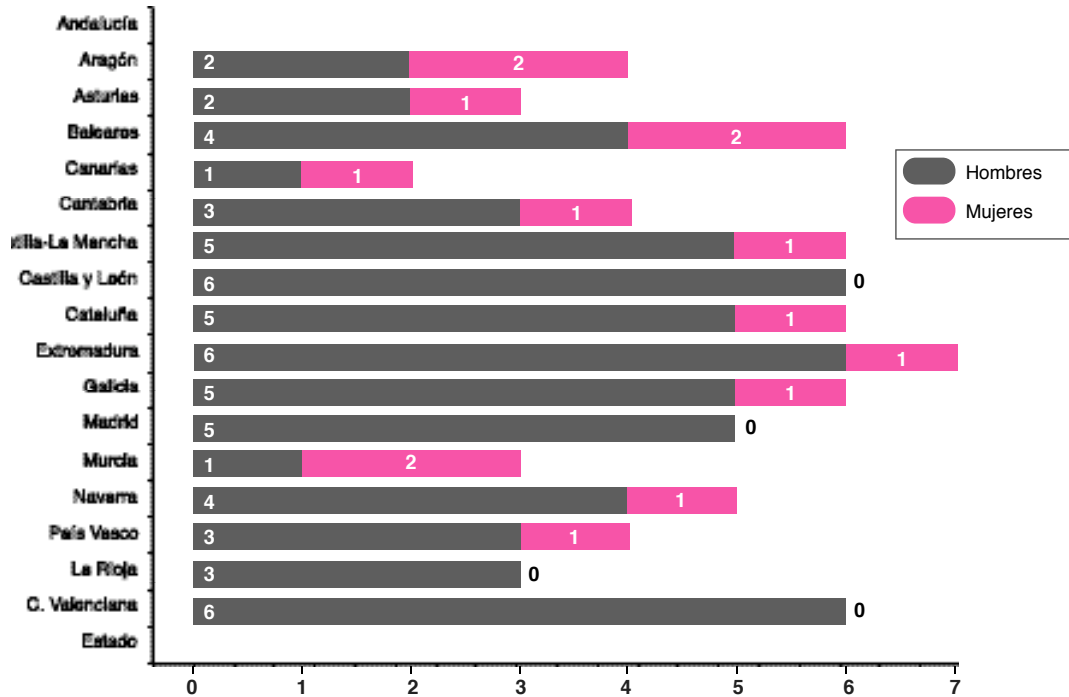
Por lo que se refiere a los representantes de la Administración Educativa Autonómica en los Consejos Escolares, puede establecerse que las mujeres están representadas en tan sólo un 20% de la distribución total (gráfico 2.16).



Fuente: Elaboración CIDE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el MECD.

Gráfico 2.16. Distribución porcentual según sexo de los representantes de la Administración Educativa Autonómica en los Consejos Escolares Autonómicos. Curso 2000/01.

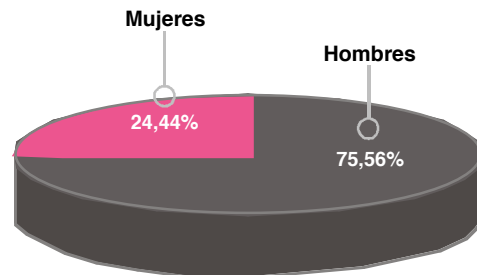
De hecho, mientras que las mujeres cuentan generalmente con no más de 1 puesto (en 7 de las Comunidades con representación en esta categoría) o 2 puestos de representación (en Aragón, Baleares y Murcia), existen Comunidades como Castilla y León y la Comunidad Valenciana, donde de 6 representantes (o 5 en el caso de Madrid), la totalidad son hombres; y lo mismo ocurre en La Rioja, donde los 3 representantes son varones.



Fuente: Elaboración CIDE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el MECD.

Gráfico 2.17. Representantes de la Administración Educativa Autónoma en los Consejos Escolares Autonómicos según sexo. Curso 2000/01.

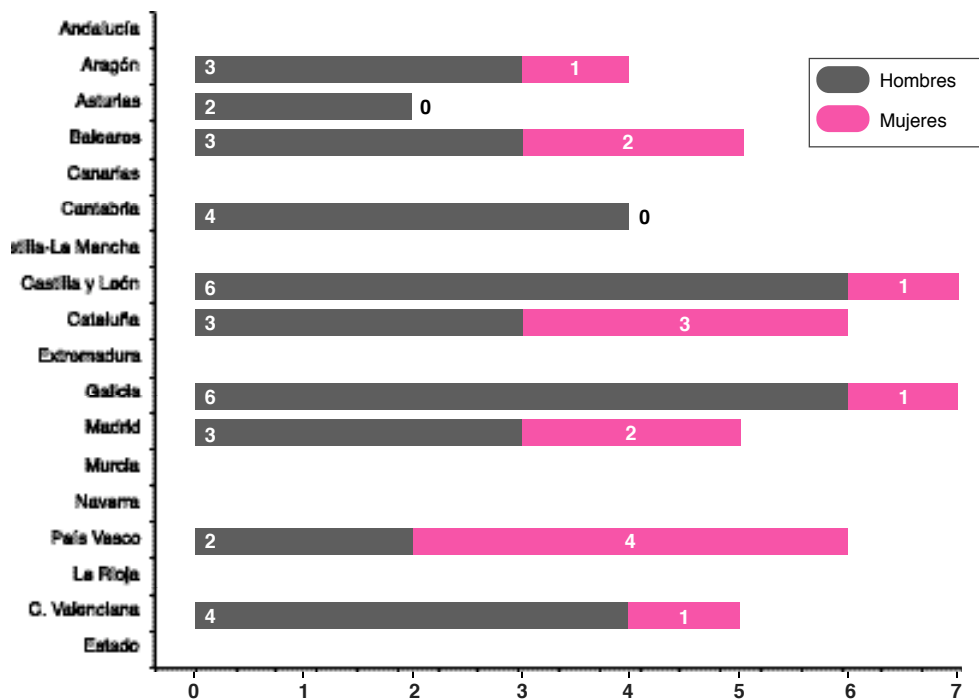
Aunque las Comunidades en las que existe representación de la Administración Educativa local son pocas, resultan suficientes para confirmar los resultados que se han presentado hasta ahora, puesto que aproximadamente una cuarta parte de la representación total son mujeres y las tres cuartas partes restantes son varones.



Fuente: Elaboración CIDE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el MECD.

Gráfico 2.18. Distribución porcentual según sexo de los representantes de la Administración Educativa Local en los Consejos Escolares Autonómicos. Curso 2000/01.

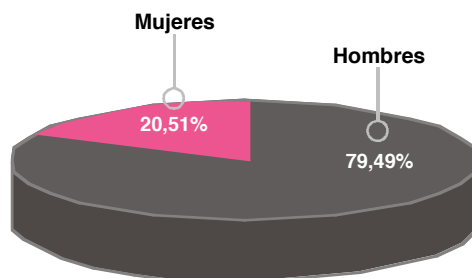
De hecho, a excepción de Cataluña, donde se han equiparado las representaciones de ambos sexos (3 representantes varones y otros 3 mujeres), la proporción sigue incliniéndose hacia el lado masculino, sobre todo en Galicia (6 varones y 1 mujer), Castilla y León (6 varones y 1 mujer), Cantabria (4 varones y ninguna mujer) y Comunidad Valenciana (4 varones y 1 mujer).



Fuente: Elaboración CIDE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el MECD.

Gráfico 2.19. Representantes de la Administración Educativa Local en los Consejos Escolares Autonómicos según sexo. Curso 2000/01.

Respecto a los representantes de las Universidades en los Consejos Escolares, la desigualdad por sexo se sitúa en una quinta parte (poco más del 20%) de representación de mujeres, ocupando las 4 partes restantes la representación de hombres.



Fuente: Elaboración CIDE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el MECD.

Gráfico 2.20. Distribución porcentual según sexo de los representantes de las Universidades en los Consejos Escolares Autonómicos y Consejo Escolar del Estado. Curso 2000/01.

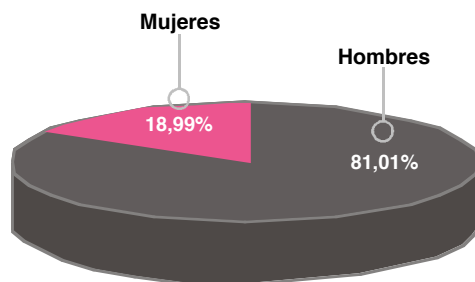
Al comparar los datos diferenciales en las distintas Comunidades Autónomas, se observa que, aunque sí existen Comunidades en las que el número de mujeres se iguala al de hombres, en ningún caso supera a los mismos, cosa que sí que ocurre en el sentido inverso, destacando la Comunidad Valenciana, el Consejo Escolar del Estado, Cataluña y Murcia, con 5, 4, 3 y 3 representantes masculinos respectivamente y ninguna mujer. En este sentido, también es llamativa la distribución de Andalucía donde sí existe representación de mujeres, pero es en una proporción de 1 frente a 4 varones.



Fuente: Elaboración CIDE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el MECD.

Gráfico 2.21. Representantes de las Universidades en los Consejos Escolares Autónomos y Consejo Escolar del Estado, según sexo. Curso 2000/01.

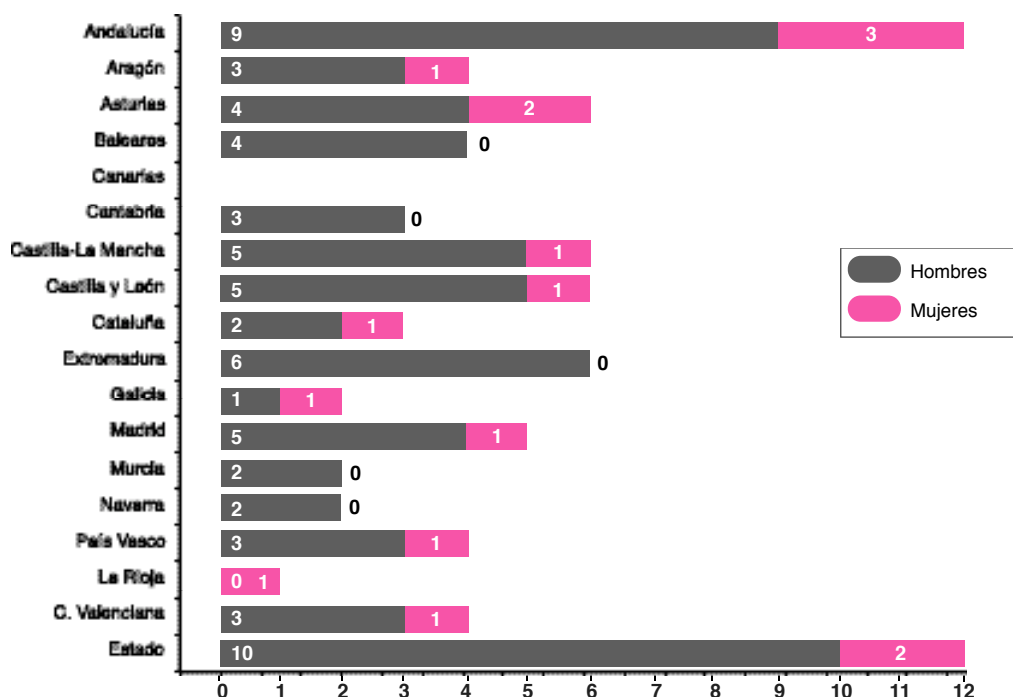
Al referirnos a los representantes de personalidades de reconocido prestigio en el campo de la educación presentes en los Consejos Escolares (designados por la Ministra de Educación en el caso del Consejo Escolar del Estado, y por la autoridad educativa competente en el caso de las Comunidades Autónomas), observamos, tal como muestran los datos, que ésta es una de las categorías en mayor medida masculinizada, con un total de 64 hombres (81%) frente a 15 mujeres (19%).



Fuente: Elaboración CIDE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el MECD.

Gráfico 2.22. Distribución porcentual según sexo de los representantes de las Personalidades de reconocido prestigio en los Consejos Escolares Autonómicos y Consejo Escolar del Estado. Curso 2000/01.

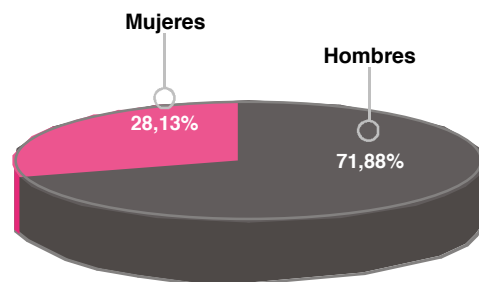
La desproporción puesta de manifiesto con el gráfico anterior se confirma al analizar los datos por Comunidades. De hecho, la única Comunidad donde la distribución podría parecer que se equipara es Galicia, en la que precisamente el cómputo total de representantes es realmente bajo, con lo que no puede considerarse un resultado significativo de cara a establecer comparaciones por sexo (lo mismo ocurre con La Rioja). Por otro lado, en aquellas Comunidades donde existe un mayor número de representantes en esta categoría (Consejo Escolar del Estado y Andalucía) el desequilibrio es totalmente evidente, incluyendo aquí también a Extremadura (con 6 varones y ninguna mujer).



Fuente: Elaboración CIDE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el MECD.

Gráfico 2.23. Personalidades de reconocido prestigio en los Consejos Escolares Autonómicos y en el Consejo Escolar del Estado según sexo. Curso 2000/01.

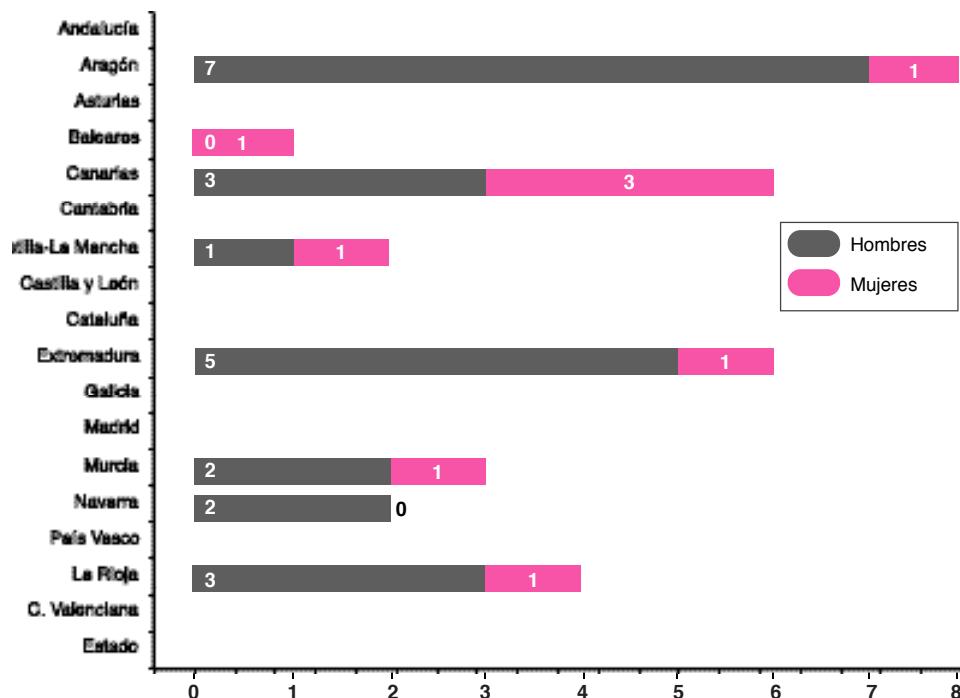
La siguiente categoría que se va a analizar se refiere a los representantes de la Federación de Municipios en los Consejos Escolares, y en ella se mantiene una distribución algo superior a la cuarta parte del total para las mujeres (un 28%) y casi las tres cuartas partes restantes de representación masculina (72%).



Fuente: Elaboración CIDE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el MECD.

Gráfico 2.24. Distribución porcentual según sexo de los representantes de la Federación de Municipios en los Consejos Escolares Autonómicos y Consejo Escolar del Estado. Curso 2000/01.

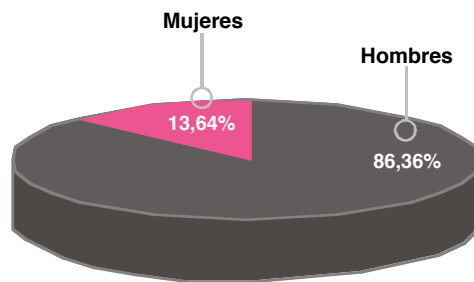
En esta categoría se observa cómo excepto en Baleares, donde sólo hay 1 representante y es mujer, en Canarias, con una proporción de 3 hombres y 3 mujeres, y en Castilla-La Mancha, con 1 representante masculino y otro femenino, en el resto de Comunidades, es decir 5 del total de 8 con representación en esta categoría, la proporción es favorable a los hombres, destacando el caso de Andalucía con 7 hombres y 1 mujer (es decir, el 87,5 % de hombres) y Extremadura, representada por 5 varones y 1 mujer (el 62,5% de hombres).



Fuente: Elaboración CIDE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el MECD.

Gráfico 2.25. Representantes de la Federación de Municipios en los Consejos Escolares Autonómicos y en el Consejo Escolar del Estado según sexo. Curso 2000/01.

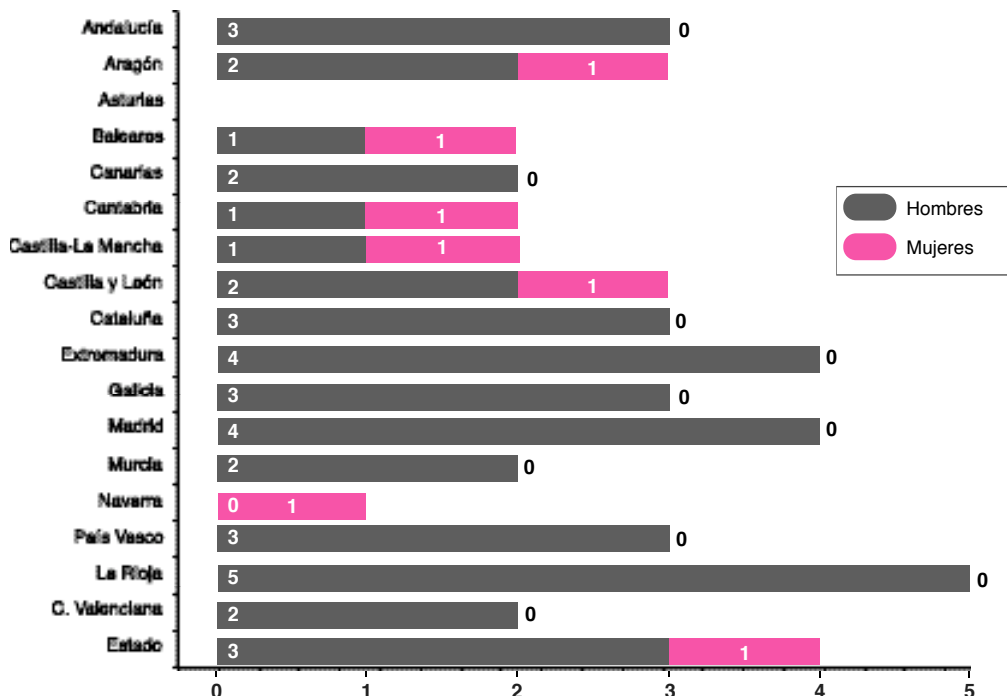
Respecto a los representantes de las centrales sindicales en los Consejos Escolares, la desigualdad sigue siendo evidente, pues la representación femenina no llega siquiera al 14% del total (algo más del 86% restante son hombres).



Fuente: Elaboración CIDE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el MECD.

Gráfico 2.26. Distribución porcentual según sexo de los representantes de las Centrales Sindicales en los Consejos Escolares Autonómicos y Consejo Escolar del Estado. Curso 2000/01.

La desigualdad manifiesta en el gráfico anterior se constata en mayor medida a partir de los datos de las distintas Comunidades, puesto que la representación femenina sólo aparece en 7 de las 16 Comunidades con representación en esta modalidad y, además, en las 7 Administraciones sólo hay 1 mujer por Comunidad, contando esas otras 9 Comunidades con totalidad de representantes masculinos de un total de 2 en la Comunidad Valenciana y Murcia; 3 en el Consejo Escolar del Estado, Galicia, Cataluña y Andalucía; 4 en Madrid y Extremadura; y 5 en La Rioja.

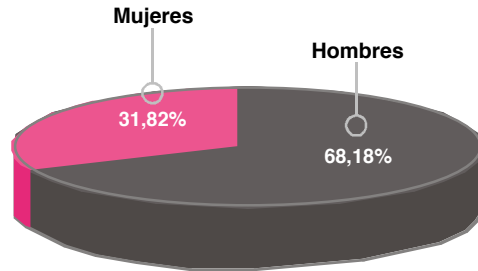


Fuente: Elaboración CIDE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el MECD.

Gráfico 2.27. Representantes de las Centrales Sindicales en los Consejos Escolares Autonómicos y Consejo Escolar del Estado según sexo. Curso 2000/01.

En la categoría de representación de las asociaciones empresariales en los Consejos Escolares, la participación femenina se acerca a la tercera parte del total, puesto que casi un 32% de la representación total son mujeres. Estos datos, aunque sigan sin ser

equitativos, sorprenden favorablemente, ya que tradicionalmente se ha considerado que el ámbito de la iniciativa empresarial era mayoritariamente masculino. Es esta categoría, por tanto, una de las que más representación de mujeres presenta.

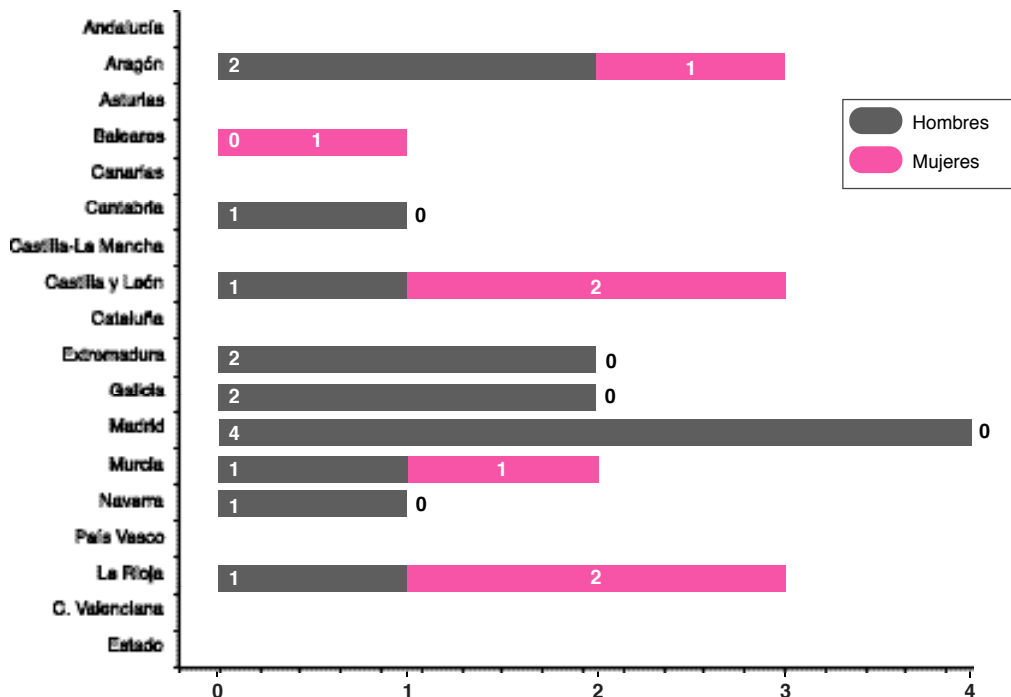


Fuente: Elaboración CIDE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el MECD.

Gráfico 2.28. Distribución porcentual según sexo de los representantes de Asociaciones Empresariales en los Consejos Escolares Autonómicos y Consejo Escolar del Estado. Curso 2000/01.

Comparando los datos de las distintas Comunidades, se observa que aunque existen cinco de ellas en las que sólo hay representación masculina (Madrid con 4, Galicia y Extremadura con 2, Cantabria y Navarra con 1), frente a sólo una con exclusiva representación femenina (Baleares, y sólo con un representante total), en las cuatro comunidades restantes, la distribución está equilibrada (La Rioja, Murcia, Castilla y León y Aragón).

No obstante, en estas categorías no hay muchos representantes (el máximo es Madrid con 4), por lo que los resultados han de ser tomados con cierta cautela. Sin embargo, sí permiten vislumbrar la continuidad y direccionalidad en los resultados que se han ido encontrando a lo largo del capítulo y que en esta categoría encuentran de nuevo constatación.



Fuente: Elaboración CIDE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación y el MECD.

Gráfico 2.29. Representantes de Asociaciones Empresariales en los Consejos Escolares Autonómicos y Consejo Escolar del Estado según sexo. Curso 2000/01.

En definitiva, parece obvia la abrumadora mayor presencia masculina en todas las categorías de representación que componen tanto el Consejo Escolar del Estado como los Consejos Escolares Autonómicos.

Por otra parte, la tendencia general de los resultados obtenidos se manifiesta incluso en categorías donde tradicionalmente han participado más las mujeres (como es la de padres y madres y la del profesorado), así como en categorías pertenecientes a los colectivos más jóvenes (como es el alumnado). No parece posible dar interpretaciones que partan de la composición por sexo de los colectivos como argumento explicativo, puesto que la educación en general supone uno de los espacios profesionales más habitados por mujeres.

No obstante, en diversas Comunidades para determinadas categorías la mayoría de representación es femenina. Ahora bien, siempre que ocurre este hecho, la proporción de la desigualdad no llega a aproximarse a los márgenes que se observan en el caso inverso.

En resumen, independientemente de la cuantía total del colectivo representado (por ejemplo, del número total de profesores en ejercicio), las mujeres no desempeñan, o mejor dicho, lo hacen minoritariamente, puestos de representatividad en los órganos de participación democrática en el ámbito educativo, en los niveles más altos de representación, es decir, en los Consejos Escolares Autonómicos o Estatal, estando desde luego prácticamente ausentes en la cúpula de estos órganos.

Por otro lado, sólo en la mitad de las categorías de representación analizadas, la presencia femenina alcanza el 25% del total, pero sin superar en ninguno de los casos el 33%. El porcentaje más bajo de representación femenina se observa en las categorías de titulares de centros privados y centrales sindicales (ambas con un 14% de representación), y el más alto en el personal de administración (con un 33%).

Estos datos, no publicados hasta el momento en España, cuanto menos revelan una situación claramente inicua en lo que se refiere a la presencia de hombres y mujeres en estos órganos de participación democrática del sistema educativo español. No es objetivo de esta primera parte del trabajo analizar los porqués, tan sólo considérese que queda abierto el debate.



mujeres

en cargos de representación
del Sistema Educativo

| Participación de las
Mujeres en la
Inspección Educativa |

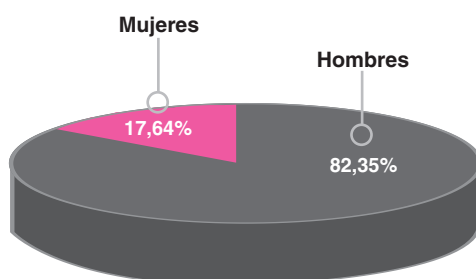


3. PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES EN LA INSPECCIÓN EDUCATIVA

3.1. Participación de las mujeres en la Alta Inspección

Los servicios de Alta Inspección del Estado en materia de enseñanza tienen como misión garantizar el cumplimiento de las competencias atribuidas al Estado en educación, la observancia de los principios y normas constitucionales aplicables, de las leyes orgánicas y, especialmente, de las condiciones para la obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales. Igualmente, es de su competencia la aplicación en las Comunidades Autónomas de la ordenación general del sistema educativo y de las enseñanzas mínimas cuya fijación corresponde al Estado. Los servicios de Alta Inspección fueron creados en 1981 para el País Vasco y Cataluña y han ido ampliándose conforme las diferentes Comunidades han ido recibiendo las funciones y medios para ejercer sus competencias en materia de enseñanza no universitaria. Estos servicios se integran en la correspondiente Delegación del Gobierno de cada Comunidad y dependen de la Dirección General de Coordinación y Alta Inspección del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

La participación de las mujeres en este ámbito de la Inspección se mueve en una tónica de desigualdad distributiva por género similar al resto de puestos de representación en educación. En la actualidad sólo en tres de las diecisiete Comunidades Autónomas aparece una mujer como responsable de la Alta Inspección: Cataluña, Madrid y Baleares, quedando el porcentaje de mujeres en un 17,6 %.



Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos proporcionados por la Alta Inspección del Estado.

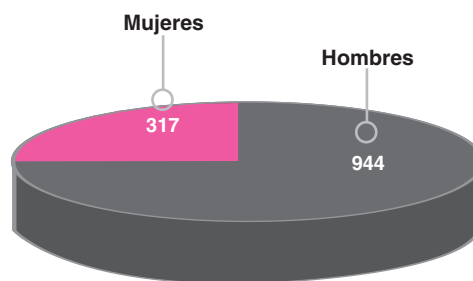
Gráfico 3.1. Distribución por sexo de la Alta Inspección. Año 2002.

3.2. Participación de las Mujeres en la Inspección Técnica de Educación

En este otro ámbito puede corroborarse igualmente la masculinización en el ejercicio profesional, si bien, dado que se trata de un colectivo mucho más numeroso que el anterior, se aprecian más matices, evoluciones, y señas diferenciales por Comunidad Autónoma.

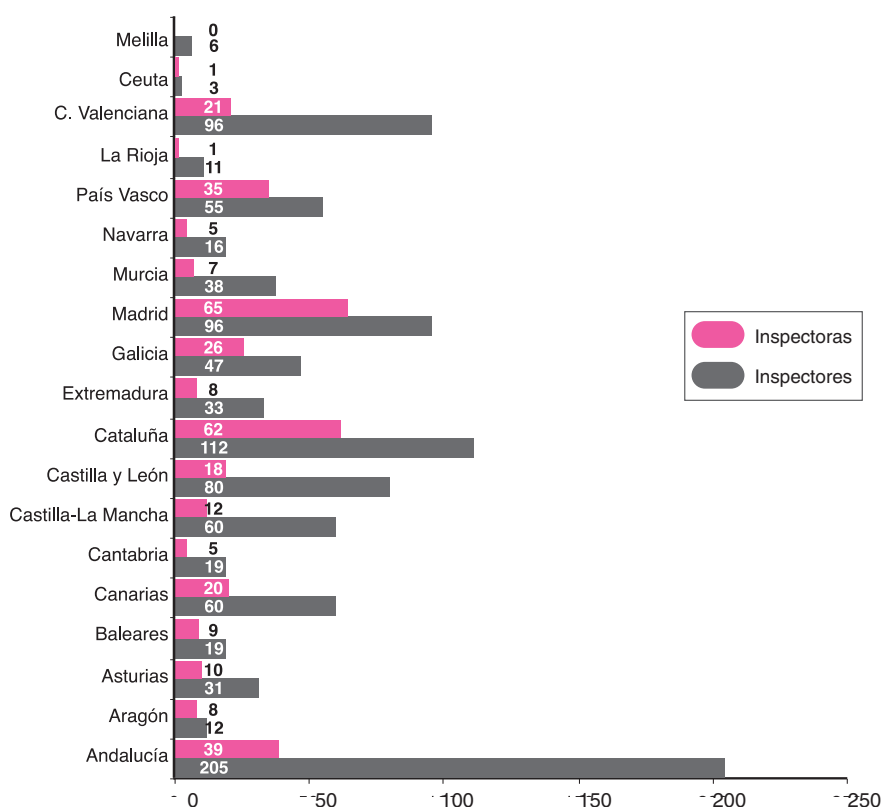
De los datos acerca de la participación de las mujeres en este ámbito se desprende, de una parte, el mantenimiento del desequilibrio por sexos y, de otra, la sustancial diferencia que existe por Comunidades Autónomas en la incorporación de las mujeres a la Inspección.

En la actualidad hay en todo el Estado un total de 1.261 inspectores e inspectoras de educación, dato que permite afirmar que se trata de un colectivo profesional bastante estático en cuanto a efectivos, pues las cifras globales apenas han evolucionado en la última década.



Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos proporcionados por las Consejerías de Educación

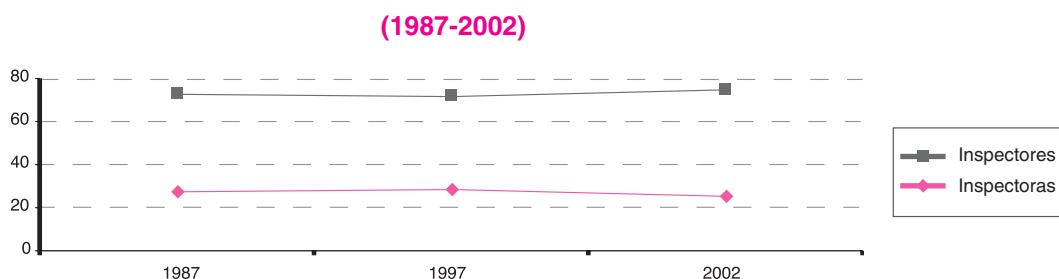
Gráfico 3.2. Distribución por sexo de inspectores e inspectoras de educación. Año 2001.



Fuente: Elaboración CIDE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación.

Gráfico 3.3. Número de Inspectores e Inspectoras en las diferentes Comunidades Autónomas. Curso 2000/01.

En el conjunto de las Comunidades Autónomas para el año 2001, se puede hablar de un 25,14 % de inspectoras frente a un 74,86% de inspectores, cifras que indican que no ha habido aumento en la incorporación de mujeres a este puesto, ya que los porcentajes son similares a los del año 1987, en el que había un 27% de mujeres inspectoras (CIDE, 1999).

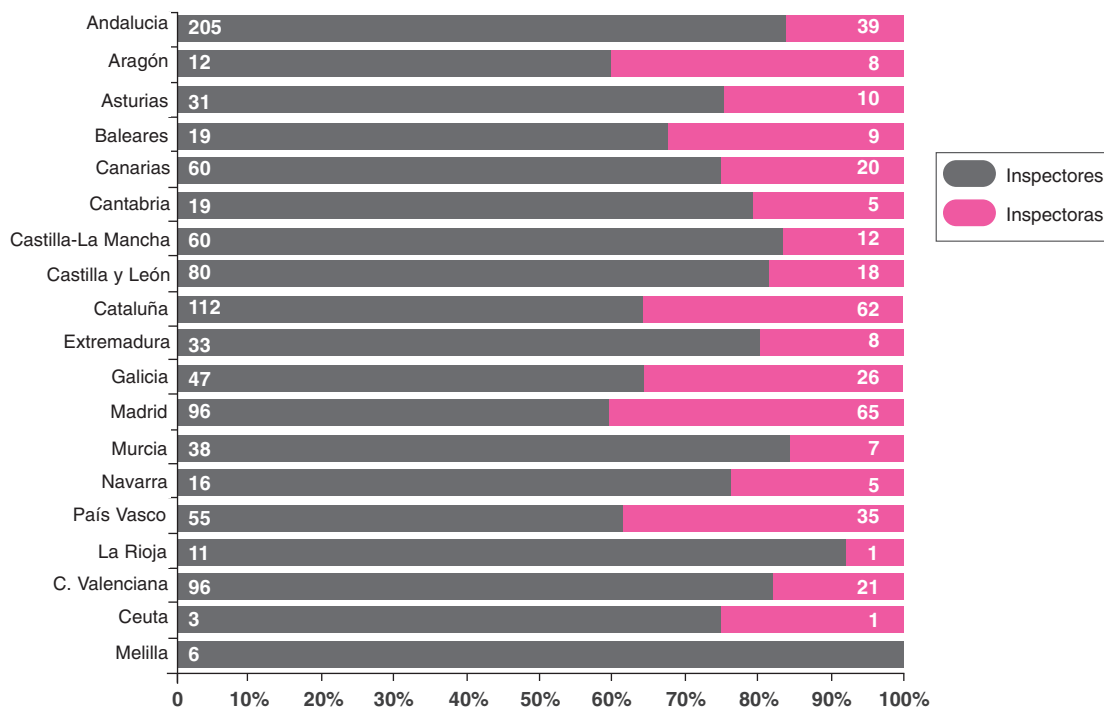


Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos proporcionados por las Consejerías de Educación y *Las Desigualdades de la Educación en España II* (CIDE, 1999).

Gráfico 3.4. Evolución del porcentaje de inspectores e inspectoras de educación.

Como se apuntaba anteriormente, la presencia de mujeres en la Inspección de Educación ofrece diferencias significativas en su distribución autonómica. Así, las docentes madrileñas y aragonesas adelantan posiciones respecto al resto de Comunidades en su participación cuantitativa, si bien es cierto que, como puede verse a lo largo de este informe, esto mismo ocurre en varias de las categorías estudiadas, pudiendo establecerse que hay Comunidades Autónomas donde existe una mayor ten-

dencia que en otras al acercamiento de las profesionales de la educación a los cargos de representación en general, tanto en el caso de la Inspección como de los Equipos Directivos, como ocurre, por ejemplo, en Madrid, Cataluña y Aragón.



Fuente: Elaboración CIDE a partir de la información proporcionada por las Consejerías de Educación.

Gráfico 3.5. Número de inspectoras e inspectores en las diferentes Comunidades Autónomas. Curso 2000-01.

El número de personas que integran el Servicio de Inspección en las diferentes Comunidades Autónomas es significativamente diferente, dato que hay que tener en cuenta a la hora de valorar los porcentajes, puesto que el continuo va desde un total de 4 inspectores en Ceuta, o 6 en Melilla, hasta los 244 inspectores e inspectoras que integran este colectivo en Andalucía.

En definitiva, a la luz de los datos ofrecidos parece poder afirmarse que éste es uno de los espacios profesionales en el ámbito educativo en el cual, de manera estática a lo largo de las dos últimas décadas, las mujeres siguen accediendo en muy escasa medida. Por otra parte, también es el ámbito en el que parece más evidente que la resistencia de las propias docentes y/o las dificultades encontradas por ellas en esta trayectoria profesional tienen un carácter muy poco dinámico, es decir, mantienen una tendencia constante a la subrepresentación. Cabría añadir, para terminar, que esta invariabilidad en la citada tendencia no aparece en todas las Comunidades Autónomas y quizá una posible explicación causal pueda tener que ver con el tipo de acceso, la regulación que de la Inspección Educativa estén haciendo las distintas administraciones, o la cultura de acceso de las mujeres al ejercicio de la autoridad que pueda existir en cada región. La dispersión autonómica en las tasas de participación de las mujeres en la Inspección de Educación apunta sin duda a la existencia de variables específicas que influyen en que esto sea así.



mujeres

en cargos de representación
del Sistema Educativo

| Participación
de las Mujeres
en las Administraciones
Educativas |

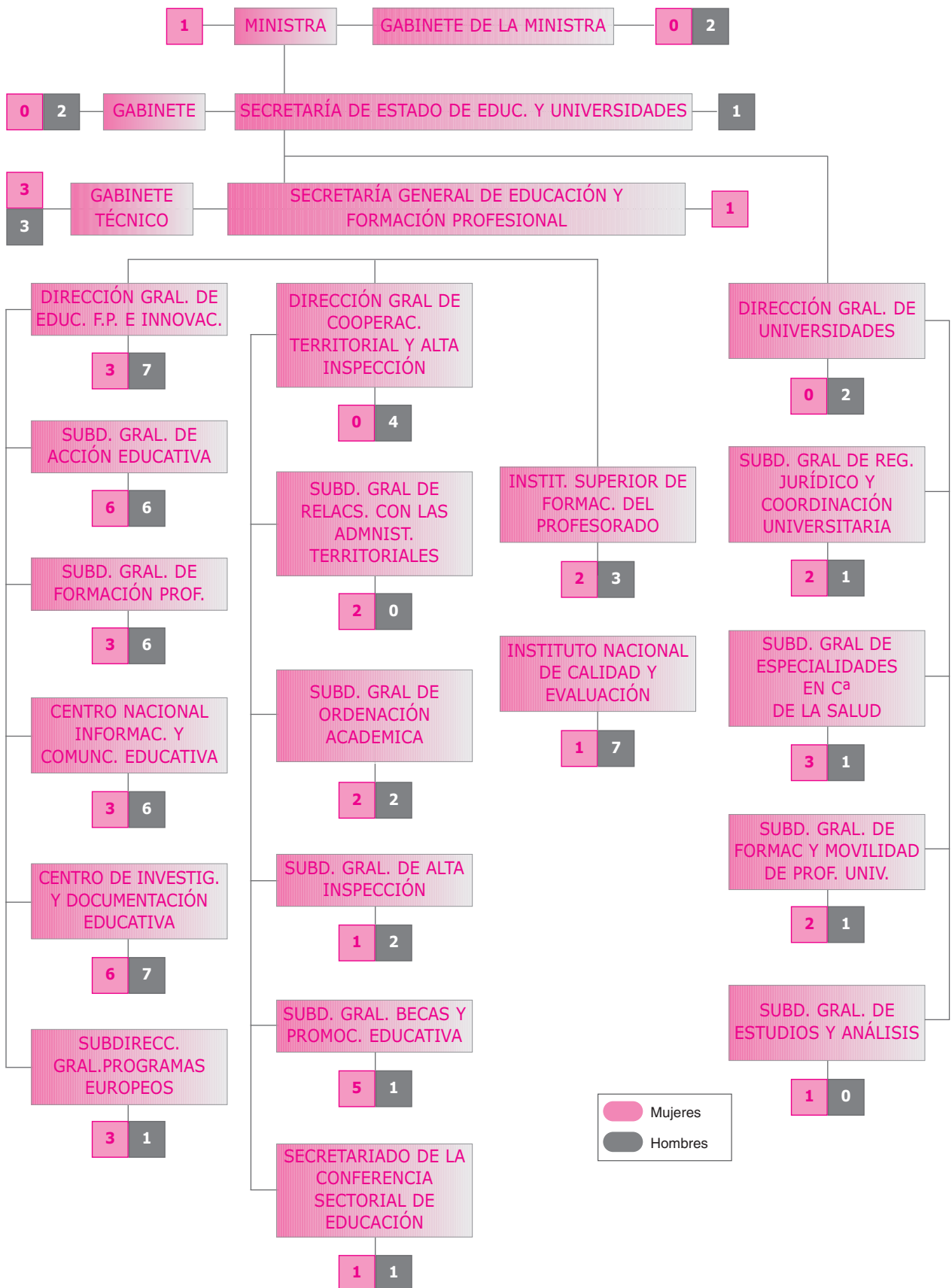


4. PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES EN LAS ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS

4.1. Participación de las Mujeres en Cargos de Representación en Educación dentro del MECD

En este apartado se presenta una panorámica general de la distribución por sexos de los altos cargos del MECD vinculados a la Secretaría de Estado de Educación y Universidades, independientemente del nivel del puesto que ocupen. Dentro de dicho análisis se diferencian dos categorías: de una parte, los organismos vinculados a la Secretaría de Estado de Educación y Universidades y, de otra parte, otros órganos, organismos y entidades adscritos, dependientes o relacionados administrativamente con el MECD a través de la Secretaría de Estado de Educación y Universidades.

Con el fin de clarificar esta clasificación se recogen a continuación los organigramas de ambas categorías, incluyendo el número de hombres y mujeres que se adscriben a cada uno de ellos, actualizados al año 2002.

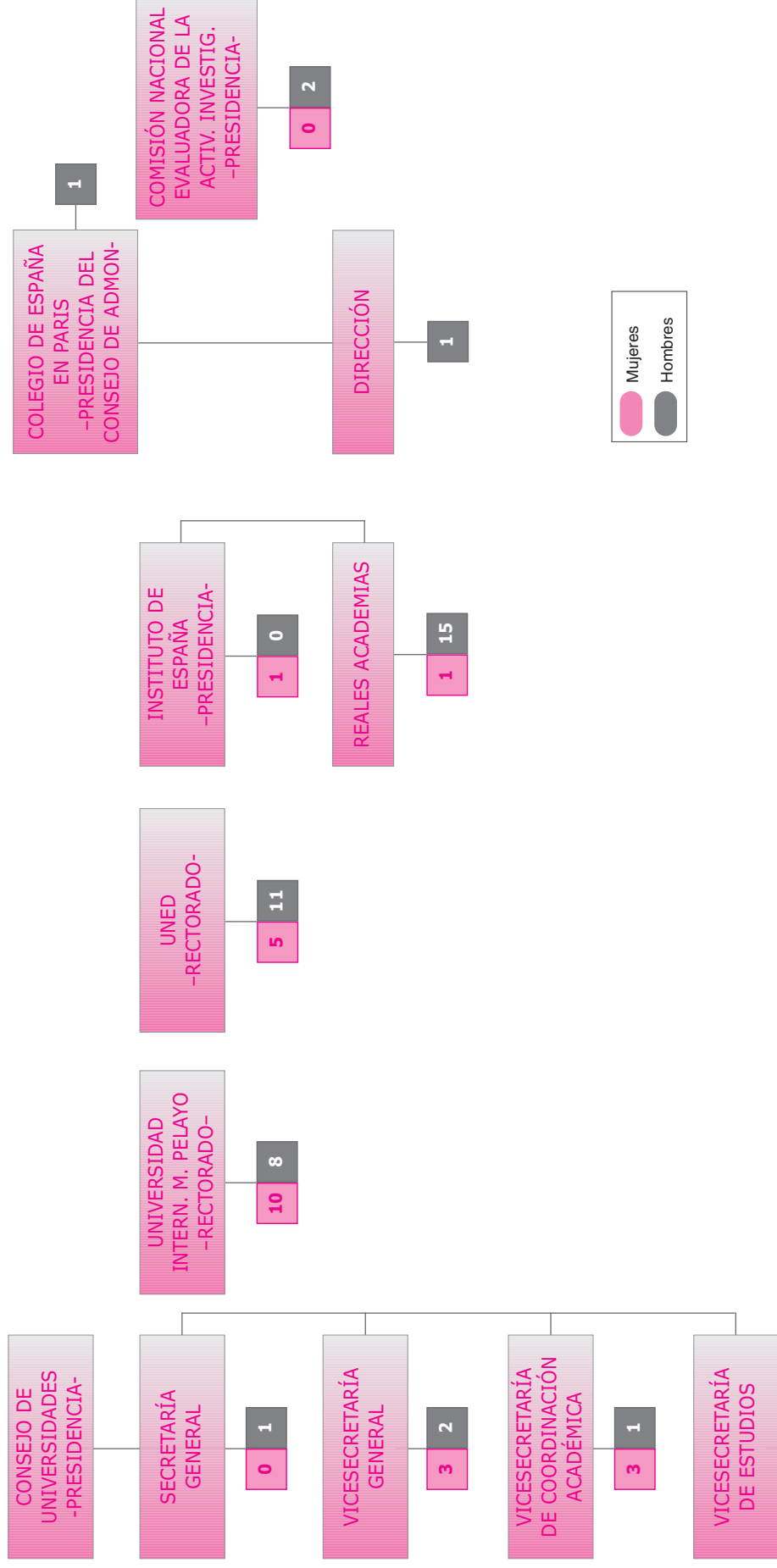


Fuente: Elaboración CIDE.

Nota: Dado el objeto de estudio de la presente investigación, únicamente se han incluido los cargos de la Secretaría de Estado de Educación y Universidades. El organigrama completo del MECD contempla, además, los cargos de la Secretaría de Estado de Cultura, de la Subsecretaría y del Consejo Superior de Deportes.

Gráfico 4.1. Altos cargos en el organigrama del MECD según sexo. Año 2002.

OTROS ÓRGANOS, ORGANISMOS Y ENTIDADES ADSCRITOS, DEPENDIENTES O RELACIONADOS ADMINISTRATIVAMENTE CON EL DEPARTAMENTO



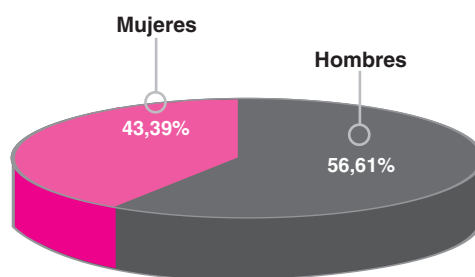
Fuente: Elaboración CIDE.

Nota: Únicamente se han incluido los órganos, organismos y entidades adscritos, dependientes o relacionados administrativamente con la Secretaría de Estado de Educación y Universidades del MECD.

Gráfico 4.2. Organigrama distribuido por sexo de "Otros Órganos, Organismos y Entidades Adscritos, dependientes o relacionados administrativamente con el MECD". Año 2002.

Para describir la información se comienza con un análisis más general del conjunto de los altos cargos para, posteriormente, diferenciar cada una de las dos agrupaciones establecidas: de una parte, las unidades vinculadas directamente a la Secretaría de Estado de Educación y Universidades y, de otra parte, los órganos, organismos y entidades adscritos, dependientes o relacionados administrativamente con el MECD a través de la Secretaría de Estado de Educación y Universidades.

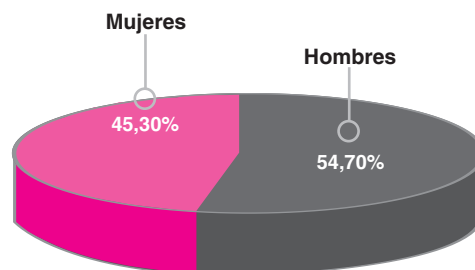
Así, en primer lugar (gráfico 4.3), puede observarse una alta tasa de participación femenina en relación al resto de categorías de análisis estudiadas en el resto del informe, con una diferencia porcentual a favor de los varones de 6 puntos. En total se han contabilizado 107 hombres y 82 mujeres.



Fuente: Elaboración CIDE a partir de vaciado del Fichero de Altos Cargos (FAC) actualizado al año 2002.

Gráfico 4.3. Distribución porcentual según sexo de altos cargos del MECD y de otros órganos, organismos e identidades adscritos, dependientes o relacionados administrativamente con el MECD². Año 2002.

Al desagregar estos datos en cada una de las subcategorías, se observa que esta tendencia al equilibrio en la participación por sexo se ratifica (gráfico 4.4), con un 55% de altos cargos varones (con un total de 64) y donde las mujeres (con un total de 53) representan algo más del 45%.

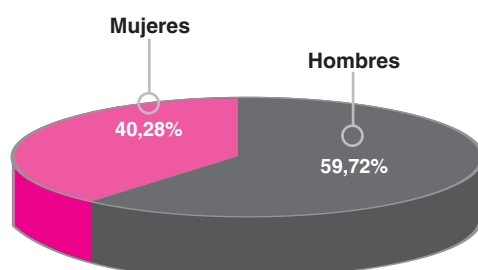


Fuente: Elaboración CIDE a partir de vaciado del Fichero de Altos Cargos (FAC) actualizado al año 2002.

Gráfico 4.4. Distribución porcentual de los altos cargos del MECD según sexo. Año 2002.

² Son: Consejo de Universidades, Universidad Internacional Menéndez Pelayo, UNED, Instituto de España, Colegio de España en París y Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora.

Los datos encontrados en los Órganos, Organismos e Identidades adscritos, dependientes o relacionados administrativamente con el MECD (a través de la Secretaría de Estado de Educación y Universidades), apuntan a una distribución algo más masculinizada, representando los varones cerca del 60% del total (43 varones) y ocupando las mujeres el 40% (29 mujeres).



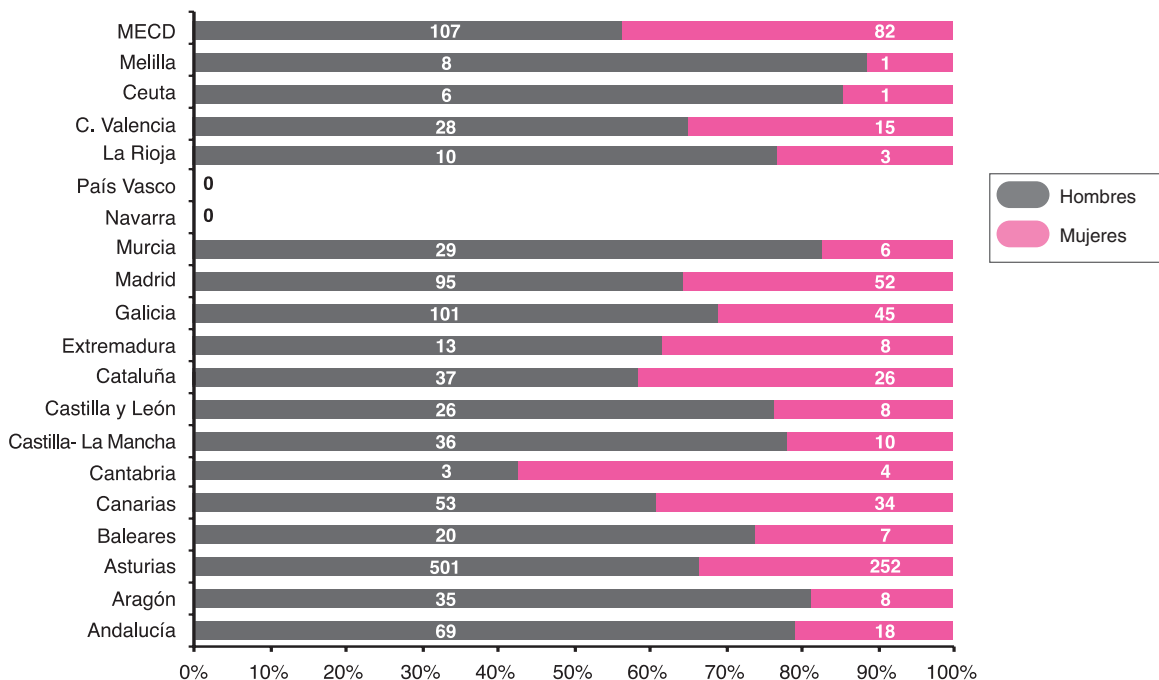
Fuente: Elaboración CIDE a partir de vaciado del Fichero de Altos Cargos (FAC) actualizado al año 2002.

Gráfico 4.5. Distribución porcentual según sexo de altos cargos de otros Órganos, Organismos e Identidades adscritos, dependientes o relacionados administrativamente con el MECD. Año 2002.

4.2. Participación de las Mujeres en Cargos de Representación en las Consejerías y Departamentos de Educación de las Comunidades Autónomas

Al igual que ocurre en la mayoría de las categorías de análisis descritas en este estudio, la administración educativa se configura como espacio profesional ocupado por una mayoría de hombres, de tal modo que 8 Consejerías de Educación mantienen una representación masculina de más de tres cuartas partes. Además, se destacan los casos de las Direcciones Provinciales de Ceuta y Melilla, la primera con casi un 86% de varones y la segunda con una proporción cercana al 90% de hombres.

Por otro lado, sólo una Comunidad Autónoma, Cantabria, se caracteriza por la distribución inversa, aunque en una proporción mucho menor (57% de mujeres y 43% de hombres), manteniéndose también cercanas la Comunidad de Cataluña y el propio MECD, con algo más del 40% de mujeres.



(1) No se dispone de datos procedentes del País Vasco.

Fuente: Elaboración CIDE a partir de los datos primarios proporcionados por las Administraciones Educativas.

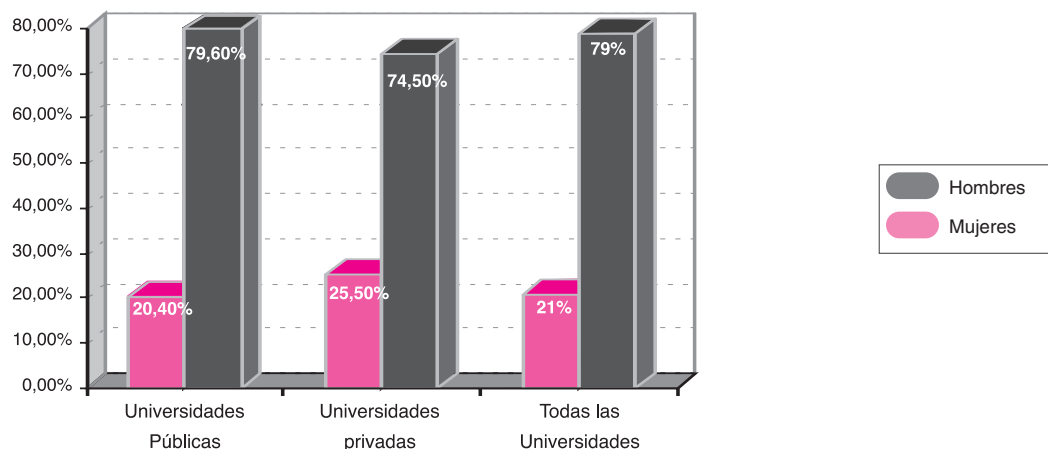
Gráfico 4.6. Distribución porcentual de los altos cargos según sexo y Comunidad Autónoma. Año 2002³.

A continuación se desagrega la información por nivel administrativo y sexo, detectándose cómo se corroboran los datos expuestos en los párrafos precedentes y, además, cómo aumenta la masculinización del ejercicio profesional a medida que asciende el nivel dentro del intervalo comprendido entre los niveles 26 y 30. Así, puede afirmarse que a mayor nivel en la administración mayor proporción de hombres se encuentran ocupando los altos cargos.

Para el tratamiento gráfico de los datos, se ha decidido agrupar los distintos niveles en tres grupos:

- ▶ Nivel 26, donde también pueden acceder funcionarios del grupo B.
- ▶ Nivel 27-28-29, reservados para funcionarios del grupo A pero cubiertos por concurso de méritos.
- ▶ Nivel 30, generalmente de libre asignación, y por tanto quizás el más sujeto a decisiones políticas.

³ Los datos facilitados por la Comunidad de Navarra no serán considerados en el tratamiento de los datos por utilizar una clasificación de funcionarios que no se corresponde con la utilizada en este estudio.

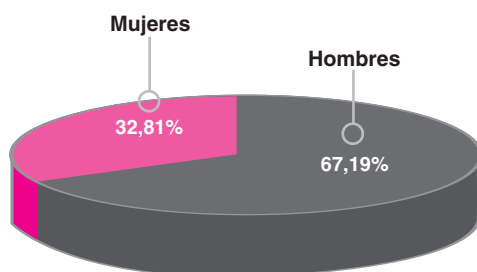


Fuente: Elaboración CIDE a partir de los datos primarios solicitados a las Administraciones Educativas.

Gráfico 4.7. Distribución porcentual según sexo en los distintos niveles de las CCAA en conjunto. Año 2002.

Seguidamente, se procede a analizar la distribución por sexo en cada uno de los niveles en el conjunto de las Comunidades Autónomas. La información que figura en los gráficos ha sido extraída de los datos facilitados por las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas, no incluyéndose por tanto aquellas en las que no existen funcionarios en el nivel que compete en cada caso.

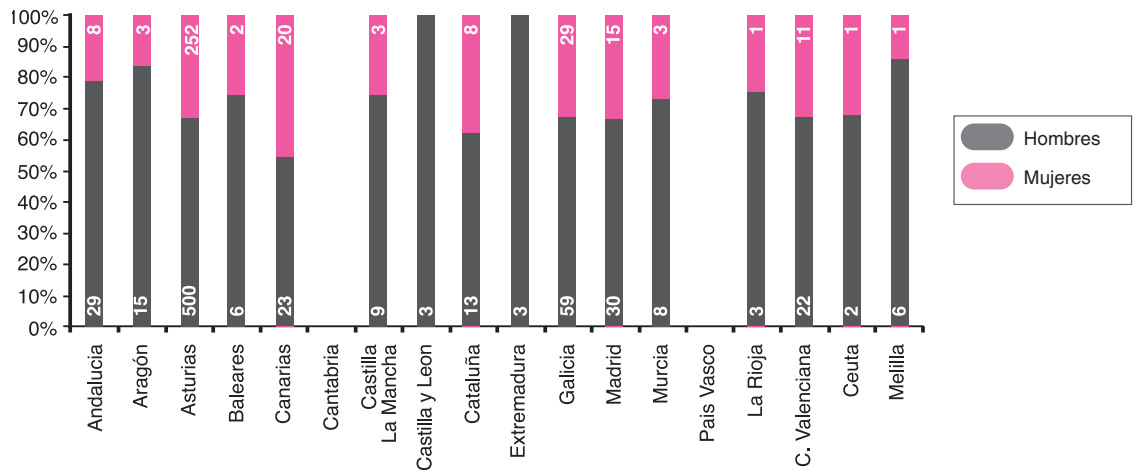
Respecto a las funcionarias y funcionarios de nivel 26 puede establecerse que de cada 100 personas que lo ocupan 67 son varones, representando las mujeres un 32,81% del total.



Fuente: Elaboración CIDE a partir de los datos primarios solicitados a las Administraciones Educativas.

Gráfico 4.8. Distribución porcentual del nivel 26 de las CCAA según sexo. Año 2002.

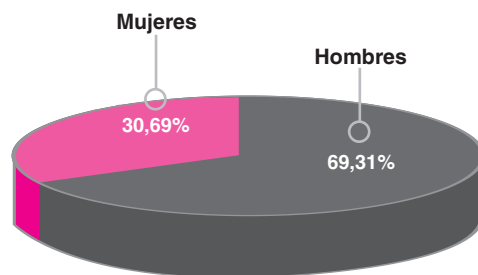
Por otra parte, si realizamos el estudio diferencial por Comunidades Autónomas, puede apreciarse cómo la presencia masculina supera en la práctica totalidad de las Administraciones el 60% del total de la representación, quedando tan sólo fuera de esta clasificación la Comunidad de Canarias, donde las mujeres representan el 46,51%. En la Comunidad de Aragón y en la Ciudad Autónoma de Melilla, la representación masculina supera el 80% y en Andalucía ocurre prácticamente lo mismo, ascendiendo el porcentaje de hombres al 78,38%. Por otro lado, aunque Extremadura cuenta tan sólo con 3 personas con este nivel administrativo ninguna de ellas es mujer, al igual que en Castilla y León.



Fuente: Elaboración CIDE a partir de los datos primarios solicitados a las Administraciones Educativas.

Gráfico 4.9. Distribución porcentual y total de cargos en el Nivel 26 según sexo en las CCAA. Año 2002.

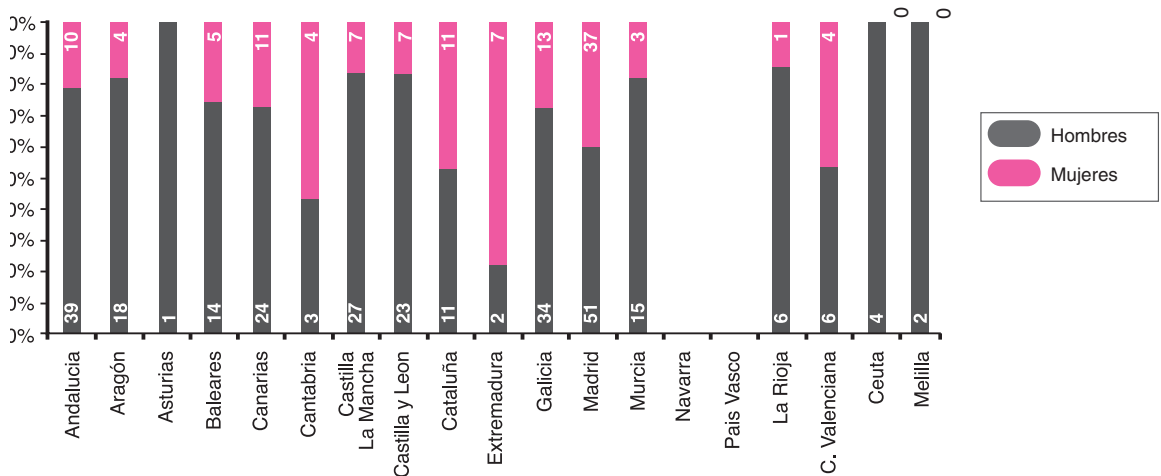
Respecto al conjunto compuesto por los niveles 27-28-29 se detectan cambios en las tendencias ya apuntadas, observándose esa relación inversa entre el aumento del nivel administrativo y la presencia femenina, descendiendo ésta hasta cerca de un 31% de la representación total.



Fuente: Elaboración CIDE a partir de los datos primarios solicitados a las Administraciones Educativas.

Gráfico 4.10. Distribución porcentual de los Niveles 27-28-29 de las CCAA según sexo. Año 2002.

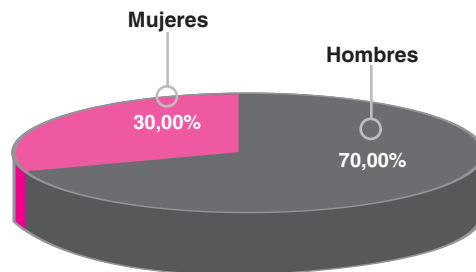
Realizando el análisis diferencial de estos niveles por Comunidades Autónomas, se aprecia que tan sólo en dos Comunidades el porcentaje de mujeres supera al de hombres: Extremadura, con un sorprendente 80% de mujeres, y Cantabria, con un 57% de mujeres. Por el contrario, también destacan tres Comunidades donde la totalidad del funcionariado adscrito a estos niveles son hombres: Asturias y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla. Por otro lado, 8 de las Comunidades restantes se caracterizan por una proporción masculina de más del 70%. Cataluña se sitúa en el equilibrio por sexos, con un 50% tanto de hombres como de mujeres.



Fuente: Elaboración CIDE a partir de los datos primarios solicitados a las Administraciones Educativas.

Gráfico 4.11. Distribución porcentual y total de Altos Cargos en los Niveles 27-28-29 según sexo en las CCAA. Año 2002.

En el nivel superior definido para la función pública, es decir, el nivel 30, la proporción de mujeres en la actualidad es tan sólo algo superior a la cuarta parte del total, lo cual sitúa la tendencia en casi 3 puntos menos de participación femenina en el nivel 30 que en el primero analizado, es decir, el 26.



Fuente: Elaboración CIDE a partir de los datos primarios solicitados a las Administraciones Educativas.

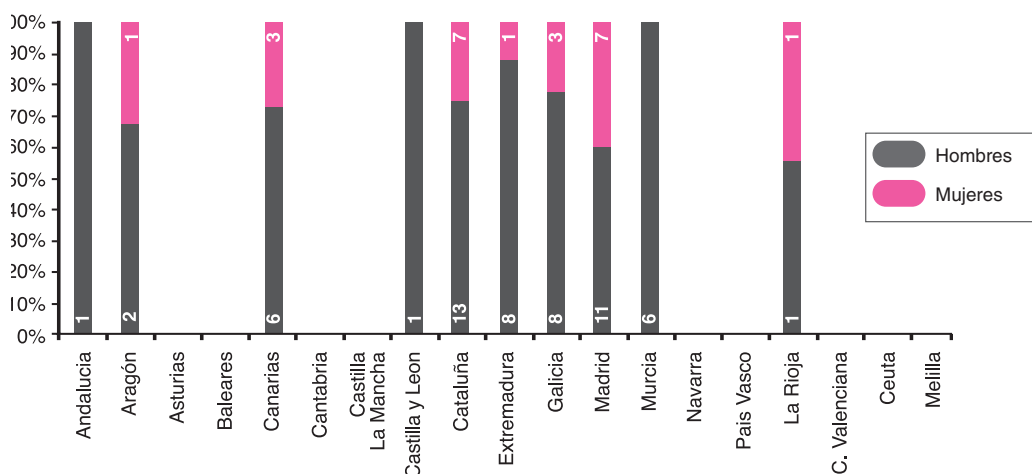
Gráfico 4.12. Distribución porcentual de los Nivel 30 de las CCAA según sexo. Año 2002.

	NIVEL 26	NIVEL 27-29	NIVEL 30
HOMBRES	67,19%	69,31%	70,00%
MUJERES	32,81%	30,69%	30,00%

Fuente: Elaboración CIDE a partir de los datos primarios solicitados a las Administraciones Educativas.

Tabla 4.1. Porcentajes de la distribución por sexo en los distintos niveles.

Por Comunidades Autónomas destacan especialmente el caso de Murcia, donde de 6 funcionarios adscritos a este nivel ninguno es mujer, el de Canarias, con 13 hombres y sólo 1 mujer, y el de Extremadura, con 8 hombres y 1 mujer. Las Comunidades donde se observa un cierto equilibrio distributivo por sexo entre los profesionales con nivel 30 en el ámbito de la educación son Madrid, Cataluña y La Rioja, aunque en esta última la información no es muy significativa porque tan sólo hay dos cargos con nivel 30, 1 hombre y 1 mujer.

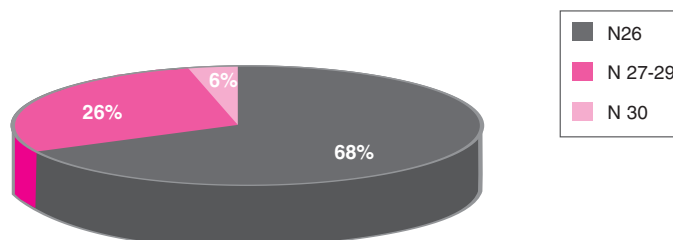


Fuente: Elaboración CIDE a partir de los datos primarios facilitados por las Administraciones Educativas.

Gráfico 4.13. Distribución porcentual y total de Altos cargos en el nivel 30 según sexo en las CCAA. Año 2002.

A la vista de los datos que se han ido presentando, resulta asimismo interesante constatar los resultados que se observan al analizar la distribución por los distintos niveles que caracteriza a cada uno de los dos sexos.

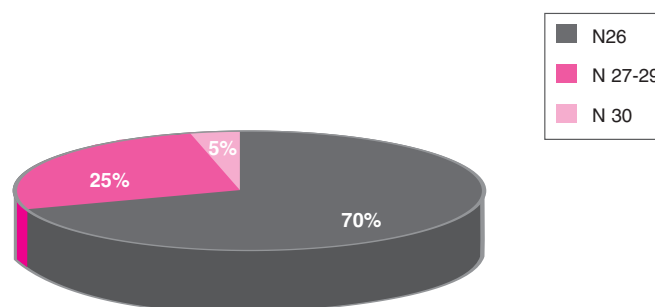
De esta forma, comenzando por los datos observados en los varones, se constata cómo mayoritariamente se concentran en el nivel 26 (con un total de 731) en una proporción cercana a las tres cuartas partes del total. El nivel que le sigue en proporción es el bloque que abarca los niveles 27 al 29, situándose en una cuarta parte del total. Finalmente, el de menor proporción es el 30, con un total de 57 hombres.



Fuente: Elaboración CIDE a partir de los datos primarios facilitados por las Administraciones Educativas.

Gráfico 4.14. Distribución porcentual del total de Hombres en altos cargos. Año 2002.

Respecto a las mujeres en los distintos niveles de responsabilidad, se observa cómo la distribución es similar, pero con un ligero matiz: el número de mujeres que pertenecen al nivel 26 ha aumentado dos puntos con respecto al de hombres (70%), y consecuentemente ha descendido esos dos puntos en los otros niveles de mayor responsabilidad: niveles 27-29 con un 25% y nivel 30 con un 5%.



Fuente: Elaboración CIDE a partir de los datos primarios facilitados por las Administraciones Educativas.

Gráfico 4.15. Distribución porcentual del total de Mujeres en altos cargos. Año 2002.

A lo largo del capítulo se ha observado el mantenimiento del patrón de subrepresentación femenina en los altos cargos, patrón que aumenta a medida que lo hace el nivel. Sin embargo, esta tendencia cuenta con excepciones como el MECD y Canarias, donde la relación distributiva por sexo está próxima al equilibrio. Incluso en una Comunidad Autónoma, Cantabria, los datos se invierten, superando la representación femenina el 50%. Aunque al comparar estos datos con la totalidad de Comunidades Autónomas resulten casos minoritarios, puede considerarse sin embargo una incursión, lenta pero quizás progresiva, de la mujer hacia el desempeño de cargos en las Administraciones Educativas.



mujeres

en cargos de representación
del Sistema Educativo

| Profesoras Universitarias,
Rectoras, Decanas y
Vicedecanas |



5. PROFESORAS UNIVERSITARIAS, RECTORAS, DECANAS Y VICEDECANAS

Este capítulo pretende aportar información acerca de la presencia de las mujeres como profesoras en el ámbito universitario en las diferentes categorías académicas, y del papel que juegan en la actualidad en los puestos de dirección de la Universidad española, como son los rectorados y decanatos.

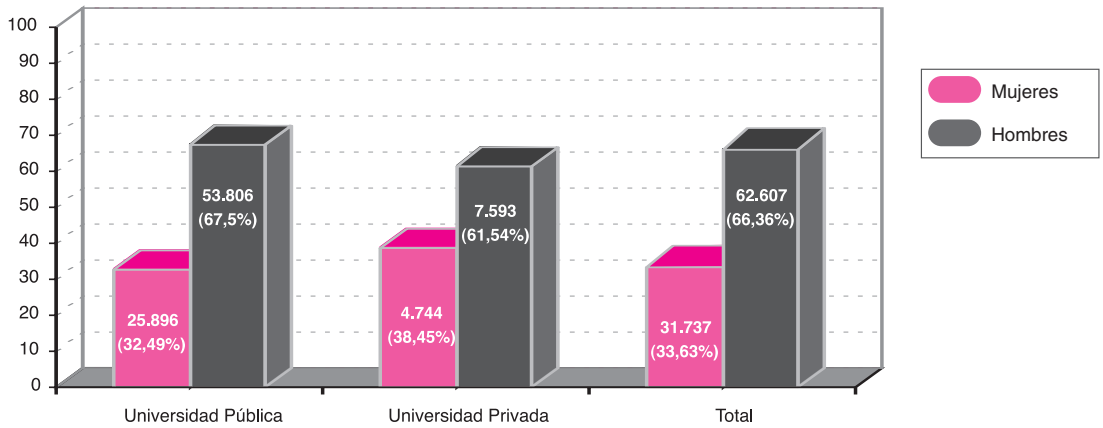
Los datos reflejan que existe una clara desigualdad distributiva al respecto. Así, en las categorías académicas superiores la representación de las mujeres es bastante inferior a la de los hombres y, además, el crecimiento es lento a juzgar por la evolución de los datos. Ahora bien, este crecimiento ofrece matices que se irán perfilando a lo largo del capítulo, como lo es el hecho de que las mujeres empiecen a incorporarse con fuerza en categorías académicas como lo es la de Profesorado Ayudante, lo cual resulta halagüeño para las mujeres universitarias si se tiene en cuenta que la proyección natural de este desempeño profesional supone el inicio de la carrera universitaria. Sin duda este matiz no invalida la lectura más inmovilista, puesto que la incorporación de las mujeres a los puestos de mayor responsabilidad en el entorno de la Universidad no ha evolucionado en paralelo ni se ha desarrollado en coherencia con la revolución que ha supuesto la incorporación de las mujeres en España a los estudios universitarios, desde los inicios de los años 70.

En el momento de realizar este estudio, las categorías académicas que existían en la Universidad pública española eran: Cátedras, Profesorado Titular, Profesorado Asociado, Profesorado Ayudante, Profesorado Emérito, Maestros de Taller y Profesorado Visitante⁴. De las Universidades privadas no se ofrece información puesto que no sería comparable, ya que la organización académica de estas Universidades se establecía de diferente manera. Es preciso señalar que en la actualidad la universidad se rige por la Ley 6/2001 Orgánica de Universidades, la cual incorpora algunos cambios en las categorías académicas expuestas anteriormente.

5.1. Mujer y Docencia Universitaria

Las mujeres como profesoras en la Universidad presentan la tasa de participación más baja del conjunto del sistema educativo, con tan sólo un 32% en la Universidad pública y un 38% en la privada. Sin desagregar por titularidad, las profesoras representan tan sólo un 33,63% del profesorado universitario.

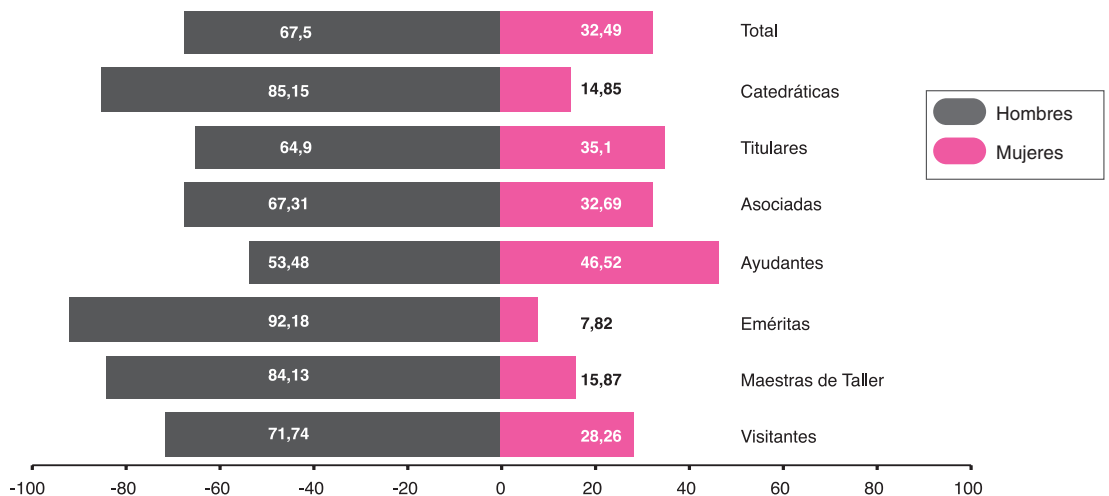
⁴ La descripción de las categorías académicas existentes en la Universidad se regían por Ley de la Reforma Universitaria (LRU) y el Real Decreto 898/1985 sobre Régimen del Profesorado Universitario.



Fuente: CIDE, Instituto de la Mujer (2001) *La Mujer en el Sistema Educativo*, Madrid: Instituto de la Mujer.

Gráfico 5.1. Distribución según sexo del Profesorado Universitario por Titularidad. Curso 1998/99.

Así, en las **Cátedras universitarias** la mujer representa un 14,85%, por lo que se puede establecer que en la Universidad pública española, en la actualidad, de cada 100 Cátedras tan sólo 15 son ocupadas por mujeres. Ésta es la segunda categoría donde existe una menor representación femenina, sólo precedida por las Profesoras Eméritas, donde hay un exiguo 7,83% de mujeres.



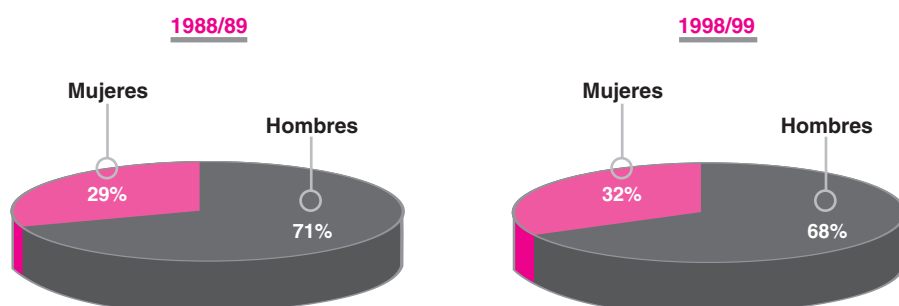
Fuente: Elaboración CIDE a partir de la *Estadística de la Enseñanza Superior en España*, 1998/99.

Gráfico 5.2. Distribución porcentual según sexo del Profesorado Universitario de las Universidades Públicas por Categoría Académica. Curso 1998/99.

Las Profesoras Titulares representan el 35,10% del total del Profesorado Titular de las Universidades públicas y las Profesoras Asociadas suponen una tercera parte de su colectivo, con un 32,69% de representación.

Como Profesoras Ayudantes las mujeres cuentan con una representación significativamente superior que en el resto de categorías, con un porcentaje de 46,52%. Ésta es la categoría donde parece que se esté produciendo un punto de inflexión en el fenómeno de la tradicional masculinización de la docencia universitaria, de tal modo que desde este escalón de la carrera universitaria, es desde donde las mujeres se están introduciendo en la Universidad como profesoras.

Existen otras categorías académicas como son la de Maestro de Taller, donde las profesoras no llegan al 16%, y la de Profesorado Visitante, donde cuentan con una representación del 28,26%.



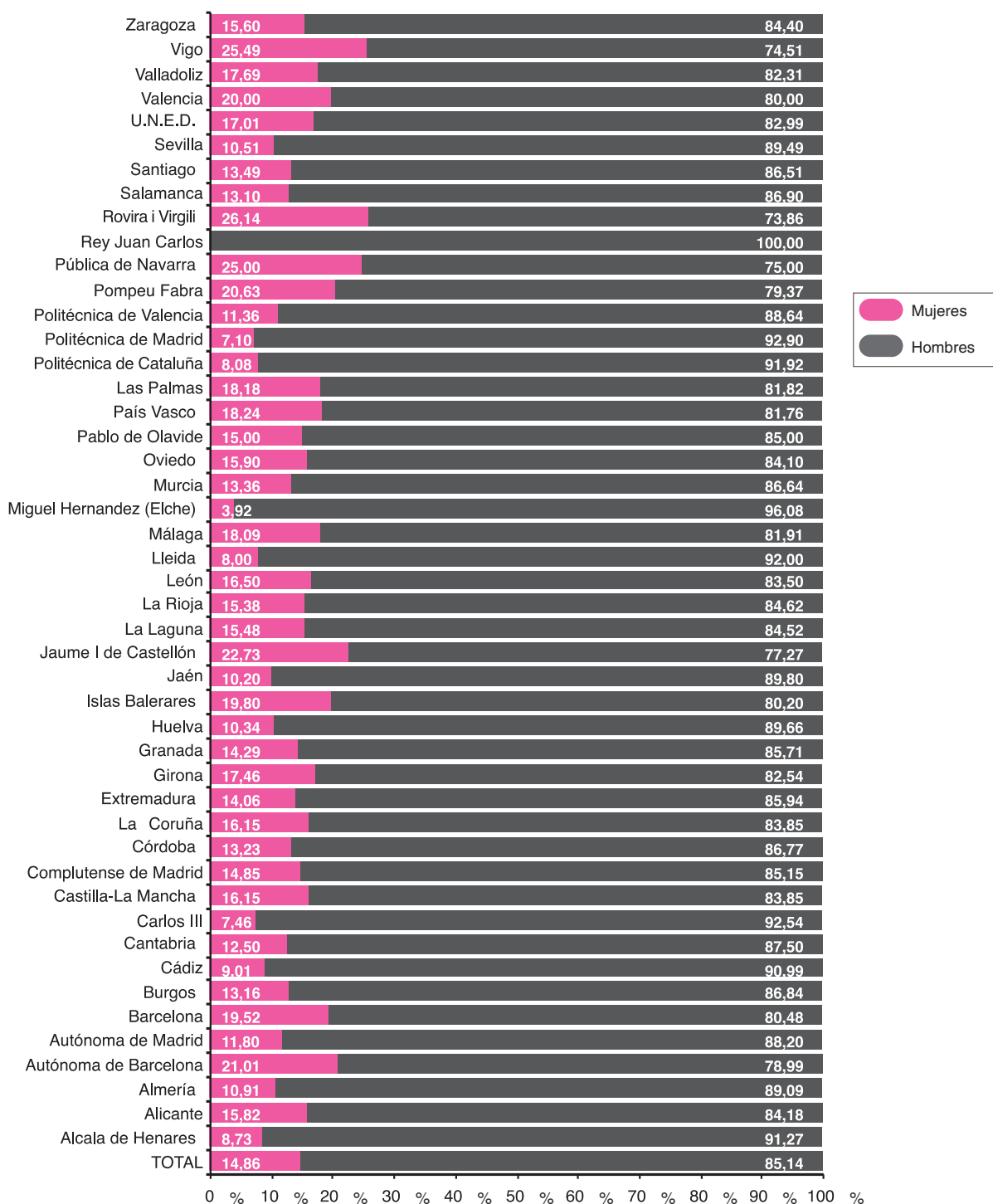
Fuente: Elaboración CIDE a partir de la *Estadística de la Enseñanza Superior en España 1998/99* y *Las Desigualdades de la Educación en España, II* (CIDE, 1999)

Gráfico 5.3. Profesorado Universitario en las Universidades Públicas según sexo. Años 1989 y 1999.

Una visión retrospectiva de la presencia de la mujer como profesora en la Universidad pública refleja un leve crecimiento del 3% en la década 1989-1999, lo que indica que aún queda mucho camino para llegar al equilibrio presencial entre mujeres y hombres.

Hasta aquí, se ha presentado la información entendiendo el conjunto de las Universidades públicas españolas como una unidad de análisis, sin desagregar dicha información por Universidades. A continuación se irán ofreciendo datos cruzados acerca del profesorado en cada una de las categorías académicas, según Universidad y sexo.

En primer lugar, respecto a las **Catedráticas** puede afirmarse que su presencia en las distintas Universidades mantiene una tendencia similar a la que ofrece en el conjunto de ellas, es decir, en todas las Universidades puede hablarse de subrepresentación de mujeres, si bien es cierto que se detectan importantes diferencias entre unas y otras. Así, de las 47 Universidades públicas, sólo en 6 de ellas el porcentaje supera el 20%, mientras que en el resto los índices se encuentran igual o por debajo de ese 20%. Las Universidades con el porcentaje más alto de representación de mujeres Catedráticas son la Universidad Rovira i Virgili, la Universidad de Vigo y la Universidad Pública de Navarra, con representaciones del 26,14%, 25,49% y 25%, respectivamente. En el otro extremo, con una presencia de mujeres Catedráticas significativamente inferior, se encuentran las Universidades Rey Juan Carlos de Madrid con ninguna Catedrática, y Miguel Hernández de Elche, con un 3,92% (2 Catedráticas y 51 Catedráticos).

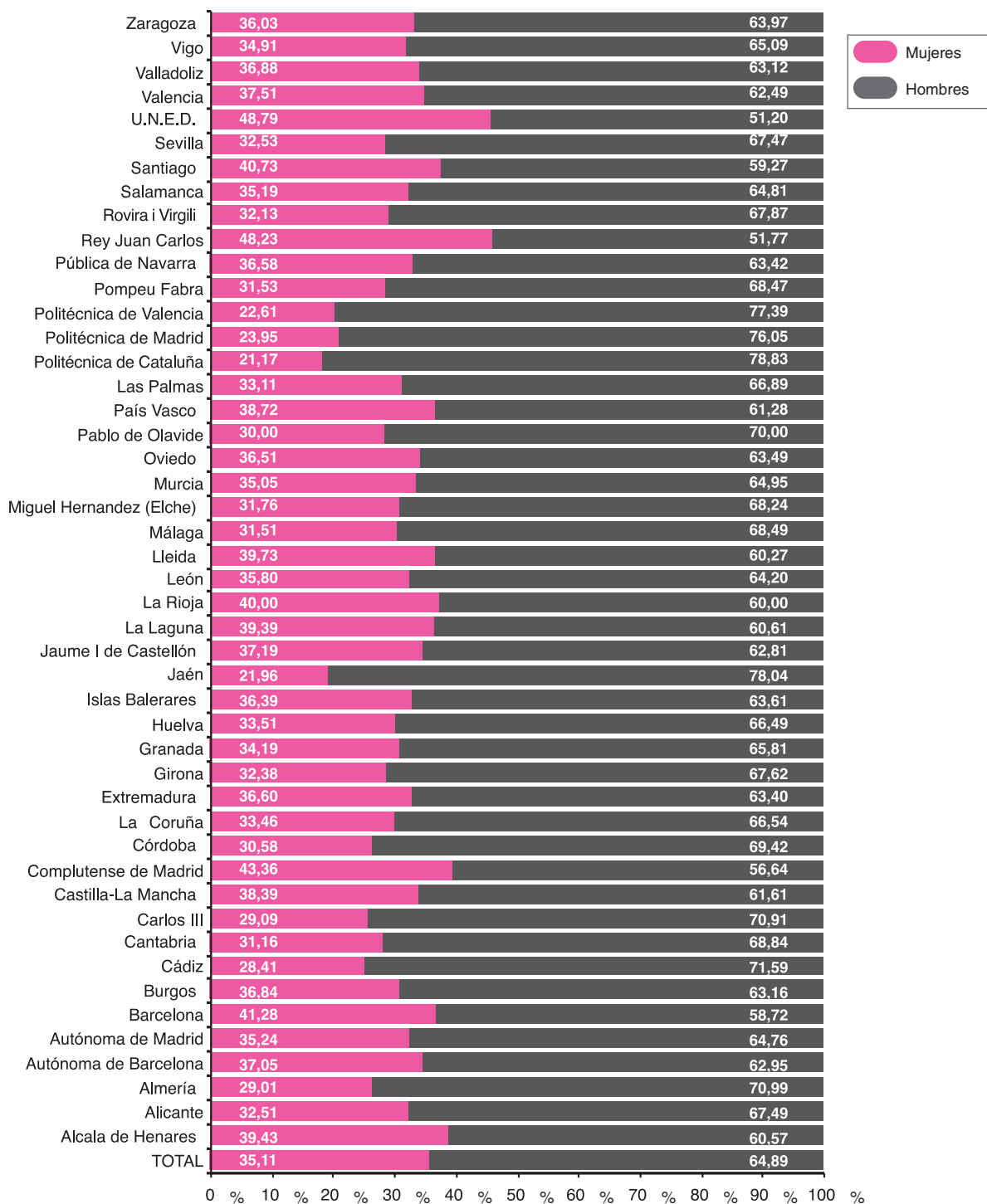


Fuente: Elaboración CIDE a partir de la *Estadística de la Enseñanza Superior en España, 1998/99*.

Gráfico 5.4. Distribución de las Cátedras Universitarias por sexo en las Universidades Públicas. Curso 1998/99.

La representación de las **Profesoras Titulares** refleja, igualmente, una menor presencia de mujeres que de hombres en todas las Universidades (Gráfico 5.5.). No obstante, al igual que ocurre en el caso de las Cátedras, en algunas Universidades se detectan importantes variaciones respecto a la media, como es el caso de la UNED donde se da una distribución por sexo muy equilibrada, con un 48,79% de Profesoras Titulares. A esta Universidad le siguen inmediatamente la Rey Juan Carlos y la Complutense, ambas de

Madrid, con unos porcentajes de 48,23% y 43,36%, respectivamente. El porcentaje de la Universidad Rey Juan Carlos contrasta con los datos de Catedráticas, categoría en la cual esta última universidad resulta ser la que menos representación de mujeres tiene del conjunto de la Universidad pública española. El resto todavía se encuentra en unos niveles de representación femenina en las plazas de titulares inferiores al 40%, o lo supera ligeramente. No obstante, la tendencia parece indicar que existe un crecimiento progresivo con relación al aumento de Profesoras Titulares en las Universidades públicas.



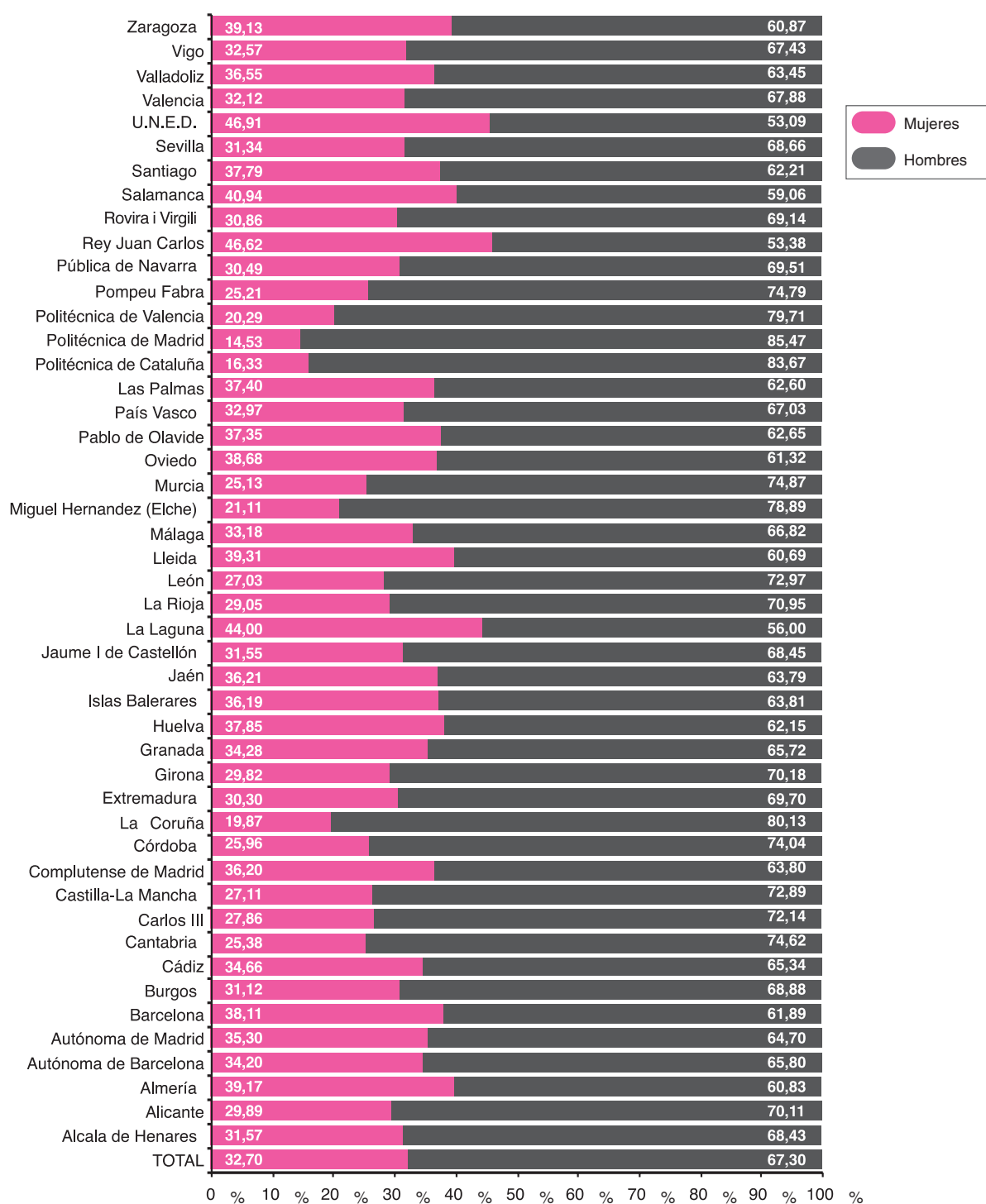
Fuente: Elaboración CIDE a partir de la Estadística de la Enseñanza Superior en España. 1998/99.

Gráfico 5.5. Distribución del Profesorado Titular Universitario por Sexo en las Universidades Públicas. Curso 1998/99.

Al igual que en las categorías anteriores, con el **Profesorado Asociado** continúa la tendencia descrita hasta ahora. En todas las Universidades públicas la representación de las mujeres en esta categoría se sitúa por debajo del 50%, por lo que no se puede hablar de igualdad en cuanto a la presencia de Profesoras Asociadas en las Universidades públicas.

De nuevo la UNED y la Universidad Rey Juan Carlos son las Universidades donde la distribución por sexo es más equilibrada, con unos porcentajes de 46,90%, en la primera, y un 46,61% en la segunda. A éstas les siguen las Universidades de La Laguna y Salamanca con un 44% y un 40,93%, respectivamente.

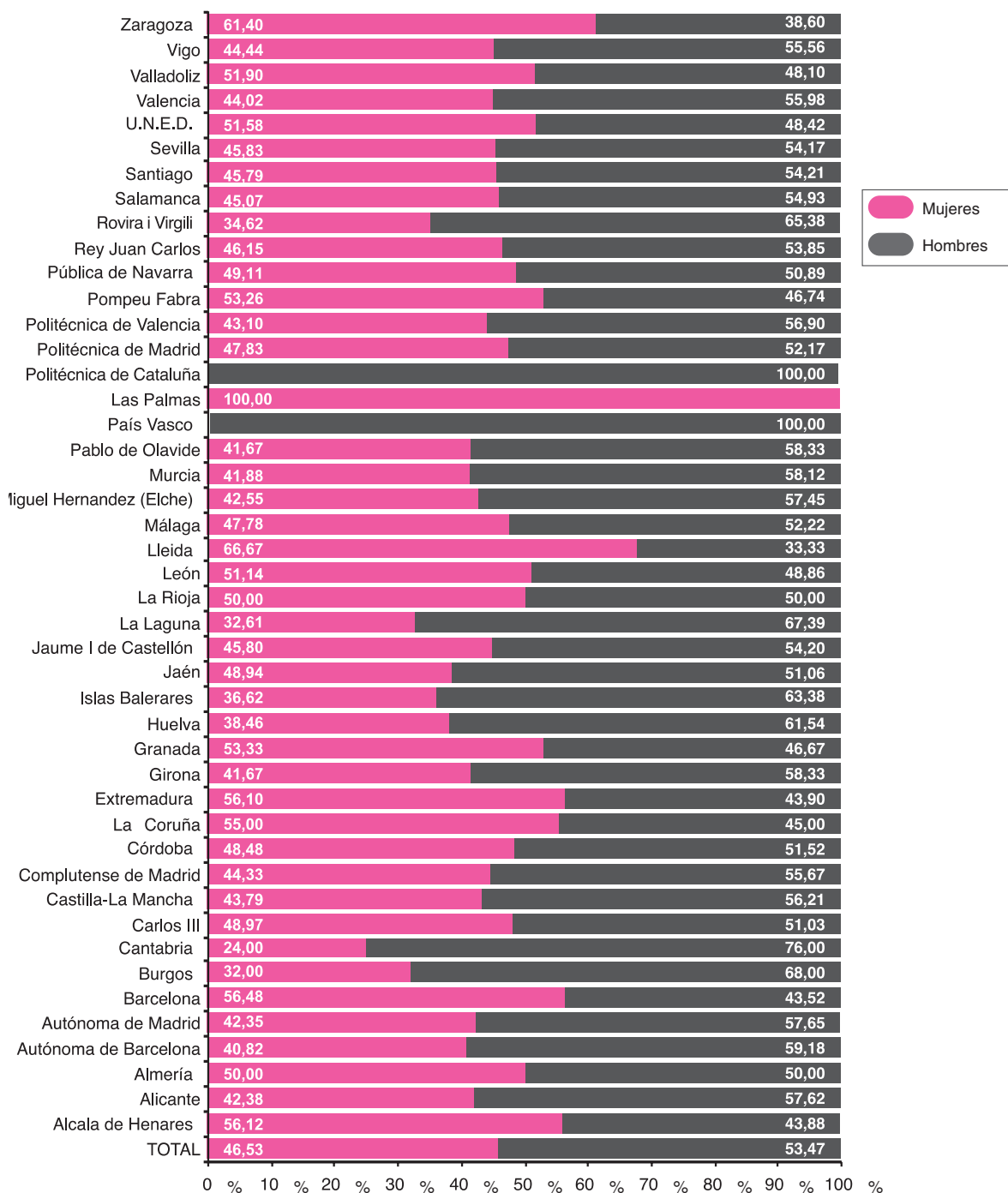
Las Universidades Politécnicas de Valencia, Madrid y Cataluña son los centros donde existe una menor presencia de Profesoras Asociadas, con respecto a todas las Universidades públicas, si bien debe tenerse en cuenta que se trata de Universidades que ofertan estudios universitarios de carácter técnico, donde la presencia de la mujer como alumna se reduce considerablemente respecto a las demás Universidades, tal y como se recoge en el Informe "Las Mujeres en el Sistema Educativo" (CIDE/ Instituto de la Mujer, 2001).



Fuente: Elaboración CIDE a partir de la *Estadística de la Enseñanza Superior en España, 1998/99*.

Gráfico 5.6. Distribución por sexo del Profesorado asociado en las Universidades Públicas. Curso 1998/99.

La distribución de las mujeres en la categoría de **Profesoras Ayudantes** presenta un mayor equilibrio con respecto al resto de categorías. En la mayoría de las Universidades públicas la mujer como Profesora Ayudante se acerca al 50%, superando incluso en algunas de ellas este porcentaje. Este dato refleja cómo la mujer se va introduciendo como profesora lentamente en la Universidad, empezando a equilibrar su presencia en las categorías académicas inferiores.

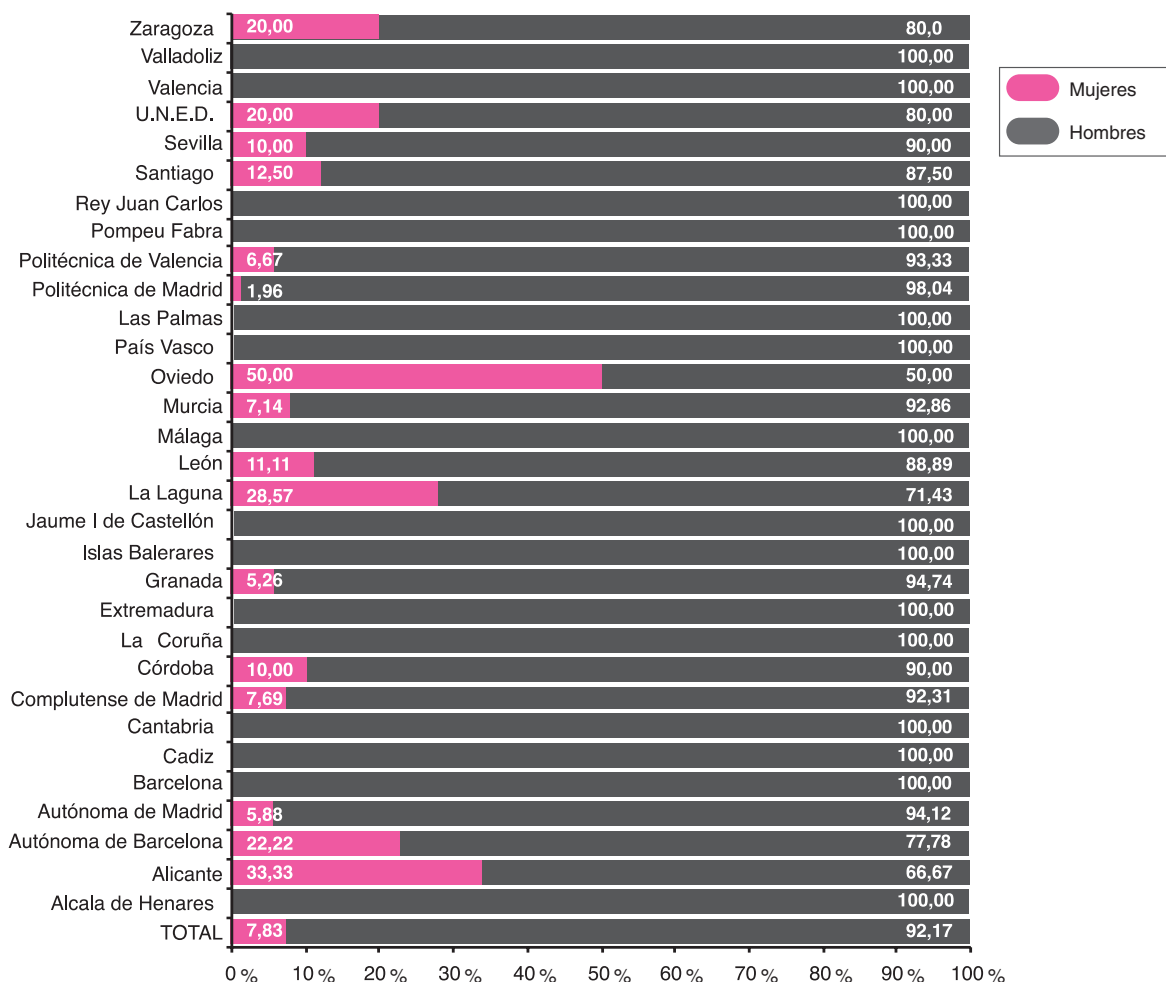


Fuente: Elaboración CIDE a partir de la Estadística de la Enseñanza Superior en España, 1998/99.

Gráfico 5.7. Distribución por sexo del Profesorado Ayudante Universitario en las Universidades Públicas. Curso 1998/99.

Los Profesores Eméritos, según el Real Decreto 898/1985, de 30 de abril, sobre Régimen del Profesorado Universitario son “aquellos profesores numerarios jubilados que hayan prestado servicios destacados a la Universidad española, al menos, durante diez años”. Debido a las condiciones necesarias para ostentar esta categoría académica la representación de las mujeres como Profesoras Eméritas es muy reducida, si se tiene en cuenta la evolución de la presencia de las docentes universitarias en las últimas décadas en España.

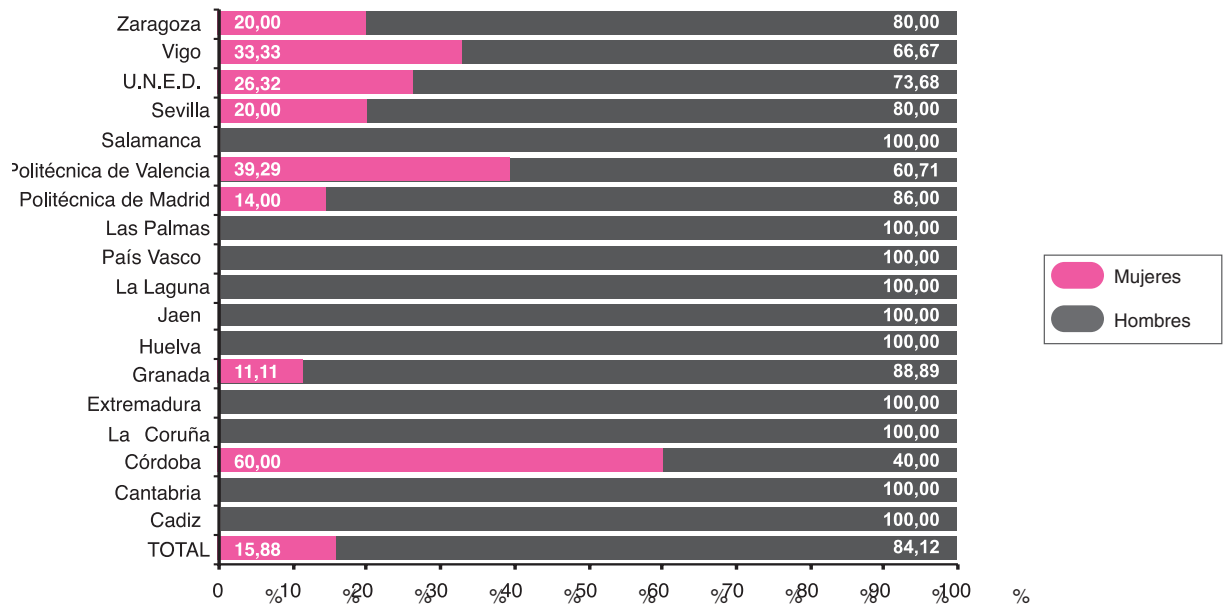
El total de Profesorado Emérito existente en las Universidades públicas es de 281, de los cuales tan solo 22 son mujeres, es decir tan sólo el 8% del total.



Fuente: Elaboración CIDE a partir de la *Estadística de la Enseñanza Superior en España, 1998/99*.

Gráfico 5.8. Distribución por sexo del Profesorado Emérito Universitario en las Universidades Públicas. Curso 1998/99.

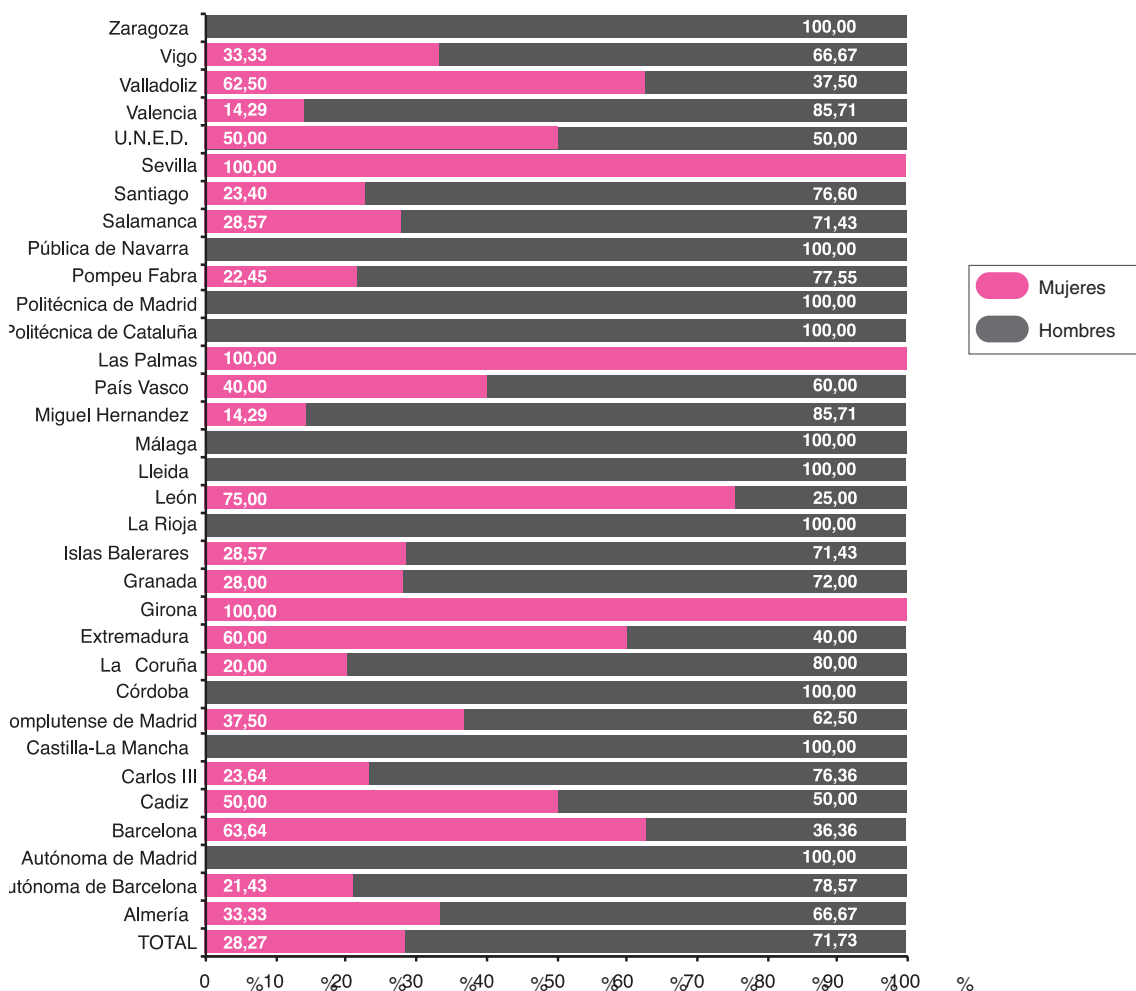
Según se regulaba en la LRU (1983), la categoría académica universitaria de **Maestros/as de Taller** es una categoría a extinguir por lo que, consecuentemente con dicho proceso de extinción, en el curso 1998/99 el número de estos profesionales era ya bastante reducido, con un total de 233 Maestros/os de Taller de los cuales 37 eran mujeres, es decir el 16% del total. Por otra parte, en muchas de las Universidades que aún contaban con esta figura, la totalidad de los mismos eran, para dicho curso, varones.



Fuente: Elaboración CIDE a partir de la *Estadística de la Enseñanza Superior en España, 1998/99*.

Gráfico 5.9. Distribución por sexo del Maestro/a de Taller en las Universidades Públicas. Curso 1998/99.

Es, sin duda, en la representación de las mujeres entre el **Profesorado Visitante** donde se producen más variaciones entre las Universidades, aunque hay que tener en cuenta que el reducido número de estos profesionales influye sin duda en que los porcentajes sean extremos. El total de profesorado visitante es de 329, de los que 93 son mujeres y 236 hombres, lo que confirma, una vez más, la tendencia hacia una menor representación de la mujer en las distintas categorías del profesorado universitario. Ahora bien, si el fenómeno se observa en la casuística propia de cada Universidad, el panorama es radicalmente distinto. Así, se da la situación polarizada en los dos extremos, de tal modo que la totalidad del profesorado visitante lo constituyen mujeres en unos casos (Sevilla, Girona y Las Palmas) y, en otros, el 100% de los profesores visitantes son varones (Zaragoza, Navarra, Politécnicas de Madrid y Cataluña, Málaga, Lleida, La Rioja, Autónoma de Madrid, Córdoba y Castilla-La Mancha).



Fuente: Elaboración propia a partir de la *Estadística de la Enseñanza Superior en España 1998/99*.

Gráfico 5.10. Distribución por sexo del Profesorado Visitante en las Universidades Públicas. Curso 1998/99.

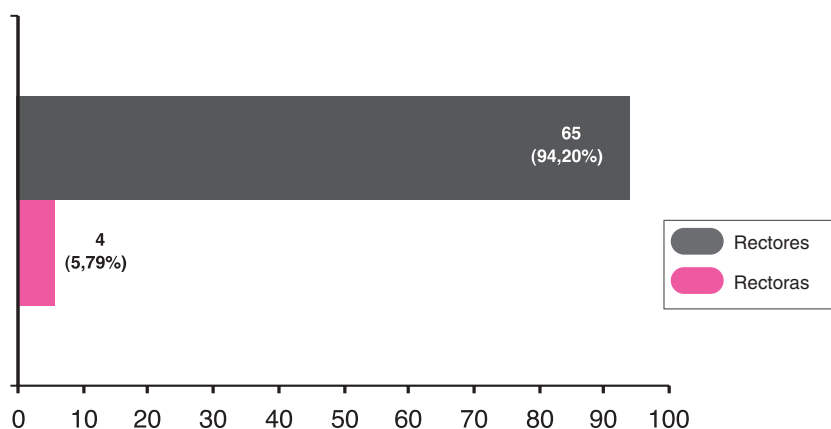
5.2. Rectoras, Decanas y Vicedecanas

Esta segunda parte del capítulo trata de ofrecer una visión puramente descriptiva acerca de la presencia de las mujeres en los puestos de dirección de la Universidad, es decir, en los rectorados y decanatos de todas las Facultades pertenecientes a las Universidades, tanto públicas como privadas, existentes en el curso 2001/02 en España. Por tanto, se introducen dos aspectos nuevos respecto a la primera parte del capítulo: de una parte, la información incluye tanto la titularidad pública como la privada, hecho que no podía darse en la información relativa al profesorado al no tener una y otra la misma regulación de las categorías académicas y, de otra, al tratarse en este caso de fuentes primarias elaboradas ad hoc, éstas se ofrecen actualizadas al curso 2001/02, a diferencia de los datos anteriormente presentados, que hacían alusión al curso 1998/99, últimas estadísticas publicadas al respecto.

Para obtener los datos de Decanas y Vicedecanas se han revisado las páginas Web de todas las Universidades (públicas y privadas) y, en su caso, se han realizado consultas telefónicas en aquellas en las que ha sido necesario. Asimismo, la información relativa a los rectorados ha sido facilitada por el Consejo de Universidades.

Los datos reflejan que, al igual que ocurría con el profesorado universitario, la presencia de la mujer como Rectora, Decana y Vicedecana resulta escasa en la actual Universidad española, no detectándose cambios significativos en la última década, de tal modo que puede seguir afirmándose que aquellos puestos con mayor representación y reconocimiento los siguen cubriendo y ocupando, mayoritariamente, hombres.

En general, la representación de la mujer en los órganos de gobierno de las Universidades, independientemente de la titularidad de la misma, es mínima. En el caso de las **Rectoras** la presencia de las mujeres no llega al 6%, en un puesto en el que, como se señalaba en páginas precedentes, constituye la máxima autoridad académica en la Universidad, es decir, la que asume el mayor grado de responsabilidad. Así, resulta significativo que de las 69 personas que ocupan este cargo en las diferentes Universidades públicas y privadas en España tan sólo 4 sean mujeres, y las cuatro ocupen el rectorado en Universidades de titularidad pública: Universidad de La Rioja, Universidad Pablo de Olavide, Universidad Pompeu Fabra y UNED.

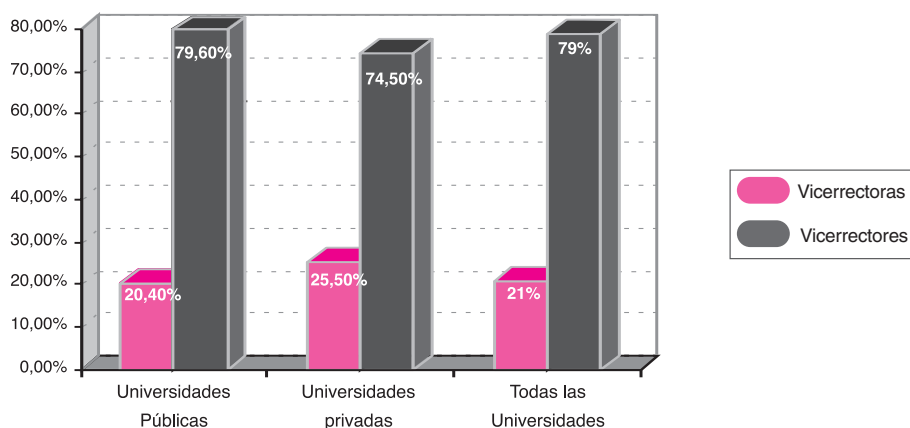


Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos proporcionados por el Consejo de Universidades.

Gráfico 5.11. Distribución por sexo de Rectoras/es de Universidad. Curso 2001/02.

En el caso de las **Vicerrectoras** vemos la misma distribución favorable hacia los Vicerrectores, aunque se incrementa la presencia de las mujeres (21% frente al 79% de hombres). Sólo en dos Universidades el número de Vicerrectoras supera al de Vicerrectores (Universidad de Zaragoza, 4 hombres y 5 mujeres; y Universidad Camilo José Cela, 2 mujeres y ningún hombre).

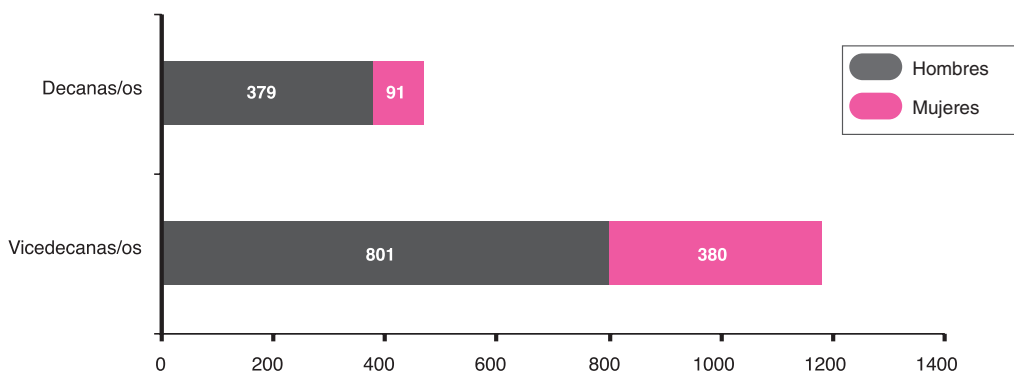
Diferenciando por titularidad las diferencias son pocas, siendo ligeramente superiores las mujeres vicerrectoras en los centros Privados (casi un 5% más).



Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos facilitados por las Universidades.

Gráfico 5.12. Distribución por sexo de Vicerrestoras/es de Universidad según Titularidad de centro. Curso 2001/02.

La participación de las mujeres como **Decanas**, si bien es mayor que en el caso de las Rectoras, sigue siendo escasa, con un 19,36%. Distinta es, en cambio, la evolución de la participación de las mujeres como Vicedecanas, cargo en el que aumenta visiblemente su tasa de participación, que en la actualidad supone un 32,17%.



Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos facilitados por las Universidades.

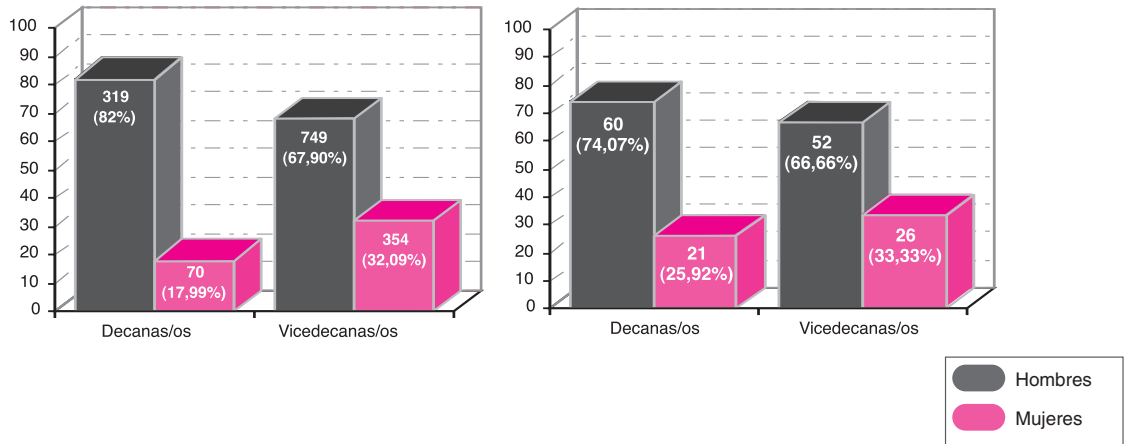
Gráfico 5.13. Decanas/os y Vicedecanas/os de las Universidades distribuido por sexo. Curso 2001/02.

Teniendo en cuenta la variable titularidad se detectan ligeras diferencias que van en sentido contrario a las detectadas respecto a las Rectoras. Así, si las únicas cuatro mujeres que desempeñan sus tareas como Rectoras lo hacen en Universidades de titularidad pública, en el caso de las Decanas se invierte el fenómeno al punto de que los porcentajes de participación femenina en los decanatos según titularidad van del 18% en las Universidades públicas al 26% en las privadas.

Con respecto a los **Vicedecanos/as** la tendencia cambia de nuevo. Por una parte, no hay apenas diferencia según titularidad y, por otra, la tasa de participación femenina es mayor que en el caso de las Decanas, con un 32% y 33% en las Universidades públicas y en las privadas, respectivamente.

UNIVERSIDAD PÚBLICA

UNIVERSIDAD PRIVADA



Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos facilitados por las Universidades.

Gráfico 5.14. Decanas/os y Vicedecanas/os de las Universidades según sexo y Titularidad. Curso 2001/02.

En resumen, como se ha ido viendo a lo largo de esta segunda parte del capítulo, la presencia de las mujeres en los puestos de dirección de la Universidad es significativamente reducida en la actualidad y, a medida que el nivel de responsabilidad y reconocimiento académico es mayor, su presencia se hace visiblemente menor.



mujeres

en cargos de representación
del Sistema Educativo

Estudio II

| Concepción Gómez Esteban |

| Javier Callejo Gallego |

| Elena Casado Aparicio |

*¡Libertad de la luz,
Damas altas, calandrias,
Lo rubio, lo ascendente!*

JORGE GUILLÉN



mujeres

en cargos de representación
del Sistema Educativo

| Estudiar el Logro
Profesional de las Mujeres
en el Sistema Educativo |



1. ESTUDIAR EL LOGRO PROFESIONAL DE LAS MUJERES EN EL SISTEMA EDUCATIVO

1.1. Un Proyecto en Dos Líneas

El proyecto de investigación del que ahora se presentan los resultados se dirigía en dos líneas. Por un lado, intentaba explicar un fenómeno como es la relativamente escasa presencia de mujeres en los cargos de representación o gestión del sistema educativo español; una escasez que hay que poner en relación con su fuerte presencia en el conjunto del sistema, aun cuando tal presencia es mayor según se desciende en los niveles del sistema educativo: es abrumadora en educación infantil y primaria mientras que, según llega la observación a los cargos de la enseñanza superior, la propia presencia de mujeres entre el profesorado en general y las cátedras en particular tiende a ser igualmente abrumadora por su ausencia.

El arranque del estudio se dirigió por esta primera línea¹. Por la línea que podría considerarse negativa; esto es, la explicación del porqué no. Sorprendían algunas dimensiones del fenómeno, como que las personas que se iban entrevistando no se cuestionasen nuestra propia pregunta. Había una aparente contradicción: un sistema, como el educativo, que proclama la igualdad entre sus principios, da muestras de desigualdad. Sin embargo, tal contradicción parecía más cuestión de quien observaba que de los observados y observadas, entre quienes apenas se percibía la misma. Es más, de existir, parecía asumida en su vida cotidiana.

Se buscaron varias explicaciones que posibilitaran la convivencia con esa contradicción en el sistema educativo. La primera es que los protagonistas del sistema educativo no perciben tal desigualdad. Esta justificación se valida en los niveles de infantil y primaria, donde convive, además, la percepción de una escasez de varones.

Frente a esta primera vía, en el resto de las categorías profesionales estudiadas basta con apuntar como tema de conversación la distribución de los cargos para que se haga manifiesta la desigualdad de la misma con respecto al género. En este contexto es donde cobran especial relevancia otras dos explicaciones a la convivencia con la contradicción señalada.

La segunda línea reposó en la hipótesis de que la desigual distribución de cargos no se percibe realmente como criterio de desigualdad; se trataría de una especie de tácita división de funciones, a la que no se atribuye carácter jerárquico o de estratificación, que toma como criterio principal el género. Tal explicación sólo se ha encontrado en una reducida parte del material empírico producido, fundamentalmente en parte de los hombres que participaron en el grupo de discusión realizado. Para ello, lo que se hace es desvalorizar el cargo, principalmente la dirección de centros escolares, atribuyendo al

¹ Las conclusiones de este primer análisis pueden consultarse en "El sistema de género en el sistema educativo. Esquema explicativo de la relativa escasa presencia de mujeres en los cargos directivos de la educación", título de la memoria de investigación presentada al CIDE en 2003. Una versión de esta memoria ha sido publicada con el título *El techo de cristal en el sistema educativo español* (UNED, 2003).

mismo muy poco o ningún atractivo. Como se señala en el discurso de este grupo social, las mujeres tendrían un comportamiento más inteligente al huir de unas responsabilidades muy poco satisfactorias y, sobre todo, de unas ocupaciones que exigen una dedicación temporal muy por encima de la que tiende a realizar el profesorado habitualmente. Las mujeres no llegarían porque no habría realmente lugar al que llegar. Sin embargo, esta explicación sólo es asumida por una parte del sector social señalado, estando escasamente compartida por el resto y, en especial, por las mujeres. Por otro lado, tal representación del cargo quedaría prácticamente concentrada en la dirección de centros y, aún más, en los centros de enseñanza secundaria. Dos razones suficientes para invalidar la posibilidad de generalización de la explicación.

La tercera explicación indica que la desigual distribución de cargos en función del género, aunque se vea y se juzgue negativamente, se percibe como algo que es fruto y producto de la desigualdad entre géneros del contexto, es decir, de la sociedad en la que se inscribe el sistema educativo. Esta explicación puede considerarse bastante extendida entre los y las protagonistas del sistema educativo que se han consultado durante la investigación. Podría decirse que es la explicación que cuenta con más sentido en el conjunto de los discursos producidos. Ahora bien, para evitar la contradicción, no sólo bastaría con percibirla como una desigualdad y una injusticia que “viene de fuera” hacia el sistema educativo, sino también como “ajena” al propio sistema. Así, se percibe la desigualdad en cuanto se señala y se juzga como injusta, pero aparece desligada del sistema educativo, como algo que no concierne al mismo. Las desigualdades en función de género, que se reconocen como existentes, cuando menos en el caso del desigual reparto de cargos, aparecen expulsadas del sistema educativo, aun cuando tengan su presencia en el mismo.

A reforzar esta tercera explicación acuden algunas dimensiones de la percepción del funcionamiento cotidiano del sistema educativo. En especial, dos: cuando las mujeres ocupan puestos de responsabilidad no tienden a manifestarse de manera clara obstáculos entre los compañeros/as y, sobre todo, apenas se encuentran, dentro del sistema educativo, dispositivos de desigualdad –esto es, dispositivos que generen desigualdad hacia los cargos–, aunque se reconozca la existencia de tal desigualdad.

La explicación del porqué no se accede, nos desvía de la otra línea del proyecto. Nos referimos ahora a las que acceden a cargos de representación; esto es, a aquellas mujeres que, aunque en minoría, han conseguido ocupar dichos cargos. Nos damos cuenta de que las preocupaciones se iban alejando de este grupo. ¿Qué significado tiene este grupo? ¿Cómo han vivido ellas su trayectoria profesional y vital? ¿Consideran un logro ocupar un cargo? Incluso caben preguntas de corte epistemológico: ¿por qué la tendencia a centrarse en la explicación de la desigualdad a partir del fracaso, en lugar de hacerlo a partir del éxito? Dar respuestas a estas preguntas ha sido el objetivo de este texto.

1.2. El Logro: Objeto de Investigación y Reflexión

La aproximación a los logros obtenidos por estas mujeres, ya sea en un campo tan específico como el de la educación, va más allá de un concreto y leve homenaje hacia sus personas. Va más allá, también, de un esfuerzo por constituir las en un modelo normativo, esto es, en fuente de lo que ha de seguirse por las otras mujeres. Es más, tal esfuerzo por

construir o, mejor dicho, reconstruir una normatividad apenas merecería la pena, si en ellas no se reconociese la vida de otras mujeres.

Se trata de traer aquí ejemplos de vida profesional de mujeres que señalan una forma general de estar las mujeres en nuestra sociedad. No sólo una forma posible, alcanzable en una especie de extraordinario esfuerzo, sino una forma cotidiana de vida, que incluso, en algunos casos, es un tanto rutinaria o burocratizada. Claro está, con sus problemas, obstáculos, rupturas e indecisiones. Pero lejos de representar un modelo ideal de mujer, señalan una forma de ser –y, por lo tanto, de posibilidades de ser– de las mujeres de nuestro tiempo.

Desde tal perspectiva, el logro de las mujeres entrevistadas se convierte no tanto en un mero objeto de investigación como en un *instrumento* de investigación. Es una especie de lupa de aumento que, centrada en un aparente minúsculo fenómeno, permite observar las condiciones del conjunto de la sociedad; en particular, las condiciones de la sociedad para que las mujeres puedan acceder en igualdad de condiciones a lo que actualmente en muchos casos se consideran logros. También abre la reflexión para que lo que hoy se consideran logros, casi con el ribete de lo extraordinario, puedan convertirse en algo habitual. En ellas, se pretende que estén reflejadas las condiciones de la sociedad con respecto de las mujeres o, mejor dicho, las condiciones de las mujeres en la sociedad en general y en el campo educativo en particular.

Con todo lo anteriormente dicho, hay que resaltar que el término logro es sumamente ambiguo. Echa su raíz en el latino *lucrum*; es decir, aparece muy pegado a la ganancia de riqueza material, al lucro. Incluso, siguiendo por tal camino, puede llegar a asociarse a las figuras de la usura o el enriquecimiento por cualquier medio, una meta que aquí se encuentra distante, pues el camino es otro. Puede ser, por un lado, el de la obtención de lo que se desea. Sin embargo, se verá cómo el deseo de cargo y, por extensión, de poder por las mujeres escasamente se ha manifestado. No puede decirse, ni en el caso de los hombres ni, aún en menor medida, en el de las mujeres, que tuvieran tal deseo en, al menos, los inicios de la construcción de su carrera profesional. Es más, muchas –y muchos– de los entrevistados/as rechazan la idea de haber deseado la ocupación de tal o cual cargo. Se prefiere presentar como si hubiera sido el cargo el que les hubiera elegido a ellos y, sobre todo, a ellas; de modo que la represión de la expresión de la persecución del logro, que parece habitual en nuestras sociedades, aparece con mayor fuerza entre las mujeres. Una muestra de la falta de interés por el acceso a los cargos de representación en las mujeres, que entronca con el dominio de la imagen de la “mujer desinteresada” como recurso del propio dominio masculino (Folbre y Hartmann 1999).

El rechazo de la perspectiva subjetiva del logro con respecto a los cargos en el sistema educativo por parte de los propios sujetos obstaculiza la observación empírica del logro al menos en dos sentidos: la falta de reconocimiento por parte de los entrevistados y las entrevistadas y la reducción del logro a los deseos más recientes, a una trayectoria relativamente corta, ya sea la del cargo o puesto anteriormente ocupado, ya sea, incluso, la de la carrera profesional. Unos tipos de logros, pues, que no están en el centro del planteamiento de esta investigación y que tal vez dificultarían su perspectiva de género, pues de lo que se trata es de subrayar el logro de mujeres en un ámbito como el educativo.

Trabajar con el logro de mujeres en un ámbito, con la intención añadida de que sea también una aproximación a las condiciones de las mujeres para el logro, entendido como el acceso a unos puestos relativamente privilegiados en nuestra sociedad, requiere la articu-

lación con una perspectiva que, seguramente a falta de mejor nombre, cabe denominar objetiva; pero que sólo es externa a los sujetos. Esto es lo que en antropología se ha denominado perspectiva *etic*² y que no es otra que la perspectiva de la persona que observa, ya sea tomado individual o personalmente, ya sea, como parece requerirlo la circunstancia, institucionalmente. En esta perspectiva, se entendería por logro de las mujeres en el sistema educativo el haber accedido a cargos en el mismo. Se parte de aquí, con la apertura suficiente para que hubieran sido las propias mujeres las que negasen tal concepción del logro, para que negasen que el acceso a un cargo pudiera considerarse como tal logro, ya sea profesional, ya sea, sobre todo, vital.

Desde tal perspectiva, el logro no requiere ser admitido como un logro personal. Más bien se podría asumir como el logro de unas mujeres en unas condiciones históricas concretas. Así, no tiene por qué ser la tarjeta de presentación de la persona en la vida cotidiana, recordando el título de la obra de Goffman (1987); incluso, tenderíamos al rechazo de quien se presenta en la vida cotidiana haciendo gala de sus cargos, sancionándole con el ridículo o la acusación de ser una persona pretenciosa.

El logro se considera aquí como la proyección de un grupo social, las mujeres, a lo largo de una vida, más en particular en este caso, de una vida profesional. Queda por dilucidar las razones que llevan a considerar como un logro, por parte de la instancia observadora, el acceso a cargos de representación por parte de las mujeres. En respuesta a esta pregunta se tiende a acudir a las cifras, es decir, a la norma de frecuencia. Se considera como un logro lo que se sale de lo normal, de lo más frecuente. Hoy, como muestran los datos aportados por el CIDE (2003), siguen siendo relativamente pocas las mujeres que han accedido a cargos en el sistema educativo, más aún si se compara con la amplia presencia de mujeres en este ámbito profesional de la sociedad. De modo que puede decirse que son muchas las que hay, mientras que son relativamente pocas las que ocupan puestos de representación. Desde la perspectiva grupal las que han accedido representan un logro. Además, si se tiene en cuenta la aún más escasa presencia de mujeres en puestos de representación en la sociedad española, el halo de la consideración de logro por parte de las que han accedido se amplía, incluso en un ámbito algo más favorable a las carreras profesionales femeninas como es el de la administración pública o, de manera más específica, el sistema educativo.

Así pues, es un logro que adquiere sentido para la persona que observa, si desea observar una trayectoria de sexo y generacional, lo que, a su vez, le pone en contacto con las condiciones para tal trayectoria. Aunque se corra el peligro de que carezca de sentido, como tal logro, para las personas observadas, esto es, desde la perspectiva *emic*. Así ocurre, por ejemplo, en las entrevistas a varios directores y directoras de centros de enseñanza primaria y secundaria, quienes apenas reconocen como logro el acceso a un cargo cuando se considera como algo *normal* en la trayectoria, como suele ocurrir en los hombres, o cuando se trata de una imposición social más o menos directa –por propuesta de la autoridad (por ejemplo, la inspección en el caso de los cargos directivos en centros de enseñanza no universitaria)– o más o menos indirecta –por propuesta, por ejemplo, de un grupo de colegas, compañeros y compañeras–.

Ahora bien, si se pregunta cuántas mujeres hay en el sistema educativo y cuántas han accedido a cargos de representación, entonces, dado su carácter relativamente minori-

² La oposición *emic/etic* ha tenido suma relevancia en Antropología, especialmente desde que la recogiera Marvin Harris (2002) en su manual, aun cuando proviene de la Lingüística (Pike 1975). Una visión de la oposición con un carácter interdisciplinar se encuentra en Headland, Pike y Harris (1990), recogiendo los textos de la Reunión Anual de la Asociación Americana de Antropología de 1987. Una entrada más directa se encuentra en Buxó i Rey (1998).

tario, su acceso puede considerarse, objetiva y externamente, como un logro. Es desde el conjunto de la sociedad desde donde se mira. Es la sociedad la que se mira.

Por lo tanto, el logro no ha de observarse sólo desde las expectativas del sistema de la personalidad –de las que se tuvieron, de las que se tienen o de las que se proyecta que se tuvieron antes– de cara al cargo, en el momento de la entrevista. Si el logro adquiere sentido como objeto sociológico es por su incrustación en el sistema de expectativas de un grupo social o, desde una perspectiva más concreta, de su posición en la estructura social. Es ligado a un sistema de expectativas como el logro adquiere relevancia en tanto que punto de apoyo desde el que observar la sociedad. Un sistema de expectativas al que, por ejemplo, Parsons (1999) atribuía un lugar fundamental en la explicación de la acción, estructurando ésta.

Expectativas compartidas relacionadas con condiciones, en función de las posiciones en la estructura social, también compartidas que, a su vez, llevan al cambio de tal estructura social. En las condiciones en las que nacieron muchas de las mujeres que ahora trabajan en el sistema educativo y que hoy tienen más de 50 años las expectativas con respecto a su lugar posible en la estructura social eran todavía pocas. Se podía considerar un logro el acceso a los niveles medios del sistema educativo como alumna, no digamos ya como profesional del mismo. Son logros grupales que han de situarse en el sistema de expectativas asimismo colectivas. Lo que se analiza es si el acceso a cargos de representación del sistema educativo se considera un logro y, en ese caso, de qué tipo. Así, dentro de un sistema de expectativas comunes, en las que se podría decir –como Bourdieu hace con respecto a un concepto tan afín como el de *habitus*– que: “cada sistema de disposiciones individual es una variante estructural de los otros, en el que se expresa la singularidad de la posición en el interior de la clase y de la trayectoria” (Bourdieu 1991:104). Siguiendo este discurso, no se elige la posición en la estructura social desde la que se hacen las elecciones, pero es desde ésta que se tienen expectativas sobre el cambio de posición, se hacen elecciones y cabe considerar como logro la concreción material de tales expectativas. Por lo tanto, el logro surge no sólo desde la comparación entre unas posiciones y otras, o un antes y un después, sino que lo hace también desde las expectativas o probabilidades de cambio de posición que se tenían y las probabilidades de cambio que se tienen. Es decir, el logro apunta tanto al pasado –las expectativas que se tenían– como al futuro. Es el resultado del cambio de un grupo o una clase social y las expectativas de cambio para tal grupo.

El logro pone a la persona en el centro de las miradas, reconociéndose como una trayectoria. Pero es una trayectoria a través de posiciones sociales diferenciadas. Como todo camino, el de la trayectoria social de los sujetos aparece atravesado de encrucijadas en las que se toman decisiones: quedarse seguros por un camino o aventurarse por otro. El estudio construye sus objetivos a través de tales encrucijadas y decisiones.

Las encrucijadas son aquellos puntos de la trayectoria donde la vida futura y, por lo tanto, la pasada, se ponen en cuestión. En este contexto cobra sentido preguntarse cuáles son las principales encrucijadas que señalan las personas entrevistadas en su trayectoria, cómo se llega a esas encrucijadas, cómo se viven e, incluso, qué significa la encrucijada.

En las encrucijadas se establecen elecciones que son configuraciones del futuro. ¿Cuáles son, pues, las motivaciones argumentadas en tales elecciones? ¿Con qué intensidad se viven? ¿Cómo se hacen, individualmente o consultando? Además de los/las protagonistas de la trayectoria, hay otras personas reconocidas en las encrucijadas. De hecho, como se

verá, hay una notable y significativa brecha entre hombres y mujeres en el reconocimiento de estos otros sujetos, pues los hombres presentan trayectorias más individualistas, casi autistas, frente a la tendencia al reconocimiento de otros en los discursos de las mujeres. Por lo tanto, no se trata tanto de saber qué personas aparecen en las encrucijadas reconstruidas discursivamente por los entrevistados y las entrevistadas, sino algo previo, esto es, la existencia misma de tales sujetos en los discursos. Por último, todo ello nos pone sobre la pista de que no sólo la elección en la trayectoria es una elección de identidad, como indica Lash (1993:205), sino también que las formas de hacer la elección constituyen una manifestación de identidad.

1.3. El Logro: Elección entre la Aspiración y la Resignación

El logro es el producto de elecciones en determinadas condiciones. Puesto que está atravesado por el transcurrir, por el paso del tiempo y, en definitiva, por las propias trayectorias, el logro es el producto de una sucesión de elecciones, cada una de ellas realizada en unas condiciones particulares. Esta forma es la que fundamentalmente se va a encontrar en las entrevistas realizadas; son narraciones que generan el contexto de las diversas elecciones o, mejor dicho, de las elecciones vinculadas a una encrucijada vital: irse o no de la casa familiar para estudiar, estudiar una carrera u otra, acceder a un cargo o formar una familia, etc. Las entrevistas invitan a que las narraciones se detengan en tales encrucijadas para justificar las elecciones realizadas o, al menos, abrir la duda sobre qué hubiera ocurrido si la decisión hubiera sido otra.

Ahora bien, el logro no sólo es la concreción de posibles aspiraciones que, tal vez, se fraguaron sólo recientemente, cuando el logro estaba al alcance de la mano, cuando la aspiración era socialmente posible. Es más, como parece ocurrir con algunas direcciones de centros de secundaria, se logra el acceso a un cargo al que no se aspiraba. Como es difícil comprender un logro sin aspiración, más bien habría que asumir que sus protagonistas no lo entienden como tal logro. Sencillamente, por alguna razón, han accedido al cargo. Eso o la constante represión sobre la manifestación de los propios intereses y, por lo tanto, de las aspiraciones, es lo que convierte al logro en un fruto sin ostentación.

Cuando la narración de la trayectoria se detiene en encrucijadas que dejan ver lo que pudo haber sido y no fue, nos encontramos ante un logro que contiene notables dosis de resignación. Ocurre así con quienes, nada más finalizar la carrera, entraron como becarios o becarias en un departamento universitario, que dejaron para presentarse a las oposiciones de instituto; pero, sobre todo, en las mujeres que se habían consolidado de tal manera en un puesto que ya recibían ofertas de promoción o movilidad, optando, sin embargo, por seguir la movilidad de su pareja.

Nos encontramos así con un cruce de aspiraciones acumuladas –y transformadas a lo largo de la acumulación– y de resignaciones que podrían hacer creer en la extrema individualidad de los casos. La multidimensional existencial invita a pensar en infinitas trayectorias particulares. Pero he aquí que la observación se encuentra con la evidencia de situaciones semejantes. Hasta tal punto que pueden denominarse compartidas. Nos

encontramos, pues, con que el carácter fluido y quebradizo de las biografías, tal vez vividas personalmente como caóticas, tiene sus puntos comunes, sus canales compartidos, fruto de las condiciones simbólicas y materiales en las que se dan tales biografías. Así se conjuga que las trayectorias sean comúnmente descritas como casualidades, aunque se correlacionen estadísticamente con la posición (Bourdieu 1998:108). Son casualidades repetidas, estadísticamente posibles y, por lo tanto, lejos de ser excepciones. Nuevamente, la determinación estadística se convierte en aliado de la determinación causal (Bunge 1978), para rebatir la explicación de los fenómenos, incluida la propia vida y trayectoria, en clave de azar casual.

Se tiene así que el logro es una relativa desviación estadística y que, a la vez, está dentro de las posibilidades relativas a la posición en la estructura social. Por un lado, el valor del logro aumenta correlativamente al grado de la desviación que supone. Como desviación estadística, el logro es más valorado cuanto más exigua o excepcional sea la minoría que lo obtiene. Esto es, apenas se considera un logro lo que es generalmente obtenido; menos aún, lo que es, en la práctica, mera resignación. Sólo el aumento de dificultades particulares en su obtención puede transformar expectativas comunes en logros. Ahora bien, también como desviación estadística y, por lo tanto, salida de la norma, las aspiraciones femeninas de logro excesivamente explícitas pueden ser objeto de sanción social. Su logro ha de ser, en este sentido, una desviación dentro de la norma.

Así pues, como posibilidad estadística, el logro femenino marca la flexibilidad de los límites conformados por las posiciones, apuntando de este modo la capacidad dinámica de la estructura social. En una estructura social habrá más movilidad y, por ende, será más dinámica, cuanto más extendidas estén entre el conjunto de posiciones sociales en el presente las posibilidades estadísticas de alcanzar las distintas posiciones en el futuro por parte de los sujetos.

1.4. La Maldita Parte Bendita

De las dos líneas posibles de esta investigación, inicialmente se prestó mayor atención a la que se orientaba hacia el lado que puede considerarse negativo de la situación, esto es, aquella que busca responder al por qué no llegan las que no llegan cuando, en términos de distribución estadística, tendría que haber más mujeres en los cargos directivos del sistema educativo. Puede decirse que es la tendencia –generalizándolo al conjunto de la sociedad– que ha seguido el grueso de las investigaciones. Con excelentes intenciones parecía estar detrás la búsqueda del establecimiento de la justicia, una distribución más acorde de cargos de responsabilidad, riqueza, honores, etc., a partir de la denuncia de las fuentes de tal desigualdad de oportunidades. Es una investigación destinada a la búsqueda de tales fuentes.

La búsqueda de condiciones de igualdad de oportunidades para la mayor parte de las mujeres, en comparación con los hombres, tendía a desenfocar a las que habían construido una trayectoria de éxito profesional y que, con sus trayectorias, parecían negar la tendencia general, siendo minoría en muchos campos y con respecto a muchas dimensiones –poder, riqueza, prestigio, etc.–. Incluso parecía deslizarse el concepto de minoría privilegiada.

Las mujeres con éxito tienden a ser concebidas por la comunidad investigadora como la excepción que hace cumplir la regla. Desde la crítica más en clave conspiradora, aparecen como instrumentos ideológicos del poder (o del sistema) para hacer creer a la generalidad de las “dominadas” –que difícilmente podrán llegar realmente a tales éxitos– que tales logros son posibles. Esto es, según esta perspectiva, se trata de hacer ver como posible lo que estructuralmente parece casi imposible. A tal presentación ayudan ostensiblemente los medios de comunicación, cuando construyen un acontecimiento del hecho de que una mujer triunfe en campos que, hasta el momento, parecían reservados exclusivamente a hombres.

Relegadas a mostrar estadísticamente su carácter minoritario o a convertirse en material de los medios de comunicación, se las va alejando del foco de observación de la investigación empírica. Queda sin observar, por ejemplo, lo que ellas pueden reconocer como dimensiones en las que se ha apoyado su éxito. O puede ser que, en tal reconocimiento, nos encontremos incluso huellas de la propia dominación, como es el cariz del extendido agradecimiento a la colaboración que han tenido de sus parejas durante la trayectoria exitosa, donde pareciera que lo que realmente las conforma en minoría es el carácter minoritario de sus “excepcionales” parejas. Aún así, quedan huellas de las dimensiones concretas, y materiales, necesarias para que lo que hoy puede considerarse minoritario e ilustrativo, se extienda, ya sea desde la asunción compartida de las tareas domésticas y de crianza de los hijos por hombres y mujeres, o la mayor presencia de servicios sociales para la atención de los hijos e hijas y los ancianos y ancianas. Así, acercándonos a la parte bendita de las situaciones de las mujeres con relación a los cargos directivos, se acaba también observando las condiciones malditas que impiden que sean más las que se encuentren en tal situación.

Haciendo hincapié en los obstáculos de las que no llegan se despliega la perspectiva según la cual es la sociedad la que hace a los individuos. Tal vez va siendo hora de recuperar el foco sobre los individuos admitiendo así, por un momento, que también son ellas y ellos quienes hacen la sociedad, aunque sea para devolverlos a una realidad en la que las posibilidades de acciones están fuera de la acción de los individuos, tomados de uno en uno. Tal vez merezca la pena observar las trayectorias sin tomar como punto de partida tales condicionantes, aun cuando sea para abrirse a que las personas observadas incluyan dichos condicionantes, los dejen fuera o, simplemente, no los vean.



mujeres

en cargos de representación
del Sistema Educativo

| Metodología |



2. METODOLOGÍA

2.1. El Método del Discurso y el Discurso del Método

Este texto ha procurado ofrecer una notable presencia de fragmentos de discursos de las mujeres entrevistadas, con la intención de recoger sus palabras lo más directamente posible.

Toda la investigación es una producción, que está: en la selección de las entrevistadas, la presentación de los entrevistadores, la guía de las entrevistas y la selección de los textos, como paso previo para la integración de sus fragmentos de discurso en nuestro discurso. No puede ser de otra manera, componiendo ésta una de las paradojas de la investigación (Callejo 1999).

Esperamos que tal integración de las sombras de su discurso en SU DISCURSO, en cuanto configurado como suyo (de las mujeres, de las directoras, de las que ocupan cargos directivos) por la propia investigación, no haya sido el producto inconsciente de un esfuerzo de deformación de los discursos originarios para adaptarlos al discurso del estudio, al nuestro. Sólo cabe esperar. Una esperanza de que el método de la investigación haya tenido también sus efectos de control sobre los investigadores. Un método recogido en lo que sigue en este apartado, que es el dedicado al discurso del método.

La opción tomada por un determinado método de producción del discurso de investigación, se basa en la búsqueda de los lectores y las lectoras. En especial, de que se reconozcan en los fragmentos ofrecidos: sus situaciones, sus dudas, sus fragmentos de vida. Una metodología de la redacción del informe que se inclina por la viveza de la vida de protagonistas y lectores.

2.2. Opción Metodológica

Dar cuenta de las trayectorias profesionales de las mujeres que han accedido a cargos del sistema educativo parece reclamar el uso de prácticas de observación *etic*, fundamentalmente apoyadas en registros de tales trayectorias. En principio, el diseño metodológico básico sería una selección de estas mujeres para observar sus registros y las huellas de tal trayectoria en la documentación institucional. Pero, claro está, de existir tal documentación, las dificultades para entrar en contacto con ella serían presumiblemente grandes. Por otro lado, sólo recogerían una parte del objeto de la investigación, pues dónde estaría lo que ha quedado en el camino en tal trayectoria, por no hablar ya de dimensiones como los esfuerzos, los costes y, sobre todo, la representación de tal éxito. Si bien es cierto que el logro tiene una base más o menos objetiva y material, esa comparación entre la posición de salida y la de llegada es indisoluble también de la asunción del mismo por los propios sujetos sociales. De esta manera, podríamos encontrarnos con varias formas de logro, tal vez asociadas a distintos roles sociales o, desde una perspectiva longitudinal, a distintos momentos vitales.

Ante tal situación, se ha recurrido a prácticas de investigación que den sentido de:

- ▶ El marco socio-discursivo en que queda inscrita la relación género, poder y sistema educativo.
- ▶ La representación de las propias trayectorias y su grado de evaluación como éxito social o logro.
- ▶ Las prácticas, mediadas por tal marco socio-discursivo, que han facilitado u obstaculizado la trayectoria.

2.3. Diseño Concreto de Investigación

Se ha recurrido a dos tipos de prácticas de investigación:

- ▶ Entrevistas abiertas, con características de relato de vida profesional, con personas que ostentan (o han ostentado en algún momento de su trayectoria profesional) algún cargo en el sistema educativo. Éstas se han configurado en técnicas de cuestionamiento sistemático y sistémico sobre la trayectoria de los profesionales y las profesionales entrevistadas. Sistemático puesto que ha intentado guiarse por la misma serie de cuestiones o preguntas. Sistémico porque los discursos producidos nos permiten establecer las diferencias entre unos grupos sociales y otros. En la medida en que se invitaba a los entrevistados a trazar su trayectoria profesional, los discursos producidos tienen un fuerte carácter narrativo. Al fin y al cabo, son las narraciones las que sistemáticamente generan sistema.
- ▶ Grupos de discusión con docentes en centros de titularidad pública sin ninguna experiencia en cargos. Estos grupos se han diseñado como vía para abordar el marco ideológico de los discursos hegemónicos entre los profesionales del sistema educativo, aun cuando la investigación se haya centrado en este caso en los profesionales de los niveles iniciales (infantil, primaria y secundaria).

Las entrevistas realizadas se han distribuido entre cinco grandes categorías, bajo la suposición de que conllevan trayectorias y contextos de logro distintos, además de que también los tipos de cargo que se dan en cada una de las categorías o niveles son distintos, tanto desde el punto de vista interno a cada uno de ellos, como desde su relevancia social. Baste decir que nuestra sociedad no valora de la misma manera regir una universidad, que dirigir un centro escolar de infantil. Aun cuando para algunos la responsabilidad que conllevan unos cargos u otros podría ser equiparable –incluso la socialización inicial de los niños podría ser considerada más relevante–, la sociedad, a través de la asignación de recursos económicos y humanos, señala lo contrario.

Las cinco categorías en las que se han distribuido las entrevistas son:

- ▶ **Cargos de equipos directivos de centros escolares de enseñanza infantil y primaria y cargos de equipos directivos de centros escolares de secundaria³.**

³ En estas dos primeras categorías se han privilegiado los centros de titularidad pública, aunque también se ha realizado alguna entrevista a mujeres con cargos de representación en centros privados. En los primeros pasos de la investigación, se dio casi prioridad exclusiva a que las personas seleccionadas fuesen directores o directoras de los centros, tanto en el caso de infantil y primaria como de secundaria. No obstante, según se desarrollaba el trabajo de campo, el equipo percibió que la edad media de las personas entrevistadas tendía a ser relativamente alta, estando por encima de los cincuenta años en el caso de las mujeres. Para remediar tal tendencia –que ya es significativa y, por lo tanto, inter-

- ▶ **Inspectoras e inspectores⁴.**
- ▶ **Cargos universitarios:** dirección de departamento, secretaría de facultad, vicedecanatos, decanatos y rectorados.
- ▶ Representantes de las **administraciones educativas**, a partir del nivel 26.
- ▶ **Cargos de los Consejos Escolares.**

Aun cuando parezcan categorías excluyentes –y así lo son desde la perspectiva del cargo que se ocupa en el momento concreto de la entrevista– algunas de las personas entrevistadas han mostrado que la realidad siempre es más fluida y compleja que los modelos formales. Eso es lo que ha podido constatarse especialmente –aunque no de manera exclusiva– en el caso de los responsables de las administraciones públicas, pues una parte importante de ellos procede de los niveles docentes del sistema educativo: maestros y maestras, profesores y profesoras, catedráticos y catedráticas, inspectores e inspectoras, etc., que, además, recientemente han ocupado cargos de dirección en sus centros educativos.

En total, se han realizado 78 entrevistas, de las cuales 47 han sido a mujeres. Y ¿por qué a hombres? Hemos considerado conveniente establecer esta comparación de la vivencia que tienen las mujeres de su carrera profesional, con las vivencias de los hombres que son sus pares en nivel jerárquico o categoría.

Por otro lado, los grupos de discusión han tenido el objetivo de situar el contexto ideológico actual del sistema educativo en sus niveles docentes no universitarios. Por lo tanto, han dado una consideración del valor de los cargos. Pues bien, se han diseñado tres grupos:

- ▶ **Reunión de grupo 1:** Mujeres docentes en centros no universitarios de titularidad pública, de menos de 40 años. La mitad con hijos/as. No ocupaban cargos directivos en el momento de su participación en la reunión.
- ▶ **Reunión de grupo 2:** Mujeres docentes en centros no universitarios de titularidad pública, de más de 40 años. La mitad con hijos/as. No ocupaban cargos directivos en el momento de su participación en la reunión.
- ▶ **Reunión de grupo 3:** Varones docentes en centros no universitarios de titularidad pública, entre 35 y 45 años. No ocupaban cargos directivos en el momento de su participación en la reunión.

Si las entrevistas a los hombres sirven de telón de fondo a las entrevistas a mujeres, puede considerarse a los grupos de discusión como el telón de fondo con el que dialogan las entrevistas. Es el telón de fondo ideológico, el marco hegemónico de sentido, con respecto al que se sitúan las entrevistas, en especial las entrevistas de mujeres que ocupan cargos directivos.

pretable– se dio prioridad a la invitación para participar en la investigación como entrevistados a directores y directoras más jóvenes. No fue fácil. También se abrió la selección a representantes con edades más bajas, a otros cargos, como las jefaturas de estudio, y a quienes hubieran ocupado tales cargos, aun cuando no los ocuparan en el momento de la entrevista.

⁴ Como pasó con la anterior categoría, se inició con la búsqueda y entrevista de quienes ocupaban una jefatura en la inspección educativa. Así se ha mantenido con las mujeres entrevistadas. Sin embargo, entre los varones se incluyó también a profesionales que no ocupaban cargo de jefatura.

2.4. Dinámica del Trabajo de Campo o cuando Afloran los Síntomas

Cuando el trabajo de campo se ha aproximado al nivel de la enseñanza secundaria, ha registrado una notable tensión, que ha tenido algo más de presencia en el caso de los hombres que en el de las mujeres, pero sin que entre éstas se encuentre ausente. Las personas entrevistadas han desplegado estrategias defensivas y distantes ante las preguntas que se les hacía, manifestando grandes dudas para trazar una narración, que era lo que fundamentalmente se pedía y se buscaba. Pero donde la tensión se ha puesto más en evidencia ha sido en los grupos de discusión. En ellos, se ha mostrado, por ejemplo, la resistencia a la entrada de los inspectores y las inspectoras. Señas de un malestar en este nivel que articula un irónico “aquí no pasa nada” con la evocación de un mítico tiempo mejor para el sistema educativo. Un malestar que deja la desigual distribución de cargos directivos como algo periférico, para centrarse fundamentalmente en la relación entre el sistema educativo y el entorno; esto es, en cómo la sociedad –ese entorno– está conformando el sistema educativo, en lugar de cómo el sistema educativo está conformando la sociedad.

Entre las narraciones producidas en las entrevistas, cabe establecer, al menos, dos grandes tipos por su forma. La entrevista, más aún cuando ésta es retrospectiva, tiende a la linealidad, a la trayectoria. Pero esa linealidad puede gestionarse y representarse privilegiando la continuidades o las quiebras. Así, podemos distinguir, en primer lugar, narraciones lineales que tejen, sin apenas saltos ni intervenciones del entrevistador, trayectorias donde se articula lo profesional con lo personal. La narración que ha tenido una presencia importante en este tipo es la que va desde los orígenes rurales a la dirección de centros de primaria o la inspección, pasando por las Escuelas de Magisterio. Por otro lado, se encuentran también narraciones quebradas; son narraciones repletas de detenciones en las que el discurso se detiene para tomar el hilo de la trayectoria vital, donde se cruzan líneas que parecían tener un desarrollo propio, con rupturas e inicio de nuevas líneas dispares. Es el “iba para esto, pero surgió esto otro”. Se encuentra especialmente entre los directores y directoras de centros de secundaria, entre los inspectores e inspectoras y entre las mujeres que ocupan cargos en la administración educativa. En este sentido, hay que recalcar cómo las mujeres conectan las rupturas con alguna circunstancia vital relacionada con sus hijos/as: nacimiento, colegio, etc.

Junto a estos dos grandes grupos, hay también narraciones descarnadas, frías, motejadas de constantes intervenciones del entrevistador o la entrevistadora para impulsar una narración autónoma. Son, en cierto sentido, narraciones burocráticas, pues se despliegan en los certificados conseguidos: “acabé la carrera”, “entré como profesor”, “aprobé la oposición de profesor”, “conseguí la cátedra”.

Por otra parte, hay que resaltar en general la existencia de diferencias en las formas de producir la narración entre hombres y mujeres; unas diferencias que surgen especialmente con relación a las trayectorias quebradas. Así, ellos citan, como mucho, a amigos y compañeros del inicio de la carrera o, a veces, a hermanos en primaria; pero a partir de ahí domina una narración individualista. Las trayectorias masculinas se despliegan, por tanto, como una labor individual; lo que quiebra sus trayectorias son decisiones, tomadas aparentemente en soledad, ante oportunidades laborales. Frente a estas narraciones masculinas los novios, la pareja, los embarazos y la familia aparecen de forma mucho más espontánea en las narraciones de la trayectoria producida por las mujeres. Incluso en el caso de mujeres que reconstruyen su trayectoria en términos de una narración burocrática hay sitio para la familia, tanto la de origen como la propia.

Como se pondrá de manifiesto con mayor detenimiento más adelante, una de las diferencias más notables entre los discursos de unos y otras radica en la forma de narrar la toma de decisiones; sobre todo cuando tales decisiones implican traslados. Así, mientras que entre las mujeres aparecen como decisiones dialogadas y consultadas, en los hombres se presentan como decisiones individuales.

Todo este esfuerzo por obtener biografías o trayectorias profesionales cobra sentido si se tiene en cuenta que lo que se busca es dar cuenta del contexto en que se toman. No son un punto de llegada. Son, desde esta perspectiva, tan sólo un punto de partida para observar la estructura social y las condiciones simbólicas y materiales incorporadas, pues, siguiendo a Bourdieu: *“los estudios de casos, que pretenden estudiar la génesis de una decisión, carecen de sentido mientras se limiten a las manifestaciones fenomenales del ejercicio del poder, es decir, a los discursos o a las interacciones, ignorando la estructura de las relaciones de fuerza entre las instituciones y los agentes (a menudo constituidos en cuerpos) que rivalizan con hacerse con el poder de decidir”* (2003:95). Ahora bien, el camino desde las declaraciones a la interpretación de las condiciones estructurales que están incluidas en ella ha de hacerse conjuntamente entre quienes investigan y quienes leen.

2.5. Radiografía de las Entrevistas

Señaladas algunas diferencias en cuanto a forma y contenido de las entrevistas, conviene ofrecer una primera mirada panorámica a las entrevistadas realizadas a las protagonistas principales, las mujeres, a través del cuadro que se presenta a continuación y que contiene las siguientes entradas:

- ▶ La **identificación** muestra el cargo ocupado por la entrevistada en el momento de la entrevista, acompañado de la edad. Hay que señalar que muy ocasionalmente y para evitar el reconocimiento de las entrevistadas, se ha modificado de manera intencional algún rasgo de su identidad, sin que ello transforme el sentido de su intervención y participación en esta investigación. En algunas de las categorías, como la relativa a los cargos universitarios, se ha eliminado la exposición del mismo cargo, pues, debido al escaso número de mujeres que ocupan algunos de ellos, la identificación era prácticamente inmediata.
- ▶ Como **origen social** se ha privilegiado la clase social de la familia de procedencia y su hábitat. Con respecto al segundo aspecto, la gran división es entre hábitat urbano y hábitat rural.
- ▶ Se registra alguna referencia a las actividades realizadas **antes de entrar en el sistema educativo**. En la mayor parte de los registros, tan sólo se constatan los estudios realizados.
- ▶ Se recoge la **motivación** argumentada para entrar en el sistema educativo. La gran oposición aquí se encuentra entre la declaración de vocación y confesar que sencillamente se trataba de una oportuna salida profesional.
- ▶ La **representación del sistema educativo** ha estado presente en la mayor parte de los discursos recogidos, aun cuando no en todos. Se trata de sintetizar los comentarios o referencias al mismo.

- ▶ La **forma de acceso a los cargos** se encuentra entre la elección y la designación. En la mayor parte de los casos, forma parte de las características del cargo; en otros, como es en el caso de la dirección de los centros escolares no universitarios, el que se trate de una dirección elegida o propuesta por la inspección puede marcar una diferencia importante.
- ▶ Se destacan los **cargos previos ocupados**. Casi siempre, son cargos inmediatamente anteriores en la jerarquía organizativa; por ejemplo, el paso previo por la jefatura de estudios es especialmente frecuente entre las mujeres, antes de pasar a ser directoras.
- ▶ El **tiempo en los cargos** recoge la totalidad de años en los que se viene ocupando algún tipo de puesto de representación. No tiene por qué ser el cargo ocupado actualmente, aun cuando se incluyen en la referencia el tiempo transcurrido desde que se accedió a él.
- ▶ La **representación del cargo** es una entrada que recoge una condensación de las características con que la entrevistada se ha referido a él. En la medida de lo posible, se ha intentado mantener los propios términos de la entrevistada.
- ▶ Los **atractivos del cargo** destaca las dimensiones positivas atribuidas a su desempeño. En buena medida, pueden servir de sinónimos de la motivación que llevaron a acceder al mismo.
- ▶ Los **problemas del cargo** constituyen el anverso del punto anterior. Se trata de los problemas encontrados en su desarrollo. A veces, tales problemas actúan como elemento que disuade de su acceso; pero, debido a que se trata de entrevistadas que ya ocupan cargos o los han ocupado, refleja principalmente los problemas encontrados.
- ▶ En la **percepción de la menor presencia relativa de mujeres en los cargos**, se ha intentado subrayar si tal percepción aparece espontáneamente en un discurso que habla de trayectorias y cargos o, por el contrario, manifiestamente no se percibe, o sólo surge cuando la persona que realiza la entrevista la pone de manifiesto.
- ▶ En la siguiente entrada, se hace hincapié en los argumentos que se utilizan en la **valoración de la menor presencia de mujeres en cargos**.
- ▶ En los dos puntos siguientes, se muestran tanto los **específicos problemas percibidos por las mujeres en su desempeño de cargos** y los **específicos problemas en el acceso de las mujeres a los cargos**.
- ▶ Puesto que la aprobación de **medidas para la conciliación de la vida familiar y de la vida profesional** se encontraba reciente en el momento de la realización de las entrevistas, se pidió a las entrevistadas que se expresaran sobre ella.
- ▶ A las propias mujeres que ocupan puestos con cierto poder se les pregunta sobre su **percepción de la manera diferencial de ejercer el poder hombres y mujeres** en términos generales.
- ▶ La entrada relativa a las **medidas de compensación** hace referencia a la posición de la entrevistada sobre algunas posibles intervenciones para compensar la menor presencia de mujeres en los cargos.
- ▶ Posteriormente, se sintetizan los **argumentos con respecto a esas medidas**.
- ▶ En la última entrada, la **situación familiar**, se han recogido las referencias a la familia en la narración de la trayectoria profesional. Cuando aparecen dígitos entre paréntesis, se refieren a la edad de los hijos.

Cuadro entrevistas a Directivas Enseñanza Preuniversitaria

Identificación	Directora Primaria, Galicia, 40	Exjefa E. FP Andalucía, 44	Jefa E. Secundaria Andalucía, 52	Jefa E. Secundaria Galicia	Jefa E. Secundaria Extremadura, 49	Jefa E. Primaria, Extremadura, 49	Directora Secundaria Valencia, 44	Directora Primaria Madrid, 61	Directora Primaria Murcia, 53
Origen social	Rural. Modesto	Pequeño comercio	C. Media	Panaderos	Rural, con hacienda	Rural	Padres sin estudios. Rural	Universitarios	Rural
Antes de entrar en sistema educativo	Magisterio Oposiciones	Económicas. Clases interina	Filología.	Químicas (investigación)	F. y Letras. Tesina. Inicio en FPI	Magisterio	Dando clases	Filosofía	Magisterio (después Pedagogía)
Motivación hacia sistema educativo	Magisterio es una diplomatura	Oposiciones FP. No aceptan en empresa	Oposiciones	Poca. Vacaciones	Salida del pueblo	Salida del pueblo. Un trabajo seguro	Única salida profesional. Oposiciones	Vocación y carrera novio	Vocación
Representación sistema educativo	Un trabajo	Un salida con plaza fija	Aumento de conflictos	Duro	Poco concreta	Falta reconocimiento. Jubilación	Poco concreta	Lugar de acción social	Con vocación se superan momentos de queme
Forma de acceso a cargos	Elección consensuada profesoras. Son todas mujeres	Oferta de director (personal)	Oferta de director (personal)	Oferta de directora	Propuesta	Accidental (anterior suprimieron)	Imposición del inspector	Presentación y votación	Primera sustitución director. Después elección
Cargos previos	Secretaria	Ninguno	Ninguno	No	Jefa actividades	No	Secretaria, Jefa Estudios	Directora en otro colegio	Jefa Estudios y dirección
Tiempo en cargos	7 años	2 años	3 años	16 años como Jefa Estudios	Desde inicio carrera. 25 años	5 años	2 años	20 años de directora	20 años
Representación cargo	Parte de un equipo	Hacer algo distinto a clases	Una carga	Responsabilidad	Responsabilidad	Algo que no se busca	Responsabilidad y horas. Externo a profesión	Personificar un proyecto	Participar en que el centro funcione
Atractivos del cargo	Mantener un proyecto	Dinero y traslados	Visión general	Puntos traslado. Suplemento	Cambio profesional. Nueva experiencia	Económico (poco)	Las cosas funcionan	Llevar a cabo un proyecto	Reconocimiento de logros
Problemas del cargo	Siempre pensando en trabajo	Dedicación de tiempo	Consume mucho tiempo real	Tiempo. Volver al mismo sitio	Carga emocional constante	Cargarte de problemas	Tiempo	Se es un igual que los otros	Mucha presión
Percepción menor presencia femenina	Al varón se le considera superior, el que toma decisiones	Aparece criticada	Aparece espontáneamente	Sí	No	No	No	Sí	No

(continuación)

Valoración menor presencia femenina	Es la sociedad	Reparto desigual de tareas	Inexplicable	Corte generacional. Mayores son cómodas	No quieren	No hay Tiempo	Educación para seguir y obedecer	No hay ninguno específico
Problemas mujeres en cargos	Tienen que pagar el precio de estar menos tiempo con hijos	Falta tiempo	El problema es el acceso, no la estancia en cargos.	Falta tiempo	No más que los hombres	Falta voluntad	Ninguno específico por género	Ninguno
Problemas para acceder mujeres a cargo	''Pasa de hombre a hombre''; hombres mucho tiempo en la dirección	No se plantea por falta disponibilidad tiempo	Disponibilidad de tiempo. Hablar en claustro	Es cuestión de voluntad de la mujer (comodidad)	No quieren	Sin referencia	Tener que dar un paso adelante ''para el que no hay educación''	Necesidad apoyo familiar
Vida familiar/vida profesional	Ayuda doméstica	Imposible articulación desde desigual reparto trabajo doméstico	Reconocimiento deuda con marido	Se debe articular. Imponer la articulación	Necesidad apoyo varón para compatibilizar	Igual	Apoyo familiar	Igual
Percepción poder por mujeres	Menos ansias de poder, más capacidad de gestión	Igual	Se deben imponer	El poder lleva responsabilidad	Igual que los hombres, según experiencia	No	Más valiosas e inteligentes	No
Medidas compensación	Ninguna legislativa	Ninguna legislativa	Oposición	No concretas	No. Pagar a mujer por cuidar hijos	Sin referencias	Apoyo a cuotas	El esfuerzo personal como único criterio
Razonamiento medidas	Es un cambio general de mentalidad	Mujer reclamar a su pareja	Reglas claras	Cambiar mentalidad de mujer	Cambio mentalidad mujer (''estar tranquila'')		Demuestra que se puede llevar a cabo la práctica del poder	
Situación familiar	Pareja e hijos	Sin referencias	Casada e hijos	Pareja	Casada e hijos	Casada con un profesor de Universidad	Pareja	4 Hijos

(continuación)

Identificación	Directora Secundaria Cataluña, 37	Dir. Secundaria Privada Madrid, 52	Dir. Inst. FP Madrid, 62	Dir. Primaria Granada, 40	Directora Secundaria Murcia, 59	Ex-directora Secundaria Valencia, 45	Dir. Secundaria Cantabria, 35	Dir. Primaria, Cantabria 36	Jefa Estudios, Secundaria, Las Palmas, 29
Origen social	C. Media	C. Media urbana	C. Media	C. Popular urbana	C. Media urbana	C. Media	C. Media (padre perito)	C. Media	C. Media
Antes de entrar en sistema educativo	Pintura, Filosofía	Químicas. Inicio provisional en colegios privados	Económicas, empresa privada, maternidad	Magisterio y oposición	Filología clásica	Químicas	C.C. Físicas	Pedagogía musical – Francia	Entrada inmediata por aprobar oposición
Motivación hacia sistema educativo	Salida profesional	Vocación	Salida profesional	Vocación	Se puede hacer una labor preciosa	Vocación	Vocación	Altas, antes de entrar	Salida profesional gratificante
Representación sistema educativo	Devaluado por culpa profesores	Incidir en las vidas de la gente	Falta ilusión en profesorado	Ámbito donde hacer cosas para los demás	Un poco caos	Sin referencia	Hay problemas	No todos tienen vocación.	Amargura actual
Forma de acceso a cargos	Centro nuevo	Selección y decisión superiores	Designación	Elección	Elección	Elección	Una decisión de "equipo"	Decisión propia. Elección	Designación directores
Cargos previos	J. Estudios	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Dirección (otra escuela)	J. Estudios	Ninguno	Ninguno	Ninguno
Tiempo en cargos	6	12	2	8	8	4	13	3	Ninguno en cargos de representación
Representación cargo	Una obligación	Tener información y decidir	Muestra de madurez	Un proyecto	Concretar un programa	Hacer una comunidad escolar	Responsabilidad	Llevar a cabo proyectos propios	Renuncia a ellos
Atractivos cargo	Traslados	El reconocimiento de la gente	Ayudar a los chicos	Ayudar	Evitar conflictos	Puntos traslado	Perspectiva de comunidad	Amplias visión y relaciones	Puntos. Libera de clases
Problemas cargo	Es temporal: "te la guardan"	No hay horario	Quejas de padres	Falta de tiempo y de conocimiento	Responsabilidades	Falta lealtad compañeros	Conciliar intereses	Quema. Difícil mover a funcionarios. Relación con admón.	Están fuera de la profesión
Percepción menor presencia femenina	Sí, muy espontánea	No clara	Sí, clara	Sí	No, se niega	Sí	No clara	Sí	Sí, por voluntad misma de la mujer

(continuación)

Valoración menor presencia femenina	Cultura	Cultura	Desconfianza de las madres	Son para solteras, no hay tiempo	Mujeres no lo quieren	Cultura	Arrastre cultural	Sin ambiciones	Una parte de ellas se inserta en el sistema educativo para tener poca presencia en él
Problemas mujeres en cargos	Ninguno	Ninguno	Ninguno en la enseñanza	No, hay colaboración	No	Resistencia compañeros	No en enseñanza	Ideológicos, culturales	Falta voluntad
Problemas para acceder mujeres a cargo	No se han sentido	No se han sentido	Mujer renuncia por la familia	Ninguno	No	No	No en enseñanza	No en enseñanza	No cuando quieren
Vida familiar/vida profesional	Sin referencia	Es cuestión de cultura, no de leyes	Sin referencia	Sin referencia	No se la ha leído	Sin referencia	No sabe	Irá cambiando en el futuro (la conciliación, no la ley)	La mayor parte de las mujeres optan por la vida familiar
Percepción poder por mujeres	Bajo sospecha	Son más prácticas y concretas	Igual	Les gusta menos a las mujeres	Igual	Dialoga más	Igual	Igual	Parecido a varones
Medidas compensación	Guarderías	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Flexibilidad horarios	Sin referencia	Sin referencia	No	No se plantea
Razonamiento medidas	La propia sociedad	Hay libertad para elegir	Sin referencia	Sin referencia	Sin referencia	Sin referencia	Sin referencia	Sin referencia	Distancia de las cuotas
Situación familiar	Pareja e hijos	Casada y los hijos en el centro	4 hijas	Sin referencia	2 hijos	2 hijos	Sin pareja	Sin pareja	Soltera, sin hijos.

Cuadro entrevistas a Directivas Admon. Educativa

Identificación	Cáceres, 50	Madrid	Granada, 57	Valencia, 43	Barcelona, 56	Cantabria, 40	Santiago, 37
Origen social	Clase media	Media urbana (funcionario)	Media	Media (madre sin estudios)	Media (madre sin estudios)	Media (funcionarios)	No consta. Implícitamente media. Semiurbano
Antes de entrar en sistema educativo	Filosofía y Letras. Clases recién licenciada	Magisterio. Pedagogía	Filología Francesa, Francia	Filología Hispánica	Económicas Docente universitaria	Filología Bibliotecas	Económicas. Trabaja en una empresa privada
Motivación hacia sistema educativo	Vocación	Vocación	Vocación (procede enseñanza)	Vocación (procede enseñanza)	Oportunidad profesional	Oportunidad profesional	Frustración expectativas. Otra vía profesional. Nunca había pensado ser funcionaria
Representación sistema educativo	Relajado		Requiere compromisos		Lugar de función pública	Lugar de trabajo	Lugar actual de trabajo
Forma de acceso a cargos	Propuesta de cargo político	Propuesta de cargo político	Propuesta cargo político	Propuesta cargo político	Propuesta de cargo político	Designación Propuesta de "arriba"	Propuesta cargo político. Sigue a su anterior Dtor. Gral.
Cargos previos	Varios en admón. del Estado	No	En centros educativos	No	En institución (4 departamentos)	Ascenso en mismo Departamento	Jefaturas de Servicio
Tiempo en cargos	12	9	32	2	22	1	10
Representación cargo	Mucho tiempo	Tiempo	Palanca para proyectos	Mucho tiempo	Ocupación interesante	Tensión	Dar tranquilidad al jefe y motivar a subordinados
Atractivos cargo directivo	Coordinar gente	Agradecimientos	Impulsar proyectos	Es un reto	Independencia y no responsab.	Nuevo proyecto	Un reto nuevo
Problemas cargo directivo	Mucho tiempo	Tiempo	Tiempo	Muchos temas diversos	Urgencias	Rutina. Roces con compañeros	Luchar por ser aceptada y el personal se integre en equipo

(continuación)

Percepción menor presencia femenina	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Valoración menor presencia femenina	Toda la tarea doméstica es de la mujer	Ellos no quieren	No dedicación por la tarde	Tiempo	No se ve como problema	Menos confianza en ella	Más limitada por complicaciones familiares
Problemas mujeres en cargos	Ninguno más que los hombres	Cultura en contra	Ninguna	Ninguna	Envidia de los hombres (iguales). Roces con las propias mujeres.	Demasiada soledad de la mujer en los altos cargos	Tienen más que ver con la persona, pero las mujeres tienen que demostrar más y soportar algunos comentarios sexistas
Problemas para acceder mujeres a cargo	Miedo al fracaso	Elas mismas se retiran	Sin referencia	Sin referencia	Falta de confianza en mujeres	Ninguno	Se limitan a sí mismas y no tienen apoyo de otras
Vida familiar/vida profesional	Posible con reparto de pareja	Está soltera. De acuerdo con las medidas	Sin referencia	Ley y realidad doméstica por distintos caminos	No conoce ley Problemas de viejos	Es posible en el sistema educativo. No con cargos	No alude a la ley. Difícil cargos sin apoyo pareja.
Percepción poder por mujeres	Ígual	Es más accesible la mujer	Dadas al consenso	Son más directas	Ígual	Ígual	Aprovechan mejor el tiempo, más pendientes de las personas
Medidas compensación	Extensión Servicios	Rechazo a discriminación positiva	Extender horarios de servicio colegios	No, ya se está produciendo el cambio de chip	Más papel de mujeres. Residencias	No	Servicios apoyo familia, y medios comunicación
Razonamiento medidas	Bienestar	Extender guarderías	Estar los hijos controlados	Sin referencia	Los mayores como problema para la mujer	Sin referencia	Tener hijos un peso importante
Situación familiar	3 Hijos	Casada e hijos	Sin referencia	2 Hijos	2 Hijos y padre (anciano)	Pareja funcionario. 1 hijo	Marido empresario. Tres hijas

Cuadro entrevistas a Inspección (mujeres)

Identificación	Coruña, 55	Alicante, 48	Barcelona, 43	Badajoz, 51	Córdoba, 64
Origen social	Popular, rural	Media, semiurbana	Popular (sin estudios)	Popular, urbana (sin estudios)	Media acomodada, rural (sin estudios)
Antes de entrar en sistema educativo	Magisterio	Magisterio, Geog. e Historia	Magisterio y Pedagogía	Magisterio y Psicología	Magisterio y Pedagogía
Motivación hacia sistema educativo	Vocación	Sin referencia	Vocación	No vocación inicial; ayudar a la gente	Vocación por docencia. Inspección oportunidad
Representación sistema educativo	Motor de cambio social	Alicado ahora	Positiva	Positiva. Visión idealista y abstracta: es importantísimo ayudar a que la gente se forme	Mejor antes; ahora no motiva. Educación: vía fundamental de promoción de las personas
Forma de acceso a cargos	Oposición	Selección y designación	Designación	Concurso méritos; selección y designación (en general "la suerte")	Oposición (luego coordinadora por designación, pero no encontró apoyo de compañeros por ser mujer)
Cargos previos	Ninguno	No	Maestra – Dir. Centro – Inspección	Maestra, psicóloga en EAT; inspectora, inspectora jefe,	Ninguno.
Tiempo en cargos	0	7	9	15	37
Representación cargo	Tiempo	Facilita renovaciones	Dedicación más intensa	Llegar a más (centros y personas)	Autoridad pública. Exige personalidad muy segura. Tiene mucha autonomía. Incide en la política
Atractivos cargo directivo	Opción profesional	Posibilidad de cambios	Trabajar coordinando gente	Se puede ayudar mucho	Poder incidir en algunos temas
Problemas cargo directivo	Tiempo	Los expedientes disciplinarios	Disponibilidad horaria	Tener que mandar y controlar demasiadas cosas	Problema ser mujer; prejuicios: ellas ambiciosas, ellos vallosos. Problemas relación con equipo; cambios educativos, políticos, etc.

(continuación)

Percepción menor presencia femenina	Sí, tras la pregunta	Sí	Sí	Sí	Sí, tras la pregunta	Sí
Valoración menor presencia femenina	No hay discriminación	No quiere responsabilidades la mujer	Menos tiempo de la mujer	La carga que tenemos añadida; familia; falta experiencia en cargos,	La responsabilidad familiar; hay discriminación implícita	La responsabilidad familiar; hay discriminación implícita
Problemas mujeres en cargos	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ella no; pero hombres no ven igual a mujeres, alguna zancadilla	Discriminación implícita por ser mujer; ella la ha sufrido	Discriminación implícita por ser mujer; ella la ha sufrido
Problemas para acceder mujeres a cargo	Los maridos impiden más dedicación profesional	Ninguno	Disponibilidad horaria	Mujeres no se presentan, miedo a dejar otras ocupaciones; inercia de pensar en hombres	Pueda afectar a la familia. Tipo acceso actual y cuando es selección no reglada	Pueda afectar a la familia. Tipo acceso actual y cuando es selección no reglada
Vida familiar/vida profesional	Sin referencia	Ley: aportaciones buenisíma	Amplia como tema (no como existencia)	La mujer pide colaboración en casa pero, a la vez, no la suelta	Ayudar mujer a combinar	Ayudar mujer a combinar
Percepción poder por mujeres	Depende del carácter, no del género	Igual	Igual	Tienen y han de tener más tacto; la organización mejora con ellas	Mejor para dirección por flexibilidad y capacidad comprender a los otros.	Mejor para dirección por flexibilidad y capacidad comprender a los otros.
Medidas compensación	No en el sistema educativo	No, servicios: guardarías,..	Sin referencia	Rechazo cuotas. Motivar a mujeres. Lo más importante valía personal	Lo mejor, claustros mixtos	Lo mejor, claustros mixtos
Razonamiento medidas	Ya hay igualdad	Sin referencia	Sin referencia	Motivar mujeres	Motivar mujer a trabajar. Servicios (guarderías). Luchar contra inconvenientes legales	Motivar mujer a trabajar. Servicios (guarderías). Luchar contra inconvenientes legales
Situación familiar	Hijos mayores	1 hija	Sin pareja ni hijos	Marido. 2 hijos	Casada. 4 hijos mayores	Casada. 4 hijos mayores

Cuadro entrevistas a Directivas Enseñanza Universitaria

Identificación	Cargo Universidad. Córdoba, 59	Cargo Universidad. Alicante, 47	Cargo Universidad. Santiago, 42	Cargo Universidad. Badajoz, 48	Cargo Universidad. Madrid, 52	Cargo Universidad. Castilla-La Mancha, 40
Origen social	Clase popular	Media urbana	Media-alta (profesional)	Media urbana	Media-alta	Media-alta
Antes de entrar en Sistema Educativo	Magisterio. Oposición (Titular Escuela, doctorado, TU)	Políticas, Investigación de gabinete, EEUU	Psicología	Filosofía y Letras, PNN Enseñanza Media, PNN Escuela de Magisterio, Oposiciones	Derecho y Ciencias Políticas. Becas. Abogada.	CC. Químicas, Beca doctoral y postdoctoral, Puestos en investigación. Oposiciones a cátedra
Motivación hacia Sistema Educativo	Cambio social	Salida profesional	Una salida profesional más	Trayectoria "personal" y familiar docente y salida profesional y vital	Casualidad. Salida profesional	Vocación
Representación Sistema Educativo	Fase mortecina	Separación universidad – Sistema Educativo	Ámbito profesional investigación	Ámbito de docencia e investigación	Ámbito de docencia e investigación	Ámbito profesional
Forma de acceso a cargos	Elecciones	Elecciones	Designación	Elecciones	Oferta	Por "ley" (catedrática frente a varón titular que se resiste), y luego elecciones
Cargos previos	Decana	Dir. Dpto.	No	Secr. Dpto., Subdirectora ordenación académica	Directora de centro adscrito. Otro vicerrectorado	No
Tiempo en cargos	12	6	2	17	10	Ninguno
Representación cargo	Llevar proyectos	Una obligación	Un paso	Gestión de proyectos al servicio de la comunidad	Espíritu de servicio.	Responsabilidad
Atractivos cargo directivo	Llevar a cabo proyecto	Proyectos	Es un reconocimiento	Llevar a cabo un proyecto	Gestión y organización de proyectos (más si novedosos).	Fundar un espacio nuevo. "Temperamento", prefiere dirigir a ser dirigida

(continuación)

Problemas cargo directivo	Burocracia	Sin referencia	Relaciones personales	24 horas dedicadas	Dificulta facetas de la carrera profesional (investigar)	Tiempo de dedicación	Burocracia y bajos salarios de los administrativos (inestabilidad)
Percepción menor presencia femenina	Clara	Sí	Sí en cátedras	Sí, pero considerada temporal	Clara	Sí	Sí
Valoración menor presencia femenina	Cultura, sociedad	Sin referencia	La identidad está unida al trabajo	Se tienen que enfrentar a su pareja	Doble (o triple) jornada y comodidad (común a hombres)	Resistencia masculina y falta de camaradería femenina	Menor disposición de las mujeres, menor espíritu competitivo y desconfianza hacia ellas
Problemas mujeres en cargos	Ahora menos que hace unos años	No	Se respeta	No	Desconfianza institucional en su capacidad	Resistencias y necesidad de compatibilizar	Necesidad compatibilizar
Problemas para acceder mujeres a cargo	No	No	Ninguno	No	Sí	Sí	Sí
Vida familiar/vida profesional	Posible con hijos mayores	Sin referencia	Medidas débiles	En casa no hay leyes	Externalización tareas domésticas. Corresponsabilización familiar	Mejor equilibrado en las mujeres. Logro profesional depende de una situación familiar "razonable"	Sin referencia
Percepción poder por mujeres	Más pragmáticas	Sin referencia	Más claras y directas	Se cuida más el lenguaje	Mayor dedicación (intensiva y extensiva)	Más "raciales"	Sin referencia
Medidas compensación	Sin referencia	Sin referencia	No	Sin referencia	Modificar el contenido de los cargos. Acción positiva (como incentivos)	No, pero cierta discriminación positiva para fortalecer referentes	Cuotas y esperar a que la "tarea se deprecie"

(continuación)

Razonamiento medidas	No	No	Es la mujer la que se lo tiene que currar	Sin referencia	Sin referencia	Sin referencia	Diferencias a nivel "personal"	Los hombres "en la cúspide" pueden encontrar una excusa para nombrar a mujeres sin darles "vergüenza"
Situación familiar	Sin referencia	2 hijos	2 hijos	2 hijos	2 hijos	3 hijos	3 hijos	Sin respuesta por considerarlo una pregunta dirigida a "mujeres"

Cuadro entrevistas a Representantes Consejo Escolar (Mujeres)

Identificación	C. E. Cáceres, 52	C. E. Cataluña I, 52	C. E. Cataluña, 54	C. E. Madrid, 38	C. E. Andalucía, 38	C. E. Murcia, 50	C. E. Valencia, 38	C. E. A Coruña, 45
Origen social	Media-alta	Popular, rural	Media	Popular	Popular, rural	Media urbana	Media urbana	Popular, rural
Estudios	Pedagogía	Magisterio y Geografía	Pedagogía, Psicología	Magisterio, Historia	BUP	Magisterio, Música	Auxiliar clínica	BUP, COU, un año Magisterio, algo de admntvo. Sin empleo
Motivación hacia sistema educativo	Involucrarse en proceso educativo	Trabaja en el Sistema Educativo desde 18 años	Vocación	Vocación	Preocupación por los hijos	Poca al inicio	Responsabilidad con los hijos	Defensa escuela pública y enterarse de lo que se habla
Representación sistema educativo	No claro	Un modelo social	Instrumento de cambio social	Actualmente encorsetado	Devaluación política de la escuela pública	Sin recursos	No clara	No clara
Forma de acceso a cargos	Elección	Sin referencia	Sin referencia	Formando parte de equipos	Elección	Elección en organización	Miembro de un equipo. Elecciones	Le "pillaron un poco a dedo al principio" (miembro equipo) y elecciones
Cargos previos	Preside AMPA	No	No	Sí en sindicato	Anteriores en organización	Jef. Estudios	No	AMPA colegio, Junta Directiva, Secr. y Presid. Fed. Provincial y Presid. Territorial
Tiempo en cargos	4	12	10	6	4	18	6	14
Representación cargo	Trabajo	Decisión	Experiencia temporal	Compromiso	Defensa de unos principios	Una obligación transitoria	Compromiso creciente	Trabajo hacia la sociedad; representación padres
Atractivos cargo directivo	Estar al día de la vida educativa	En contacto con realidad educativa	Dar juego a personas	Visión más general	Se está al día de información	Logros para compañeros	Concretar proyectos	Enriquecimiento personal y mejora calidad enseñanza
Problemas cargo directivo	Mucho tiempo	Sin referencia	Sin referencia	Roce con compañeros	Consumo tiempo. Hablar en público	Queman los conflictos	Buena aceptación	Mucho tiempo, sin remunerar, temporalidad

(continuación)

Percepción menor presencia femenina	Sí, pero no explicada	Sí, no espontánea	Sí	No espontánea	No espontánea	No espontánea	Sí
Valoración menor presencia femenina	Prioridad familiar	Prioridad familiar	Se las hace responsables trabajo doméstico	No dan el paso adelante	Menor disponibilidad	Instinto maternal	Históricamente encargadas educación hijos, pero afán protagonismo masculino
Problemas mujeres en cargos	No	No especiales	La dedicación absoluta	No especiales	No	Siente complejos	Falta de autoestima incorporada
Problemas para acceder mujeres a cargo	No consta. Son ellas las que se retiran	Ninguno en Cataluña	Organizaciones con cultura masculina. Mujer bajo sospecha	No especiales	Ocupación familiar	No	“Todavía queda mucho en lo laboral y de representación”. Estereotipos
Vida familiar/vida profesional	Desconoce Ley	No vale. Es imposible la conciliación en empresas	Corta	No se menciona	Los hombres se resisten	No entra a comentar la Ley	No se menciona
Percepción poder por mujeres	Igual que hombres	No distinto	Sin referencia	Más dialogantes	Sin referencia	Sin referencia	Diferencias personales, pero mujeres más “viscerales” y constantes
Medidas compensación	No	Más servicios sociales (guarderías...)	No	Ninguna	Rechazo cuotas	No	Coeducación
Razonamiento medidas	No	No	No	Cultura	No	No	No
Situación familiar	3 Hijos	2 hijos	1 hijo	2 hijas	2 hijos	4 hijos	2 hijos



mujeres

en cargos de representación
del Sistema Educativo

| El Logro Femenino:
Ideas Fuerza |



3. EL LOGRO FEMENINO: IDEAS FUERZA

Tras abordar los aspectos metodológicos de esta línea de investigación del logro femenino en el sistema educativo, parece conveniente ofrecer una primera panorámica de los principales nudos temáticos que se derivan de los discursos analizados.

3.1. Rasgos y Contenidos del Logro Femenino

En primer lugar, cabe hablar de una consideración más compleja y completa del logro en el caso de las mujeres en comparación con el de los hombres; en particular, porque el logro femenino parece menos dependiente de un único campo de la realidad social. Las mujeres llegan a tener el logro familiar tan en cuenta como el logro profesional; los dos forman parte de la consideración de logro vital, sin que puedan separarse. Así, por ejemplo, la movilidad social o cambio en la posición en la estructura social, que se encuentra detrás de todo logro, está en las mujeres entrevistadas compuesta tanto de la movilidad individual en las organizaciones productivas, como de la movilidad familiar, colectiva, que llega a proyectarse en la movilidad individual de los hijos. Como veremos más adelante, los discursos de las mujeres que tienen hijos mayores incluyen la profesión de éstos o, al menos, los estudios profesionales realizados por ellos. Asumen como propio y, de paso, privatizan, el logro individual de sus hijos e hijas. Una inclusión que raramente se encuentra en los discursos de los varones. La experiencia del logro aparece también como resultado de la socialización diferencial: “[a las mujeres] se les enseña a valorar y desear prioritariamente permanecer en el ámbito privado preparándolas para, y exigiéndoles que, sean felices en éste. A los hombres, en cambio, se les enseña a valorar y desear incorporarse y progresar en el ámbito público preparándoles para, y exigiéndoles que, sean eficaces en éste” (Poal 1993:71).

Pero, al mismo tiempo, tal amplitud de las posibilidades de logro empuja a las mujeres a esforzarse por acumularlas todas o a enfrentar la sensación de tener que optar entre unas posibilidades de logro y otras, con la consecuencia de sentir que, habiendo optado, han quedado sin completar. Este es el caso de algunas entrevistadas que, habiéndose inclinado por la carrera y el logro profesional, sienten que tal vez no hayan obtenido el logro total en el ámbito familiar; como si les faltase también este tipo de logro para alcanzar el logro vital.

De ahí que pueda considerarse que el logro de las mujeres es *más completo* y, a la vez, tiene *más probabilidades de quedar incompleto*, esto es, de que sus elecciones vitales las lleven a dejar parcialmente a un lado las otras posibilidades de éxito.

Yo estoy casada, mis hijos... Y eso lo he asumido, y ha sido la mitad de mi vida; pero la otra mitad ha sido mi trabajo

MIEMBRO DE LA INSPECCIÓN, 64 AÑOS

El logro profesional sin logro familiar adquiere la característica de lo incompleto. El logro familiar sin logro profesional no entra en las percepciones de las entrevistadas, ya que el solo

hecho de estar profesionalmente ocupadas tiene características de logro. Hay un sentimiento de autoestima por el hecho de su ocupación. Algo que señala el gran antilogro: quedarse exclusivamente en la categoría de "sus labores". La figura del ama de casa funciona entre las mujeres del estudio como el antimodelo (García de León 2002:117). Un antimodelo especialmente acusado por las más jóvenes, incluso como atadura no consciente que aleja a las mujeres de sus posibilidades de movilidad en el sistema educativo.

Lo dicho anteriormente nos remite, a su vez, a un segundo rasgo importante del logro femenino. En la medida en que este logro tiende a ser más complejo y completo, la decisión de las mujeres de aceptar o no un cargo se presenta como una decisión dialogada, pluralizada, donde se tiene en cuenta a la pareja y los hijos. De ahí que nos refiramos a ello como logro *polifónico*; una polifonía en la que, como veremos, también intervienen los colegas profesionales.

El logro se reconstruye así, en este sentido, como un logro colectivo. Son decisiones meditaciones colectivamente, aparecidas en contextos de estrategias asimismo colectivas que pueden incluir los dos ámbitos, el familiar (pareja) y el profesional (compañeros). Incluso no es extraña la articulación de ambas fuentes de decisión, colectivizando aún más ésta y disminuyendo el carácter individual que se le atribuye a toda decisión.

De ahí que una especial dinámica recorra la referencia de las mujeres al momento de sus decisiones con respecto a su movilidad profesional; una dinámica que se manifiesta en la escasa aparición de tales decisiones como exclusivamente propias. Son decisiones, en suma, en las que intervienen muchas voces.

Pues porque en cierto modo ya estaba asumiendo la responsabilidad de la Presidencia, porque el Presidente por su horario laboral... Tenía un horario durísimo, y en muchas ocasiones tenía que asumir lo que es la Presidencia en general. Y en cierto modo dar el salto tampoco me costó tanto. Y los que ya eran presidentes anteriores "yo creo que lo deberías asumir tú", "¿por qué no lo haces?"... Y de esto que te asaltan las dudas y dices esto me va a llevar tener que estar más tiempo fuera de mi casa, y bueno, pues esto tiene que ser una decisión un poco consensuada por la parte que me toca en cuanto a mi pareja: "oye, que a lo mejor vas a tener que asumir más roles", y que los niños también a lo mejor, bueno, pues también te dicen "vete parando que yo también quiero estar contigo, quiero que me prestes la atención como hacías antes"; que si había problemas con la asignatura, pues yo les echaba una mano, en la medida en que podía. Y la familia es la que primero padece un poco todas estas cuestiones; pero puede más el enriquecimiento personal.

MIEMBRO DE CONSEJO ESCOLAR, 45 AÑOS

Por último, hay que señalar que a la hora de definir el logro femenino no sólo hay que ponerlo en relación con el logro masculino, sino que hay que atender también a la relación que éste tiene con las posiciones sociales de las que parten las diferentes entrevistadas, fundamentalmente, la clase social y hábitat de la familia de procedencia. Es más, esa posible distancia con esos orígenes es la que sustenta en gran medida las sensaciones de logro. Una presencia del origen en el discurso que, como veremos, también diferencia el discurso de hombres y mujeres.

3.2. El Logro Femenino, ¿Un Logro en Función del Género?

La colectivización del logro por parte de las mujeres insertas en el sistema educativo llega, en su reflexión y en la de los hombres, a tomar por horizonte el conjunto de la socie-

dad española. Es una reflexión que, si bien ha de entenderse en clave de la distancia que, en ocasiones, toman las mujeres con respecto a sus logros –y en clave igualmente de la represión de la expresión de sus deseos e intereses y de la ostentación de sus éxitos–, reconoce la evolución experimentada por la posición de la mujer durante la reciente historia de la sociedad española. Ellas aparecen así como beneficiarias de una evolución colectiva, aun cuando no como particulares o específicas beneficiarias.

Efectivamente, el contexto social del logro se ubica en una sociedad que ha evolucionado materialmente y, sobre todo, ha multiplicado las oportunidades de movilidad social. Incluso, parece que dichas oportunidades se han multiplicado de manera general, habiendo ellas aprovechado la parte que les corresponde. Ha de resaltarse el cuidado que tiene el siguiente fragmento discursivo en subrayar que la mayor presencia de las mujeres en cargos directivos es resultado de esas mayores oportunidades colectivas, generales, surgidas, sobre todo, de la extensión de la escolarización y la formación y de las transformaciones de la estructura laboral española.

Pienso que en general el país ha evolucionado, y en general han aumentado las facilidades para todo el mundo, y por tanto también para las mujeres. Por tanto, aquello que en algunas ocasiones era excepcional y la excepción era para el hombre, cuando es general, es general también para las mujeres. [...] No pienso que haya evolucionado a favor de las mujeres, sino que la evolución general ha evolucionado: comunicaciones, nivel de vida, bienestar, acceso a la cultura, escolarización... Y se ha generalizado para toda la sociedad, para toda la gente, con lo cual las mujeres han tenido una oportunidad que antes no tenían. Pero no porque se haya hecho para ellas sino que, al generalizarse, ellas forman parte de este general y cuando no era general no formaban parte de la niñez, y por tanto al estar en un marco con más oportunidades, pues el resultado es que hay más mujeres que han llegado a ocupar cargos.

MIEMBRO DE LA INSPECCIÓN, 43 AÑOS

Este tipo de manifestaciones se encuentra en sintonía con las realizadas por algunos analistas de la realidad social española y, más en concreto, del mercado laboral. La escolarización y la formación se habrían extendido en el país, siendo las mujeres las que en mayor medida se habrían aprovechado de la misma, especialmente a partir de la segunda mitad de los setenta del pasado siglo (CIDE 1988). Hay que recordar que a partir de la Ley de Educación General de 1970 o Ley Villar Palasí, se estableció la escolarización obligatoria, para todos y todas, hasta los catorce años.

Por así decirlo, las mujeres habrían aprovechado su oportunidad. Pero, además, es que los sectores productivos que mayor expansión han experimentado en los últimos veinte años son aquellos en los que hay mayor presencia femenina: administración y servicios sociales públicos en general, servicios, educación, sanidad, etc. Siguiendo a Garrido (1993), la feminización relativa del conjunto del sistema productivo español –esto es, la mayor presencia de mujeres por total de ocupados que hace unos años– tiene más su origen en las transformaciones estructurales de tal sistema; unas transformaciones que se concretan en el crecimiento de aquellos sectores y ramas productivos con mayor presencia de mujeres, en detrimento de los sectores y ramas (industriales y agrícolas) con menor presencia de las mismas. Y así, el análisis de la evolución de los resultados de la Encuesta de Población Activa constata que apenas ha aumentado la presencia relativa de mujeres en los sectores o ramas ya algo o muy feminizados.

A ello habría que añadir que éste ha sido un proceso que se ha hecho sin tener en cuenta la posición de las mujeres en la división del trabajo doméstico, como si este trabajo no tuviese presencia. De ahí que se haya llevado a cabo sin desarrollar apenas los dis-

positivos que pudieran compensar esa mayor incorporación de las mujeres al mercado de trabajo, como son los distintos servicios para gestionar ocupaciones y responsabilidades que eran –y en buena parte siguen siendo– exclusivas de ellas, como es el caso del cuidado de las personas dependientes, etc. Podría decirse así que, aunque las mujeres se han beneficiado de la evolución del contexto social y hay mayor posibilidad, por tanto, de que accedan también a cargos, tal evolución se ha realizado en buena medida a costa del esfuerzo (doble esfuerzo: profesional y familiar) de las mujeres. Así, la vida profesional de las mujeres se plaga de costes (Murillo 1996).

Pero ¿hasta qué punto ellas viven el logro profesional obtenido como un logro propio de su género? Responder a esta pregunta exige, de entrada, tener en cuenta que las expresiones recogidas al respecto son más bien resultado de preguntas específicas sobre esta cuestión, que normalmente se producían hacia el final de las entrevistas al hilo de las posibles medidas para aumentar la presencia de mujeres en los cargos directivos del sistema educativo. Es decir, no aparece este discurso de manera espontánea mientras las entrevistadas se encuentran tejiendo su trayectoria. Pero, incluso ante la interpelación directa, han sido pocas las que han identificado su logro como un logro colectivo, esto es, como un logro relacionado con la pertenencia a un género, en este caso, el femenino.

Más aún, establecer la conexión entre logro individual y logro colectivo de las mujeres sirve, a menudo, para criticar la adopción de medidas concretas, tales como el establecimiento de cuotas por género en los cargos. A veces, además, se argumenta implícitamente que si ellas han podido acceder a los cargos, en contextos sociales que se presentan menos evolucionados y, por lo tanto, menos favorables para las mujeres, también lo pueden hacer otras mujeres; tan sólo tendrían que dar el paso adelante y esforzarse por completar el logro familiar con un mayor logro profesional.

La conexión entre el logro individual y el logro colectivo de las mujeres solamente aparece en los casos ideológicamente más comprometidos y tras suscitarse específicamente la cuestión sobre las posibles medidas. Es el caso de las que se autoproclaman “pioneras” porque fueron las primeras en ocupar un cargo de relevancia en sus respectivos ámbitos. Unas pioneras que se sitúan fundamentalmente o en los cargos de mayor valoración social o, significativamente, en los Consejos Escolares, donde la distancia social con respecto al origen suele vivirse como subjetivamente mayor. Estas últimas han sido pioneras en la ocupación de los más altos cargos de gestión y representación de las asociaciones u organizaciones de madres y padres o sindicales a las que representan en los Consejos Escolares.

Yo soy de las pioneras que ya empezábamos a estudiar. En mi generación casi todos, o por lo menos donde yo me desenvolvía, casi todos estudiamos; pero anteriormente muy poquitos. Entonces, es un... obstáculos que tenemos que ir saltando la mujer, y perder ese miedo a que nosotras podamos tener un cargo directivo y hacerlo tan bien como lo podía hacer un hombre, y ¿por qué no? [...]. No sé estas generaciones que vienen, como ahora todos se educan juntos, y además me parece muy bien que lo hagan así... Pero pienso que ha sido por esto, porque son puestos o cargos que la mujer tenemos que ir consiguiendo desgraciadamente poco a poco, pero no por capacidad. [...] Pues ya, pero eso es acostumbrarse, y a nosotras lanzarnos y ya. Porque nos ha tocado el momento social, esta punta de lanza que tenemos que ir abriendo para la mujer y para la familia, y lo vamos hacer. Y yo creo que las generaciones venideras, se van a aceptar mejor, y creo que las que estamos lo hacemos lo mejor que podemos, y ellos lo harán mejor porque ya tendrán nuestra experiencia, y se mirará de otra manera.

Y yo ya te digo, llamaba mucho la atención cuando yo asumí la Presidencia [...], porque era la primera vez que la asumía una mujer. Y en este movimiento yo diría que el ochenta por ciento está compuesto por mujeres, y luego los cargos de representación es por hombres. Y no toda la culpa la tienen los hombres, sino también las mujeres que muchas veces nos echamos para atrás, que nos asusta tener esos cargos, y que todavía no hemos avanzado lo suficiente en el sentido de que si estamos en una reunión que termina tarde, pues la mujer tiene que irse a su casa porque tiene al niño pequeño, porque tiene la cena y todo eso, y el hombre si está de reunión hasta las once o las doce no pasa nada. Y eso pues todavía no ha cambiado lo suficiente para que las mujeres puedan asumir eso.

MIEMBRO DE CONSEJO ESCOLAR, 38 AÑOS

Son, por tanto, las más comprometidas las que pluralizan el logro individual apostando por un discurso en clave de “nosotras”. Estas mujeres consideran que si actualmente la presencia de mujeres en cargo es poca es, al menos, más aceptada hoy por los varones que cuando ellas accedieron por primera vez a un cargo de representación.

Ha supuesto romper mucho esos esquemas que llevábamos dentro muy metidos y muy así. Ahí hay, ya te digo, toda una historia; que en la universidad..., date cuenta, en la universidad hasta el año sesenta y algo, sesenta y ocho..., no empieza a entrar la mujer. Porque antes la mujer tenía que pedir permiso para entrar en la universidad. Es decir que, nuestra historia universitaria es muy reciente; es muy reciente. Y, claro, los cargos también. Yo cuando lo cogí, pues era lo mismo la única mujer. Todo eran hombres cuando comenzamos la conferencia de becarios andaluces... Y yo los escritos que recibía era “señor director”; hasta que yo contestaba al susodicho que fuera “señora rector”, que les caía como una bomba; o sea que no te admitían la broma... Y yo tenía que aceptar que me llamaran, bueno, aún ahora, director de departamento. Hay cincuenta y cuatro o cincuenta y seis departamentos en esta universidad y sólo hay seis departamentos... con mujeres. Y de esos seis, cinco son de humanidades y sólo hay uno de ciencias... Es decir, que realmente cuesta; cuesta, porque todo esto te exige estudios, te exige tener la tesina, te exige tener la tesis doctoral, es otra oposición, yo ya llevo tres oposiciones en el cuerpo. Es decir, que llega un momento que dices si merece la pena tanta oposición y tanta confrontación, y los tribunales todos masculinos... Entonces pasar por una serie de trabas muy bien trabadas y muy bien organizadas. Yo creo que ahí está todo... muy bien trabado; pues porque la universidad continúa siendo... un lugar pues que tiene cierta relevancia en la sociedad y que tiene cierto poder, y... los medios de comunicación pues, el decir que eres universitaria... A mí hace poco que me hicieron una entrevista..., y tal pues no sé, y yo tuve que estar allí desmitificando: oye que soy de carne y hueso, que tú los domingos me ves barriendo la puerta de mi casa porque vivo en una barriada, una casa y como no pasan los barrenderos por mucho que lo denuncie –a mí me gusta barrer la puerta de mi casa de tal–, y como no pasan los barrenderos por mucho que lo denuncio a mí me gusta ver la puerta de mi casa tal, y además que todas las vecinas salen. Y yo era decana y subdirectora de tal y yo salía a barrer la puerta. Pero quiero decir que son cosas de estas que cuesta mucho. Cuesta mucho y, estoy ahí. Hay mucha reticencia por parte de los hombres y por parte nuestra. Es preferible trabajar más desde las posibilidades que tienes, que a lo mejor tú por tu profesión que te dan muchas posibilidades porque es un trabajo liberal, pues porque te dedicas a la investigación, te dedicas a un montón de cosas y tienes tiempo para dedicarte a cosas. Yo ahora mismo.... en el 96 se creó la cátedra [...] con un convenio que se firma [...] y ahí sí me nombran responsable... En esa batalla, y que estemos trabajando mucho en la igualdad de la mujer, y con asignaturas donde se reflexione sobre esos temas y tal [...]. Y en el consejo municipal que es una organización que ha creado nuestro ayuntamiento aquí [...], que reúne a todas las organizaciones de mujeres y tal y lleva actuaciones..., pues que te cuenta, que nos tienen en cuenta a las mujeres, que somos las que ocupamos los espacios y no se nos tiene en cuenta... Toda esta serie de cosas. Entonces, ya te digo, pues esto..., vamos, que es de mucho trabajo y mucha pelea y así ¿no?

CARGO DE UNIVERSIDAD, 59 AÑOS

Yo creo que soy la primera en la historia de las Direcciones Provinciales de aquí. No, en [nombre de ciudad] hubo otra [...]. Pero pocas. Pocas. Y ¿por qué? Pues por lo mismo, porque siempre en los puestos directivos, en la pirámide hay más hombres y siempre se tira..., se tiende a tirar de los cargos directivos de la pirámide. Tampoco hay muchas dirigentes sindicales. Hay en la base muchas mujeres, pero luego yo creo que hay que ir tirando poco a poco pero que todavía falta.

CARGO DE LA ADMINISTRACIÓN, 50 AÑOS

Pero lo que es visto como un logro del colectivo de mujeres por unas, a partir de sus logros profesionales individuales, es presentado con cierta sorna por otras, dado el doble esfuerzo que para muchas mujeres ha implicado su incorporación al ámbito profesional sin que se haya producido un reparto paralelo de responsabilidades en el ámbito doméstico-familiar. Para estas posiciones críticas, la situación que viven cotidianamente muchas mujeres profesionales llega a presentarse como una cierta regresión, como una pérdida de bienestar.

A nosotras nos han vendido una moto. Lo comentamos mucho... Tengo una familia con muchas cuñadas, que todas son profesionales, y muchas veces comentamos esto. Unas se dedican a la enseñanza, otras son médicos y tal. Comentamos que verdaderamente nos han vendido la moto de la liberación. O sea, la liberación femenina..., eh..., es porque ahora trabajas fuera, y entonces tienes un sueldo, y entonces la independencia económica... Y eso son valores estupendos, pero muchas veces a costa de una doble jornada. O sea, porque yo no tengo la responsabilidad de fregar los baños, por ejemplo. Me pondría muy nerviosa si tengo que llegar a casa y ponerme a fregar los baños, pero tienes parte de tu cabeza ocupada en lo que es la organización de tu casa, y si no la tienes ocupada eso es un desastre. O sea, es un desastre. [...] O sea, a mí me preocupa, por ejemplo, y te lo digo desde directora de un colegio, que los niños están abandonados porque los padres trabajan muchísimo y están solos y eso es una locura. Y eso no va bien.

Algo hay que cambiar, no sé cómo. Por un lado está la condición de que nos liberaron y fenomenal, por otro lado es que la gente que tiene mucha energía es capaz de asumir los dos papeles y la gente que tiene menos energía sólo asume el profesional. Porque también hay profesiones y profesiones, ¿no? La enseñanza, en lo que es un puesto directivo, no se tienen todas las vacaciones que se cree que se tienen, porque yo tengo de vacaciones Navidad, Semana Santa y el mes de agosto. Julio me lo tengo que pasar aquí trabajando, pero, bueno, tengo una jornada de mañana y el mes de julio cuando los niños están de vacaciones tú puedes llegar a casa y estar por la tarde controlando. Hay otros trabajos que no. O sea, a mí me parece... Y por eso creo que la enseñanza es un sector donde aparcamos muchas mujeres. Porque yo..., compañeras de trabajo de mi marido son horarios eternos. Mi marido se va a trabajar a las ocho y vuelve a las diez. Entonces no se puede llevar una casa. Y esa es la evolución que ha tenido la mujer y así tenemos lo que tenemos.

CARGO DE DIRECCIÓN, SECUNDARIA, CENTRO PRIVADO, 52 AÑOS



mujeres

en cargos de representación
del Sistema Educativo

| Rasgos del
Logro Profesional |



4. RASGOS DEL LOGRO PROFESIONAL

4.1. Pasos Cortos para Logros Profesionales de Larga Trayectoria

También en el caso de las mujeres insertas en el sistema educativo español cabe hablar de dos biografías. No se trata sólo de una doble biografía de las mujeres derivada de la edad y la formación (Garrido 1993), sino que ha de tenerse muy en cuenta también la clase social y el hábitat de origen, pues ambas dimensiones constituyen formas diferentes de trazar la trayectoria profesional. Ahora bien, como veremos, entre las entrevistadas con cargo en los niveles de enseñanza de infantil o primaria, así como para la inspección, es el de origen de clase popular y hábitat rural el que se convierte en paradigmático de una manera de realizar esa trayectoria.

Puede decirse que las trayectorias femeninas se elaboran a partir de pequeños pasos. En ningún momento, aparecen dirigidas por proyectos lineales a largo plazo; son objetivos cuyo logro ha de constatarse en un plazo relativamente corto o medio. Empiezan con la elección de una carrera como Magisterio, principalmente porque es corta y porque suele haber Escuelas de Magisterio relativamente cerca, sin tener que trasladarse demasiado lejos.

Pero es el tiempo, más que el espacio, lo que parece condicionar la elección pues la preferencia por la elección de una carrera profesional corta también se encuentra entre las mujeres de origen urbano, donde la existencia de Escuela de Magisterio es más que probable a partir del último tercio del siglo XX. Es la brevedad lo que se convierte en paradigmático, en clave estratégica.

Pues mira yo creo que porque..., por una cosa muy sencilla. Cuando yo era estudiante de Bachillerato, las profesoras –entonces eran profesoras– que más me influyeron a mí fueron las de la rama de Lengua. Quizás porque a mí me gustaba mucho la lectura; era muy imaginativa, y ese tipo de asignaturas me gustaban, me daban una visión de la vida totalmente diferente a lo que era mi realidad cotidiana. Y yo creo que por eso. Entonces decidí que no quería ser maestra. Yo sí decidí que no quería ser maestra, y que quería hacer Filosofía y Letras. Entonces mis padres emigraron al País Vasco, y empecé allí. Fui a Deusto. Era la única posibilidad que tenía entonces porque cuando... Aquí no había; aquí lo único que había era la escuela de Magisterio, o si no tenías que ir a Salamanca. Salamanca significaba mucho coste económico para una familia de clase media-baja como era la mía. Eso era imposible. Entonces mi padre tiró por la calle del medio.

CARGO DE LA ADMINISTRACIÓN, 50 AÑOS

Bueno, yo creo que fue más una casualidad; es decir, que esto te viene más definido por tu entorno, ¿eh? Si yo era de un pueblo pequeño, tampoco había muchas posibilidades de otro tipo de estudios, porque lo único que había en mi pueblo era con unas monjas Magisterio. Por tanto es... a lo que abocas, a Magisterio [...]. Bueno, entonces, cuando yo estuve en un pueblo como maestra, pues lógicamente estás suscrita a periódicos profesionales del Magisterio Español que proporcionaba en ese momento, pues te llegan informaciones, ¿eh? Cuando tú no quieres estar ahí porque piensas que no es lo definitivo. Como consecuencia de eso comienzo a estudiar por libre Filosofía y Letras que estoy en ese momento matriculada en la universidad de Zaragoza. Por libre. O sea, he estado trabajando, los dos primeros cursos, menos los latines y griegos. Bueno, no sé hasta qué detalle te interesa...

No, tú sigue, tú sigue..

Bueno, pero como para aprobar los latines y griegos necesito que me den clase puesto que por mí sola no puedo... el eso... Pues ya, y coincidiendo con que mis padres se van a vivir a Madrid, yo pido la excedencia. Pero, bueno, nos vamos hacia Madrid y en Madrid ya tomo unas clases de Latín y Griego. Apruebo y, bueno, todas esas cosas...

MIEMBRO DE LA INSPECCIÓN, 47 AÑOS

Bueno, yo cuando tuve que estudiar, estudié Magisterio porque en aquel momento ya me gustaban los críos y algo tenías que elegir. Y elegí una carrera corta. Y hace unos cuantos años de esto. Y parecía que en todo caso después podía seguir estudiando.

CARGO DE LA ADMINISTRACIÓN, 56 AÑOS

Y no quería decir por eso que no tuviésemos posibilidades como para seguir adelante en mis estudios; pero me dio un poco de temor. Y entonces decidí coger una carrera que no fuese una licenciatura, sino una diplomatura, y cogí Magisterio.

MIEMBRO DE CONSEJO ESCOLAR, 50 AÑOS

Hay que tener en cuenta, además, que tal tipo de elección constituye la apuesta por una determinada gestión de los tiempos de la trayectoria. No es una opción con la idea de abandonar rápidamente las aulas como estudiante; es decir, no es la opción del relativamente mal estudiante sino la de quienes establecen sus estrategias sobre la necesidad de logros más inmediatos, aun cuando sean, en un principio, de un reconocido menor calado. Es la necesidad, más o menos imperiosa, de entrar lo antes posible en el mercado profesional —que no en el mercado laboral general al que podrían acceder sin necesidad de estudiar una carrera—. Se busca la inserción rápida en el mercado profesional, es decir, en mercados algo más restringidos, con unas condiciones relativamente favorables. Por otro lado, Magisterio ha sido durante buena parte del último cuarto del siglo pasado una profesión que ha demandado efectivos. Una carrera en la que había salidas. Se apostaba casi sobre seguro. Así, lo que aparece como una casualidad, en clave de biografía autónomamente vivida, es, como máximo, una pautada casualidad.

Desde la perspectiva de la estrategia elaborada en el origen, Magisterio no constituía un objetivo último. No era un punto de llegada. Era una salida laboral-profesional que podía convertirse en otro punto de partida u origen. Así, como se dice en el fragmento discursivo anterior, después se podía seguir estudiando. Se estaba ya pensando en el paso al después, con el logro inmediato obtenido, aun cuando no se tenía muy claro hacia dónde se dirigiría ese paso.

Pues bien, este ir paso a paso, que ya está en el origen de la estrategia, parece caracterizar buena parte de las trayectorias recogidas. Así, hasta llegar a la Jefatura de Inspección, donde con mayor relevancia se ha encontrado tal trayectoria: no se sabía cuál iba a ser el paso siguiente, pero ninguno de los logros aparecía como definitivo una vez accedido al mismo. Pero, puesto que no todas acceden a cargos directivos, ¿qué es lo que puede contribuir a que se interrumpa tal trayectoria? El emparejamiento primero, que puede acarrear traslados subordinados a la carrera profesional de la pareja, y, sobre todo, los hijos después son determinantes, pues hacen que la dedicación a ellos por parte de las mujeres convierta en inalcanzable el próximo paso, por pequeño que pudiera parecer.

4.2. Los Tipos de Logro Profesional

Utilizando el método de los tipos ideales⁵ y partiendo de la realidad empíricamente observada, se han establecido tres formas diferentes de logro femenino en el sistema educativo, cuyas características se amplían en el capítulo 6.

- ▶ **El logro individualizado.** Este primer tipo adquiere entre las mujeres características semejantes a las de los varones. Es el logro como reconocimiento a una trayectoria profesional. El acceso al cargo supone tal reconocimiento, de manera que aparece propuesto por alguien que ocupa una posición superior. Es un reconocimiento jerárquico, aunque no se viva tanto desde la organización burocrática como desde la trayectoria individual. Surge en el discurso acompañado de sentencias como: “me dijeron que si quería...” “X me propuso...”. Este logro individualizado se ha manifestado especialmente entre las mujeres que ocupan cargos en la Administración Educativa o en la Inspección y menos entre aquellos cargos que están mediados por procesos democráticos de elección, como suelen ser buena parte de los cargos docentes, vinculados a centros educativos concretos.

En este caso, el logro se encuentra principalmente en la obtención de tal reconocimiento, ocupando el acceso al cargo un papel aparentemente secundario. En la medida que tal reconocimiento individualizado es necesario, suele exigir un amplio coste, tanto antes (hacer méritos) como después (devolver la deuda adquirida) con el reconocimiento. Este coste aparece, sobre todo, relacionado con una elevada disponibilidad horaria. Tal vez por ello, la mayor parte de las mujeres que podrían encuadrarse en este tipo no tenían, en el momento de acceder al puesto, cargas familiares y su media de edad estaba en torno a los 35 años.

- ▶ **El logro colectivo.** Nos referimos a este tipo de logro cuando las entrevistadas presentan su ocupación de un cargo como fruto de la acción de un sujeto colectivo pequeño, por ejemplo, un grupo de profesores (“nos planteamos unos cuantos, en ese momento...”), donde el que tal movimiento colectivo desembocara en el acceso al cargo de la entrevistada en particular aparece como resultado de la casualidad o de la mayor disponibilidad en tales circunstancias. Este tipo de logro puede vincularse en el discurso a la represión de la manifestación del propio interés en la ocupación del cargo. Este es el tipo de logro más encontrado entre las directoras de centros escolares no universitarios, en donde, incluso, parece que es el centro educativo el que toma la decisión y hace efectivo el logro colectivo.
- ▶ **El logro funcional-organizativo.** Aun cuando ocupe una posición privilegiada en la estructuración del poder en el sistema educativo, tal vez sea el tipo de logro menos presente en la vida cotidiana de este sistema. Es un logro obtenido por la organización, por la obtención de una representación en los altos órganos de control o decisión. Su presencia en la investigación ha estado ligada a los representantes en el Consejo Escolar. Son representantes de asociaciones (padres, madres, estudiantes) o sindicatos. El cargo se ha logrado: “en calidad de...”.

⁵ Los tipos ideales son instrumentos metodológicos que permiten una mejor y más adecuada comprensión de la realidad al proporcionarnos determinados marcos de referencia o modelos de ordenación de esta.

4.3. El Lugar de las Sensaciones de Triunfo en las Narraciones Femeninas

Dada la desigual distribución de puestos de representación entre varones y mujeres en el sistema educativo, cabría preguntarse cómo experimentan las mujeres entrevistadas la sensación de ser una minoría de elite; esto es, un grupo relativamente privilegiado en comparación con el resto de mujeres. Hay que empezar señalando que sólo unas pocas, en la mayor parte de los casos las mujeres que desempeñan su función en los cargos de la Administración, la Universidad y los Consejos Escolares, comparten el sentimiento de minoría. Pero es un sentimiento que suele referirse más al pasado que al presente: cuando empezaron y vieron que no había otras mujeres en el mismo nivel en las organizaciones en las que trabajaban.

Las mujeres entrevistadas no ubican tanto la sensación de privilegio en el acceso al cargo. Hay que destacar primeramente dos aspectos para explicar tal ausencia de sensación de privilegio. Por un lado, la comparación no la hacen con respecto a otras mujeres del sistema educativo y, por otro, hay que considerarla en relación con la caracterización de la mayor parte de los cargos insertos en el sistema educativo, especialmente aquellos derivados de la actuación docente.

Por lo que se refiere al primer aspecto, la comparación se realiza con el conjunto de mujeres y hombres insertos en el mercado laboral. Ha de señalarse que tal actuación parece tener su lógica: es más lo que les diferencia de quienes no realizan su profesión en el sistema educativo, que de las otras personas que están en tal sistema, ya se encuentren inmediatamente por encima o por debajo de su cargo. La diferencia que parece añadir el cargo, sobre todo en el nivel de los centros públicos de enseñanza primaria y secundaria, es escasa. El privilegio, para las docentes entrevistadas –otra cuestión es con respecto a los cargos de la administración educativa– se encuentra en el propio hecho de estar en el sistema educativo. Una afirmación de privilegio que, en la comparación, diferencia a las directoras de los directores de la enseñanza secundaria, entre quienes se ha encontrado una extendida representación de su situación profesional en este nivel de secundaria como algo transitorio, a pesar de que lleven alrededor de veinte años en tal ejercicio. Para los directores de secundaria, que parecen hablar más como profesionales (matemáticos, químicos, etc.) que como docentes en un determinado nivel de enseñanza, la educación es una salida laboral, que fue oportuna en su momento, pero que no se considera como una salida privilegiada.

La mayor parte de las mujeres entrevistadas expresan sus quejas con respecto al sistema educativo (falta de incentivos, de recursos, ausencia de disciplina, etc.), pero lo articulan con afirmaciones de estar donde ellas quieren estar. El logro profesional se sitúa así en el propio desarrollo profesional, en el haber llegado al sistema educativo, más que en la ocupación de un cargo, asumida como provisional, sobre todo, como ocurre con las direcciones y las secretarías de centro o las jefaturas de estudio, cargos que son temporales y por elección.

Yo personalmente me siento muy privilegiada porque, a pesar de todo lo que te he dicho, que no tengo incentivos, que a veces hago..., que estoy aquí, que voy a tener que pegar tres gritos, yo sí me siento privilegiada porque trabajo donde me permite tener un horario que, bueno, yo después llego a casa y me preparo las clases y... Pero me permite tener un trabajo donde yo sé lo que tengo que hacer, donde

yo no tengo que aguantar tonterías a nadie, o se las aguanto un día como me las aguantan a mí, donde yo sé que mi jefe más cercano es un igual, que no puede hacer una gran jugada porque es igual que yo y pasado mañana yo ocupo su cargo... Eso te permite muchísimas cosas. Tú no estas excesivamente presionado como en otros trabajos [...]. Entonces, yo creo que eso es un privilegio que no todo el mundo tiene. Es la ventaja de..., aunque es un poco clasista lo que voy a decir, pero tienes la ventaja de juntarte con gente con un cierto nivel cultural, que nos siempre puedes; y eso a veces te enriquece. Yo tenía esta mañana un problema en el ordenador; llegué con el que está de informática, me explicó... Es decir, eso hace que tu vida se te enriquezca muchísimo, yo creo que sí.

CARGO DE DIRECCIÓN, SECUNDARIA, 29 AÑOS

No puede decirse que las mujeres entrevistadas se sientan triunfadoras, a pesar de ocupar cargos directivos. Es cierto que el hecho de haber sido seleccionadas para la entrevista en función de su cargo es una especie de reconocimiento que advierten. Es más, cuando la entrevista se adentra por las relaciones entre acceso al cargo y género, se muestran diferentes a las "otras mujeres", a las que han optado por otro tipo de vida más centrada en la familia y el hogar. Pero lejos de considerar a éstas como muestra del fracaso, señalan que se trata de opciones diferentes. Así, su sensación de triunfo puede quedar marcada con cierta sensación de culpabilidad por no haber dedicado a los hijos todo el tiempo al compartirlo con la carrera profesional, o con cierta sensación de pérdida, como ocurre en algunas entrevistas a mujeres que manifiestan que han podido acceder al cargo, con la disponibilidad de tiempo que ello exige, gracias a que no tienen familia. Es más, llegan a confesar que de haber tenido familia no hubieran aceptado los cargos. El acceso al cargo se presenta así como signo de una pérdida. Son estas mujeres, pertenecientes en su mayor parte a la carrera funcional de la Administración, las que en mayor medida hacen hincapié en que hay que optar entre profesión o familia, dibujando la conciliación de ambas como prácticamente imposible en la actualidad (véase capítulo 7).

Las mujeres que más orgullosas se muestran de su logro son las de más edad. Una ostentación que aparece sobre todo cuando repasan su esfuerzo para conseguir la posición adquirida. Es el caso de la directora de un centro de formación profesional en Madrid, pero, en este ejemplo como en otros, se trata de un sentimiento de orgullo que va bastante más allá del acceso al cargo, pues incluye el haber conseguido sacar a la familia adelante, con sus hijos, cuando enviudó. El triunfo, por tanto, se muestra aquí como signo de haber superado todas las dificultades y como muestra de carácter y valía.

Tal vez ese sentimiento próximo al triunfo pueda atribuirse también a las que ocupan una plaza de jefatura de inspección. En tales casos, el triunfo, apenas mostrado, aparece como superación de casi todas las expectativas originarias. Con relación a sus madres, el mero hecho de haber estudiado Magisterio era un logro; mucho más el haber conseguido ejercer la profesión. El cargo que ocupan ahora estaba fuera de todas las expectativas.

Por el contrario, entre la mayor parte de las directoras de centro escolar la sensación de triunfo es inexistente o se oculta. El triunfo vital no lo sitúan en el acceso al cargo. A lo sumo, lo ponen en relación con el haber podido conciliar la familia y la profesión o en haber sobrevivido, en sentido metafórico, al ejercicio del cargo. Algunas de estas mujeres manifiestan que habían consentido acceder al cargo, tras la supuesta presión-apoyo de los compañeros, para estar un par de años, cuando, en el momento de la entrevista ya habían superado el lustro. La sensación de triunfo está más en el tiempo transcurrido que en el acceso que, como ya ha sido señalado, aparece casi siempre situado como una decisión ajena.

Situar el logro en el tiempo transcurrido en el cargo más que en el acceso también tiene su significado. Por un lado, señala su inseguridad cuando se produjo el acceso; entonces, la autodesconfianza, seguramente compensada con cierto grado de autoexigencia, era grande. Una autodesconfianza que es la proyección de la falta de confianza que se atribuye a la sociedad (en realidad, como veremos en el capítulo 7, a los hombres) con respecto a las mujeres. El haber acumulado tiempo, años, supone haber superado la sospecha. Supone también confirmar que la confianza depositada era una confianza merecida. Entonces, es cuando el logro personal puede presentarse en términos de un logro del conjunto de las mujeres, en la medida en que parece señalar que las mujeres también valen para estar en tales cargos, aunque su número sea escaso en la actualidad.

4.4. Orígenes

La consideración del acceso al cargo como un logro profesional, independientemente de que se considere éste como una parte fundamental o secundaria del logro vital, está vinculada tanto a la distancia social recorrida en la trayectoria, como al valor social que se da a tal cargo. Aspectos sumamente interrelacionados entre sí.

Para las mujeres de origen rural y clases populares, el logro principal no está en el cargo sino en el propio acceso a la profesión docente. Superan así, de lejos, la posición de origen en la estructura social. Empezaron por estudiar Magisterio, posteriormente, por oposición pública, ganaron una plaza como maestras. Esto ya supone una especie de gran transformación con respecto a las mujeres de la generación anterior e, incluso, de su propia generación. Son mujeres que tuvieron que salir de casa sin que mediara un matrimonio, como marcaban los cánones tradicionales, sino la búsqueda de un futuro independiente. Después, pasaron por varios centros escolares, hasta dar con el que ya les acogió como funcionarias. Ello les supuso, en muchos casos, vivir solas durante algún tiempo; una independencia en muchos sentidos impensable para buena parte de sus coetáneas. El logro estuvo ahí.

Espoleadas por sus logros, sobre todo en el caso de aquellas que retrasaron la edad de matrimonio, la dedicación profesional las llevó a perseguir nuevas metas. Así, por ejemplo, muchas estudian otra carrera universitaria; la mayor parte, Pedagogía. Su disponibilidad, comparada con la de sus compañeras, es grande; algo que las lleva a las puertas de los cargos: dirección de centro, inspección, consejería de educación... Pero, aún así, esta carrera es ya una consecuencia de su situación, como ellas mismas describen; está en relación con su disponibilidad al no tener familia propia o, como también dicen, tener el apoyo de la familia, quedando de este modo su capacidad discreta y modestamente al margen. El logro, lo que sitúan como elemento de ruptura, es el haber accedido a una profesión.

El caso de las mujeres de clase media urbana se sitúa en un ámbito diferente. Tal vez su trayectoria pueda considerarse más fácil o, lo que sería más justo, más corta desde la perspectiva de las rupturas que tuvieron que realizar. Realizaron una carrera universitaria, que en pocos casos exigió vivir en lugar distinto al de la familia de origen. Tras los momentos de indecisión, una vez finalizada la carrera, en un tiempo en que las aulas universitarias empezaban a estar también ocupadas por mujeres de manera creciente, optan por la docencia en enseñanzas medias. Son también momentos de expansión de estas enseñanzas –debido al crecimiento demográfico que se produce durante el

decenio de los sesenta, y a la consolidación de la enseñanza obligatoria— y, por lo tanto, de oferta de plazas. La opción por la enseñanza aparece como una tentación muy próxima en una situación donde empieza a dibujarse un panorama de incertidumbre profesional. A ello ha de añadirse que se está hablando de finales de los años setenta y principios de los años ochenta, cuando, dentro de la amplia discusión política surgida en nuestro país a la sombra de la recuperación democrática, la enseñanza ocupa un lugar importante como instrumento para el cambio; lo que contribuye a reactivar el valor social de la profesión docente y a legitimar así la opción.

Apenas hay sensación de logro en el trayecto narrado por las mujeres de origen urbano y clase media. Aparece como un trayecto normal, común a la generación. El logro hubiera estado en el ejercicio de la profesión a la que sus estudios apuntaban: químicas, matemáticas, biológicas, etc. La enseñanza era un refugio laboral que adquirió muy distinto sentido según el género. Para los hombres del mismo origen, era un refugio que, aún hoy, se sigue viviendo como momentáneo; en este sentido, estos varones se siguen considerando fundamentalmente profesionales de las disciplinas que cursaron en la Universidad pese a los años transcurridos en la docencia. Para las mujeres constituyó un refugio laboral estable y, sobre todo, conveniente; un refugio sobre el que establecer la vida. Tal vez sus expectativas de ejercer la profesión cursada eran menores en su caso que en el de sus compañeros varones; pero hoy su adaptación a la profesión sirve de fundamento de lo que en muchos casos consideran su logro: el haber podido conciliar vida profesional y vida familiar, hasta el punto de haber accedido a un cargo. Un logro que, entonces, se dibuja como un logro de la familia, en general, y de su pareja, en particular.

Entre las que desempeñan cargos académicos en la Universidad, predomina un origen social de clase media. En buena parte, educadas en un mayor grado de igualdad, podría pensarse que compitieran en tal igualdad con sus compañeros varones. Sin embargo, su escaso número lo pone en entredicho e invita a vivir como un logro su acceso a los cargos. Ellas así lo viven. En esta situación se encuentran las pocas que se han atrevido a mostrar cierta ambición; mujeres que señalan las dificultades para desarrollar una carrera académica en las mismas condiciones que sus compañeros: por un lado, la menor disponibilidad de tiempo, al tener que dedicarse también a la familia; por otro lado, los obstáculos y resistencias, más tácitos que explícitos, a que las mujeres ocupen puestos de representación.

Por lo tanto, la sensación de logro entre las mujeres no se vincula tanto a un supuesto valor sustantivo del cargo, sino que parece construirse en la distancia entre el punto de origen (clase social y hábitat) y el punto de destino —el cargo en el momento de la entrevista—. Su valor se deriva, también —tanto para la mujer que ejerce el cargo como para el conjunto de la sociedad— del hecho de que quienes desempeñan ese tipo de cargos son una minoría dentro del sistema educativo y, a menudo, varones. Ahora bien, hay otro elemento que también parece contribuir a tal distancia, que surge en las entrevistas de las mujeres de una manera más indirecta: las mujeres entrevistadas, a la hora de valorar su logro, hacen referencia a la madre, o, mejor aún, al lugar obtenido por la madre en el mercado laboral. Este factor puede encoger o ampliar la distancia, aun cuando el cargo siga siendo el mismo.

Cuando la madre no entró en el mercado laboral, el solo hecho de que la hija esté ejerciendo una profesión, como la docente, supone una buena base para la consideración de logro vital; cuando la madre ejerció una profesión, una situación escasamente encontrada, el cargo apenas amplía la distancia; cuando la madre fue una funcionaria (sin

cargos) y la entrevistada un cargo de la administración educativa, la distancia puede ser suficiente para la consideración de logro, aun cuando no sea una distancia tan grande como la expuesta en primer lugar.

Mi padre era funcionario de hacienda de nivel bastante alto y mi madre, funcionaria de hacienda también, pero de un nivel mediano que, como muchas mujeres de aquella época, dejó de trabajar y volvió a trabajar unos años después... Lo normal.

CARGO DE LA ADMINISTRACIÓN, 40 AÑOS

4.5. Los Atractivos del Cargo

Como hemos dicho, además de la distancia con respecto al origen social, la valoración social del cargo influye de manera importante en la consideración personal del logro. Algo que se aprecia particularmente bien en el caso de las mujeres que ostentan un cargo en la inspección; la distancia para ellas es relativamente amplia y, además, el cargo disfruta de cierta valoración social. Ello da como resultado una amplia sensación de logro, subrayada por el hecho de ser el fruto de varios años de carrera académica. Es un momento para disfrutar del propio éxito profesional cuando, además, se piensa conseguido también el logro familiar.

Tengo... ¿de lo profesional? ¿Dentro de lo profesional? Pues mira, yo he estado muy feliz en la enseñanza. Estuve también en la educación infantil muchos años, y han pasado muchísimos años entre una cosa y otra. Y..., y me encontré muy bien con los niños de infantil. Era un trabajo duro también, pero profesionalmente nunca tan feliz como en la inspección. Era más que en toda mi vida. Mañana, tarde y a veces noche pensando en los problemas del día. Pero tan arropada y tan a gusto como en la inspección, nunca.

¿Por qué?

Pues yo creo que..., siento que he encontrado el valorarte lo que haces. En los demás sitios sí he encontrado incluso zancadillas; en la inspección no. He hecho..., me he volcado, pero también he recibido siempre el agradecimiento, la sonrisa, y el algo... [...].

En cargos políticos, seguramente yo creo que... no. Yo siempre sueño..., soñé con ser inspectora. Muy bien no sé por qué era. Y me encanta este trabajo; sobre todo me encanta las preguntas que me hacen. Las respuestas..., las tengo que buscarlas, seguir la pista y dar una respuesta a una familia y no dejarla en el aire. Esas respuestas... A veces he tenido que decir "mire, no lo sé, y tal yo [...] le voy a llamar. Déjeme su teléfono, le llamo...". Y soy feliz dando esa respuesta. Y me gusta. Esto me gusta, lo que es ser inspectora. No veo ni otro camino ni..., ni lo hay ni lo pienso. Sería otro camino, de otro estilo; un camino político. El pensamiento es a partir de que me pilló a una edad también..., no sé lo que pensaría si fuera inspectora a los 30 años.

MIEMBRO DE LA INSPECCIÓN, 55 AÑOS

Sin embargo, la relación de satisfacción no es la común entre las que desempeñan el cargo de dirección de centro de enseñanza secundaria. Se trata de un cargo que parece contar actualmente con mayor acumulación de elementos disuasorios que de atractivos, además de considerarse socialmente poco valorado. Es más, entre los elementos disuasorios se encuentra la percepción de su escasa valoración, lo que hace, por ejemplo, que la labor de representación frente a los padres sea dibujada como una de las más duras. Otros elementos disuasorios son la alta responsabilidad para los relativamente escasos medios, la falta actual de colaboración por parte de los claustros, la elevada conflictividad que se percibe en las aulas y la percepción de acumulación de tareas

de carácter rutinario-burocrático. A ello habría que añadir los inconvenientes que parecen comunes a la mayor parte de los cargos del sistema educativo: mucha dedicación de tiempo y una enorme disponibilidad temporal.

En compensación, los atractivos parecen escasos: reducción de horarios de clase, puntos para los concursos de traslado y un incentivo económico. Pocos atractivos que, sobre todo, apenas compensan lo que se representa como un cargo de escasa valoración social en estos momentos en la escuela pública a diferencia de los tiempos de proyectos educativos, ubicados en el inicio de la democracia, y que se presentan con cierto halo de idealidad.

Si el valor del logro derivase de la valoración que se le atribuye al cargo y, por lo tanto, de la distancia que el acceso al cargo implica con respecto a los demás compañeros, habría que decir que las direcciones de centro escolar, especialmente en los institutos de secundaria, generan una sensación de logro muy escasa. Aparecen más como compromiso con la profesión que como motivo de ostentación.

Claro, te libera de clases. Sí, sí; te libera de muchísimas clases. Si, por ejemplo, un profesor normal tiene, digamos, seis cursos, a lo mejor un director tiene como uno o dos, normalmente. Hay gente que no, que por necesidades del centro da sus clases más el cargo. Entonces ya es para volverte loco ¿no? Pero sí te libras de clases...

CARGO DE DIRECCIÓN, SECUNDARIA, 29 AÑOS

En resumen, puede decirse que entre el origen social y el cargo, como distancia socialmente recorrida que fundamenta la sensación de logro profesional, se encuentra la evaluación social que se haga de tal cargo. Cuanto mayor sea tal valor, la distancia social aumenta y, por tanto, se fortalecen también las bases para la sensación del logro profesional. Pero hay un último aspecto que cabe destacar en la configuración que los entrevistados hacen del cargo: su ubicación o no como componente del ejercicio profesional. La investigación empírica se ha encontrado con que la satisfacción con el cargo es bastante mayor en el caso de los inspectores e inspectoras que en el caso de los directores y las directoras de centro. Es cierto que puede haber diferencias materiales y de prestigio social y profesional, casi todas a favor de los cargos de inspección. Valga resaltar que el acceso a la inspección no es en principio reversible, mientras que sí lo es el acceso a la dirección de centros. Sin embargo, ha sobresalido una diferencia que ha de interpretarse como básica a la hora de conocer la evaluación que se hace de los cargos y, por lo tanto, la base que dan para la satisfacción con el logro profesional obtenido. Se trata del grado de percepción del cargo como elemento intrínseco, integrado, en el desarrollo profesional. Así, se tiene que en la inspección, en tanto que desarrollo de la profesión docente, el cargo aparece integrado en el ejercicio de la profesión; algo que no tiende a ocurrir en el caso de un cargo como la dirección de centro; hasta el punto de que el "librarse de clases" es referido en algunas entrevistas como un atractivo del cargo para aquellos que no parecen estar a gusto en la docencia.

4.6. Diferencias en Función del Género en la Consideración del Contenido del Logro Profesional

Como se apuntó en el capítulo 3., y se desarrollará en el 5., el éxito vital en las mujeres es bastante más que el logro profesional, en el que parece estar concentrada buena

parte de la consideración de éxito vital de los varones. Pero aquí no acaban las diferencias entre los géneros. Se encuentran también en lo que cabe considerar el contenido del logro profesional.

En sus narraciones, los varones tienden a representar el logro profesional como el acceso a los cargos; son los cargos los que parecen certificar el logro. Es más, puede decirse que, entre ellos, la identificación entre logro profesional, logro de estatus y logro vital tiene pocos ruidos.

En el caso del discurso de las mujeres, hay una notable extensión dedicada a subrayar lo que se hace en el cargo; incluso en los discursos más burocratizados se tiende también a construir la trayectoria en clave de paso de cargo a cargo, como se aprecia en el discurso de las mujeres de clase media con cargos universitarios. Cada paso implica una decisión vital.

Podría decirse, por tanto, que el logro para las mujeres está en la forma de desarrollar el cargo directivo más que en el mero acceso al mismo. Así, el acceso es el punto de partida para las mujeres, mientras que parece consistir el punto de destino para los varones; es decir, la carrera del cargo empieza para las mujeres en el momento en que acceden a él. Son conscientes de que tan difícil como llegar es también estar cuando se encuentran en minoría (García de León 2002:50).

Son ellas las que narran los proyectos que han llevado a cabo o los que tienen a punto de empezar. Hasta los problemas en el desempeño del cargo surgen con mayor fluidez y persistencia en el discurso de las directivas del sistema educativo. Puede decirse, por tanto, que lo que preocupa a las mujeres es de lo que se ocupan.

Puede ser que detrás de esta diferencia en función del género se reproduzca la diferente tendencia de unos hacia la faceta de representación que todo cargo en mayor o menor medida conlleva y de otras hacia las cuestiones más ligadas a la gestión –además de a racionalizar en lo posible el tiempo de dedicación efectiva al cargo para hacerlo compatible con otros ámbitos vitales–.

Además, hay dos formas de entender las cosas: la forma mujer y la forma hombre. También hay mujeres que las entienden en la forma hombre; también las hay. Pero yo creo que el hombre es más de representación, es decir, es un cargo..., su representación y tal; y las mujeres lo entendemos más como llevarlo como llevas una casa, e intentar... Creo que son dos talentos distintos, y lo estoy comprobando también con los compañeros [...]. Las mujeres somos poquitas todavía, pero nos entendemos más porque lo llevamos más de otra forma.

CARGO DE UNIVERSIDAD, 52 AÑOS

Como a mí personalmente no me gusta nada personalmente lo de [...] estar recibiendo visitas, y que me estén contando cómo va lo mío, pues no tengo problema. Que me gusta mucho más el trabajo de gestión que el trabajo de representación. Por tanto, ahí no hay ningún problema. Hombre, que corta, pues claro que te corta. [...]. Yo creo que las diferencias que tienen... son a nivel personal; en las otras, yo no sé si las pautas que seguimos son muy fuertes o sencillamente... que no existen tales pautas. Y que las que existen masculinas son muchísimas, y que existen porque son determinados puestos que te marcan unas determinadas pautas. Pero yo tampoco necesariamente he seguido... ¿Cómo te diría yo? Yo he hecho en cada caso lo que a mí me ha..., me ha parecido. Por ejemplo, esta rutina de las comidas, de todo el día con comidas, yo no la tengo. Yo no la tengo. Yo salgo poquísimo a comer y cuando salgo son más bien amigas, aunque sean del equipo, una amiga mía del trabajo, y normalmente no tengo comidas de trabajo. Cuando tengo que trabajar como aquí y normalmente..., o lo hago con una amiga..., o me voy al gimnasio, porque no tengo esa pauta tampoco metida. Cuando tengo tiempo me voy antes a mi casa y si tengo que trabajar, trabajo. Así que tampoco me guío por esas pautas.

CARGO DE UNIVERSIDAD, 52 AÑOS

Para mostrar la representación basta con estar en el cargo; para mostrar la gestión, hay que contarla, detallarla, hay que narrar cómo se hace. De los directivos varones no se ha logrado desarrollo alguno de lo que se hace en el cargo; quizás porque no se preguntaba directamente, no ha aparecido de manera espontánea en el discurso. A las mujeres tampoco se les preguntaba directamente por esta cuestión y, sin embargo, muestran con relativo y legítimo orgullo su quehacer. Es aquí, en la narración de lo que se hace, donde puede hablarse de ostentación del cargo por parte de las mujeres. Una ostentación que se suele acompañar de resultados, de logros. El logro profesional de las mujeres en los cargos directivos es el conjunto de logros conseguidos durante su desempeño del cargo. Es la materialidad del cargo.

Es más fácil decir lo que no es. Sí, sí. Nos ocupamos ahora mismo también de lo que son formaciones en centros de trabajo; hablo de los títulos formativos, de los periodos de prácticas de los alumnos. Nos ocupamos también de las enseñanzas de adultos, es decir, que desde aquí organizamos y se coordina todo lo que es la enseñanza de adultos junto con un responsable del área, se coordina todo lo que es la enseñanza de adultos, los planes educativos nuevos que para adultos se están haciendo; y otro capítulo importantísimo que llevamos –y relacionado además con mi etapa anterior– es la formación de profesorado. Hay una coordinadora de formación del profesorado nuestra que trabaja junto con la junta de profesores y tenemos reuniones y diseñamos lo que va a ser la formación para ese curso y en el sentido que además estén iguales.... Pues, partiendo realmente del estudio de necesidades que se vean en los centros y planificando.

CARGO DE LA ADMINISTRACIÓN, 57 AÑOS

Luego, incitamos mucho la formación en dinámica de participación, y formación para participar. Y, a veces, cuando a la gente le das un cursillo de esos –y lo hacemos a nivel de provincias y a nivel andaluz– también los animas, porque parece como que [...] no sirve para nada, pero en el momento en que enganchas a la gente, y les das cursos, y ven cómo se consiguen las cosas, y cómo se han conseguido a través de la historia, y cómo hemos conseguido tener un miembro designado en el Consejo..., en fin, que, poco a poco, cuando la gente ya se va enterando de esos temas, pues valora más la participación.

MIEMBRO DE CONSEJO ESCOLAR, 38 AÑOS

4.7. El Género del Término Ambición

Las cuestiones que venimos tratando en este capítulo han de ponerse en relación con un problema de fondo referido a la vinculación entre género y ambición, pues no sólo es que las mujeres han de reprimir en mayor grado la expresión del logro sino que también han de reprimir en mayor grado que sus compañeros varones la expresión de la ambición. De alguna manera, es la cara complementaria de la expresión de logro. Si existen barreras para expresar el logro, también las hay para expresar ambiciones. Barreras que son de distinto grado en hombres y mujeres.

La mayor parte de las mujeres entrevistadas rechazan explícitamente cualquier sospecha de ambición sobre su persona; algo que se hace más evidente según se desciende en la posición social original. Sólo aquellas que desarrollan una carrera académica universitaria y que provienen de las clases medias aparecen reivindicando –si es que se puede llamar así al mero hecho de la manifestación– su derecho a la “ambición”, o, lo que es lo mismo, a querer llegar a lo más elevado de la profesión. Es como si la asunción de ambición por parte de las mujeres fuese una asunción de culpabilidad; una especie de autoconfesión culpable (cabe recordar aquí cómo se apodaba con la “ambición

rubia" a una mujer para significar que se encontraba fuera del control de los varones y que, por lo tanto, era tan atractiva como peligrosa).

Las mujeres aparecen excluidas de la ambición. Si a ello se une el hecho de encontrarse en un campo, como el sistema educativo, cuyo mantenimiento de las formas exige no hacer demasiado explícitas las ambiciones de poder, se entiende mejor la dificultad para que las mujeres manifiesten claramente sus aspiraciones a un cargo de responsabilidad. Ahora bien, si este contexto general se lleva a la vida cotidiana de los despachos administrativos y, sobre todo, de los centros escolares o departamentos universitarios, donde los candidatos han de postularse, han de expresar públicamente sus ambiciones, la diferencia de género con respecto a la ambición se hace patente. Podríamos decir que no sólo está presente, excluyendo a las mujeres, sino que actúa, haciendo más difícil que ellas pongan la candidatura sobre la mesa. Como se muestra en las entrevistas, requerirán en mayor medida que sus compañeros la protección del equipo, del colectivo, o directamente el apadrinamiento de un superior. Así, las mujeres son amplia mayoría en los cargos donde no se exige la exposición pública de ambiciones sino que pasan por la designación de un superior (jefaturas de estudio, vicedecanatos, etc.). Sin embargo, su presencia decrece sustantivamente en los cargos en los que se exige la exposición pública de intenciones y ambiciones.

Puede decirse que está "mal visto" que una mujer manifieste sus intenciones de acceder a un cargo; en especial, si éste conlleva mando sobre personal. Al fin y al cabo, la ambición es un deseo intenso de poder (Seco, Andrés y Ramos 1999) y las mujeres aparecen excluidas de toda manifestación de intensidad en sus deseos, y más si son de dominio. Así puede explicarse la repetida negación de la ambición en las entrevistas, aun cuando no se pregunte por ella.

Pero, un poco ¿cuál es la trayectoria? ¿Hay una trayectoria normalizada?

Ninguna. No. Diríamos... Hombre, si quisieses subir escalones, si yo fuese lo que se dice un..., una trepa o tal yo estaría obsesionada en este momento, pues primero por ser jefe de servicio, después por ser jefe de la Comunidad [...]; aún cuando no es que tenga mucho interés, pero desde el punto de vista de puesto superior podrías ser superior. Y luego ya te tienes que meter en la política si quieres otra cosa, hombre.

MIEMBRO DE LA INSPECCIÓN, 47 AÑOS

Nunca voy a por todas...

Me he explicado mal, ¿irías a buscar un cargo que tengas responsabilidades?

No, sabía que te referías a eso. Yo soy mucho de un trabajo de base. Estoy aquí, sinceramente, no sé por qué. Se me ha dicho "y tú por qué tal", y lo he asumido. Pero estaría igual aunque fuera vocal o lo que fuese. Nunca he pretendido ser el Presidente, jamás.

MIEMBRO DE CONSEJO ESCOLAR, 45 AÑOS

Siguiendo el discurso bajo la negación de la ambición, el logro aparece sobrevenido, como fruto, más o menos directo o rocambolesco, de una decisión y un deseo ajenos. La ambición se sitúa así fuera, en los que deciden que sea ella la que ocupe el cargo; es, pues, la ambición de éstos por aprovechar su saber hacer, sus capacidades; una ambición ajena, en suma, que las reconoce.

Cuando no median procesos democráticos de acceso al cargo, como es el caso de las jefaturas de servicio en los cuerpos administrativos o las jefaturas de estudio de los cen-

tros, secretarías de departamento universitario o vicedecanatos o vicerrectorados, el logro surge del interés por rodearse de los colaboradores más capaces por parte de quienes seleccionan (eligen). Por otro lado, cuando median procesos democráticos, es el equipo el que se constituye en soporte de la ambición; es decir, se trata de un deseo de equipo por el poder, y, con mayor frecuencia de lo que cabría esperar, rodeado, a su vez, de procesos un tanto rocambolescos: marcha del director anterior, estreno de un nuevo centro o incluso enfermedad de los predecesores.

Descrita la situación, cabría la pregunta acerca del porqué las mujeres tienen tantos problemas para expresar sus ambiciones. Es cierto que la manifestación de la ambición suele estar mal vista en nuestra sociedad, pues fácilmente se pasa de la presunción de pretensiones a la acusación de pretencioso. Pero para los varones la limitación a expresar sus expectativas en clave de ambición es menor. La posición de partida es distinta y, por lo tanto, también lo es su sistema de expectativas y las posibilidades de transgredir tal sistema de expectativas hacia la ambición.

Ahora bien, la distinta posibilidad para expresar las ambiciones señala, indirectamente, que no todos tienen la misma capacidad de elección. Lo que para unos puede ser pretencioso, para otros puede ser sólo la expresión de una elección. Se es pretencioso en función de la capacidad de elección que se atribuya a quien manifiesta la aspiración: cuanta menos capacidad de elección se tenga, más riesgo se corre, tanto en las consecuencias de las propias elecciones excesivas, como a partir de sus expresiones, de sufrir sanciones sociales. En cuanto una mujer acceda a sus primeros logros profesionales y se le atribuya que tiene una proyección, más o menos rápida, en ascenso –aun cuando no la exprese– corre el riesgo de ser considerada ambiciosa y de ser socialmente sancionada. Mientras que la ambición adorna al varón, parece que tilda negativamente la figura de la mujer.

¿Pero tienen miedo a la responsabilidad?

Yo creo que sí.

Pero ¿por qué?

Porque se sienten más presionadas socialmente, porque los hombres te critican, porque estás en el ojo del huracán continuamente. Por ejemplo, cuando tú tienes que tomar una decisión dura respecto a un problema, el que sea, y eso lo hace un hombre tiene dos cojones, ahora si lo hace una mujer ya no se busca..., ya no es porque es muy macho y porque es un tío con empuje y es un tío que sabe tomar decisiones duras. No. Es porque tiene más mala leche que un gato pisado. O sea el estereotipo es de hombre o de mujer.

CARGO DE UNIVERSIDAD, 48 AÑOS

¿Sabes lo que pasa? Que normalmente... Sí se presentan, lo que pasa es que no normalmente –no se puede generalizar– no son ambiciosas profesionalmente; que la mujer, o parte de las mujeres, ambicionan tener un estatus social, pero no ambicionan el mejorarse profesionalmente. Es mi opinión. Es decir, yo tengo..., yo, mujer, tengo mi trabajo, mi horario, me pagan bien y cuando salgo no quiero mayores complicaciones; vivo bien. Y cualquier cargo directivo y cualquier responsabilidad eso implica que tienes que dedicar más tiempo y más horas; y eso te puede ayudar a ti a evolucionar profesionalmente, pero te da igual. ¿Para qué quieres evolucionar? Tienes tu sueldo y ya está. Además, tu función en la vida de tener hijos ya está..., ya está completa. Yo no digo que sea cierto pero que abunda muchísimo. Pero tampoco se puede generalizar. [...].

Pues..., yo no sé si es verdad, pero creo que es por lo que te decía antes que creo que hay muchos roles que os gusta mantener. Siempre se le ha pedido al hombre que triunfe profesionalmente y eco-

nómicamente. Una mujer, es porque es ambiciosa, y si no lo hace es que es una mujer, tiene otras cosas en la vida para contentarse sin ser eso. Y..., todavía las mujeres tienen esa mentalidad; por lo menos muchas de las que yo conozco..

CARGO DE DIRECCIÓN, SECUNDARIA, 29 AÑOS

Con escasas posibilidades de expresar sus ambiciones, las mujeres muestran logros sin ambiciones. Desde la social vinculación de la manifestación de las ambiciones con el género, podría decirse que las mujeres sólo tienen reservados logros potencialmente castrados y, por otro lado y de evidente manera figurada, castradores para ellas mismas. Como desarrollaremos más adelante, la mayor complejidad del logro femenino hace que el logro profesional en sí mismo no sea la única y exclusiva fuente de satisfacción para las mujeres. Es más, cuando se consigue, les queda la sospecha de no haber obtenido también el logro familiar.

El logro profesional en el caso de las mujeres es un logro sin ambiciones, supeditado al logro en el conjunto de la trayectoria vital. La ambición, tal vez, esté en querer obtener satisfacción en todas las parcelas de la vida; esto es, la ambición está en el logro completo.

Yo eso lo dejé bastante claro desde el principio porque..., tampoco quiero sorpresas en eso. Éste no es un cargo que yo haya ambicionado; ni he ido detrás de él. Me lo han ofrecido. Y después de muchas dudas lo he aceptado. Pero no estaba dispuesta a renunciar a nada personal a cambio. [...] Hay días en que me gustaría tener un trabajo rutinario, tecleo mis cosas y tocan la campana y me voy. Y ya está. Pero eso, que también lo he hecho, también quema; quema muchísimo. De vez en cuando, tendría que ser obligatorio cambiar de puesto de trabajo, porque por creativo que sea, acaba siendo una rutina. Bueno, a lo mejor va en el carácter también. A lo mejor hay gente que no le quema tanto dedicar tanta parte de su vida a eso, porque a lo mejor el resto de su vida le satisface suficientemente. No sé. Pero a mí, el resto de mi vida me satisface mucho. Pero..., no sé. Quizá en ese sentido soy más ambiciosa y pretendo que me satisfaga todas las parcelas.

CARGO DE LA ADMINISTRACIÓN, 40 AÑOS

Decir que la represión de la expresión de la ambición y de la ostentación del logro es mayor en el caso de las mujeres del sistema educativo es mostrar una posición de subordinación. La represión es una interiorización de lo que se asume como norma, de lo que debe hacerse o no debe hacerse. Sólo aquellas conscientes de que tal marco normativo surge de posiciones estructurales desiguales lo denuncian, y muestran de una manera más que explícita que el logro del cargo es fruto de su ambición, aun cuando en el conjunto de las entrevistas esta posición constituya la excepción.

Habitualmente es un cargo que no se quiere; pero el profesorado, por un extraño sentimiento de igualdad —eso de “no te creas que eres más que nosotros”— se dedica a meter el dedo en el ojo del que sí quiere esa responsabilidad. [...] Yo me presenté directora. Ni me cogieron a dedo ni me tuvo que animar nadie. Sabía que quería estar aquí, que quería dar lo que soy capaz de dar, y eso es lo que he hecho.

CARGO DE DIRECCIÓN, PRIMARIA, 36 AÑOS

4.8. La Casualidad como Fuente de Decisión

Tal vez no haya forma más tradicional de situar el origen de los actos fuera de la voluntad que ubicándolo en una especie de fatalidad o destino; si es producto del designio de la fortuna, a los sujetos no se les puede acusar de ambiciosos. Pues bien, parece que puede atribuirse esta estrategia también a las mujeres que han accedido a los cargos del sistema educativo.

El logro aparece así como fruto de un encadenamiento de casualidades; esto es, de acontecimientos anómalos, fuera de los contextos habituales, que llevan a las protagonistas de la investigación a la asunción de tal destino. Las situaciones son tan anómalas como nuevos centros educativos en los que no había precedentes de dirección, enfermedades, traslados o dimisiones más o menos repentinas de los antecesores en el cargo. Se trata, por tanto, de una especie de juegos del destino que las protagonistas están obligadas a asumir, aun cuando se dibuja lejos de sus aspiraciones o estrategias de trayectorias previas. Incluso aparecen en clave de catástrofe personal –“se me cae el mundo encima”– o de catástrofe colectiva que ha de resolver la nueva heroína –“y en un colegio no se puede andar así”–.

Más que llegar al cargo de dirección del centro, pues es con respecto a este cargo donde se manifiestan la mayor parte de los “logros” en clave de casualidad, es el cargo el que cae sobre estas mujeres, sobre todo en los centros de secundaria, donde tiende a vivirse, además, como una desgracia, como si no hubiera manera de evitarla, que incluso puede caer varias veces sobre la misma persona.

Es que es una situación un poco anómala porque, claro, cuando se constituye un instituto nuevo no hay claustro, no hay nadie. Entonces el equipo directivo sale del Consejo Escolar, ¿te han explicado esto o no?

CARGO DE DIRECCIÓN, SECUNDARIA, 37 AÑOS

Y por esto de decir cómo dejo la Jefatura, no puedo más, necesito desconectar, no del centro... Y voy y me presento y me aceptan. Pero ya por compañeros, por una compañera del centro y de amigos de fuera. Entonces, pues nada, entramos en esto. Estaba la subsecretaria en ese momento, y al poco tiempo tuvimos transferencias, por causas que ahora no voy a contar aquí, y el antiguo Secretario dimite, y entonces vemos los estatutos y me tocaba ser a mí. Y otra vez se me cae el mundo encima. Y yo no sabía nada de esto. Y entonces, pues, estábamos a punto..., acabábamos de hacer las transferencias.

MIEMBRO DE CONSEJO ESCOLAR, 50 AÑOS

Quiero decir que nunca me planteé una carrera profesional... O sea, mi aspiración es ser profesor de medias... A ver, yo he tenido subdirectores, hombres, que venían de ser directores de un centro y que han sido subdirectores conmigo. Y concretamente dos veces he tenido subdirectores hombres... Pues uno era una buena persona, pero no era muy trabajador, y en cuanto pude pedí que me lo cambiaran; y otro no me valía para nada, porque había sido figurón, director y que tenía muchas secretarías y no era capaz de llamar por teléfono sin que una secretaria le pusiera con no sé quién. Y en un colegio no se puede andar así, a mi juicio.

CARGO DE DIRECCIÓN, SECUNDARIA, CENTRO PRIVADO, 52 AÑOS

Pues por una desgracia que me persigue. Lo de la dirección es una desgracia. Lo de la educación y la enseñanza es una vocación, y la dirección es una desgracia que me persigue constantemente. Yo

soy una persona que me gusta mucho la educación y no me gusta la dirección, pero me persigue. Y cuando me toca, pues... He sido directora muchas veces a lo largo de mi carrera dentro de los institutos, pues por diferentes situaciones. Llegué a [topónimo] en un momento muy conflictivo y en mi instituto había un conflicto. Como era la nueva, pues me propusieron que fuera directora. Yo no quise, pero después me lo pidieron ya mis... Primero me lo pedía la Administración y cuando después me lo pidieron mis compañeros... Y, bueno, fui directora aquellos años difíciles y muy enriquecedores. Me vine a [topónimo] y me encontré con un magnífico equipo directivo. Y ya estaba yo liberada pero, mira por dónde, luego he empezado... Vine a este instituto como vicedirectora y luego la directora falló y la tuve que sustituir. Y así sucesivamente he ido sustituyendo. Algunas veces también..., en alguna ocasión mis compañeros me lo han pedido. Y en este momento estoy sustituyendo al director de verdad. El director pasó a otro cargo, me pidieron que lo sustituyera por un año y después nadie se ha querido presentar, y en este momento estoy... Yo tampoco. O sea, que en este caso es que nadie queríamos ser directores de este instituto, pero como yo ya lo estaba sustituyendo pues sigo en esa situación de sustituta. Y me ha tocado. Tengo un maravilloso equipo. Porque el director del instituto es el menos importante; lo realmente importante son el jefe de estudios, que afortunadamente hay un jefe de estudios y una jefe de estudios adjunta magníficos, y un equipo que ayuda, que el director si no estorba mucho.

CARGO DE DIRECCIÓN, SECUNDARIA, 59 AÑOS

Pero no todas las narraciones en clave de casualidad acentúan esta lectura negativa. También hay casualidades o accidentes positivos, que llevan al logro profesional a la protagonista. En este caso se trata, fundamentalmente, de cargos distintos a la dirección de centros de secundaria. Hasta tal punto el proceso es visto de manera azarosa que la observación se ha encontrado con una denominación significativa, "inspectora accidental", referido a alguien que ejerce las labores de inspección durante siete años antes de la oposición, debido a una acumulación de bajas de la provincia donde se encontraba.

Después, pues me llamaron un día de la Inspección para ser accidental, porque se estaban produciendo muchas bajas; bajas, pues de jubilación. Muchas jubilaciones. Y el sistema educativo estaba recibiendo mayor presencia de la inspección educativa, porque, claro, se habían multiplicado los centros, los profesores... Y, bueno, me lo propusieron. Dije que sí. En un principio me lo propusieron con un perfil de Infantil, Primaria y Secundaria; como lo llevaba todo, pues dije que sí. Y llevo 7 años aquí, y el año pasado aprobé la oposición. Pasé de ser accidental a..., bueno, pues ahora definitiva desde el mes de enero. Hice mis prácticas, y... Bueno, es un trabajo que me encanta. Me apasiona. Me encanta la enseñanza. Sí. La vivo además. Las horas que trabajo es que no me pesan. Me gusta ayudar a la gente. Me enfado a veces porque..., me enfado porque al ver irregulares, que me crea a veces incompreensión a que se produzcan esas irregularidades, pero te pones luego en el lugar de los otros, te empatizas con ellos y dices ya... Pero me gusta mucho mi trabajo.

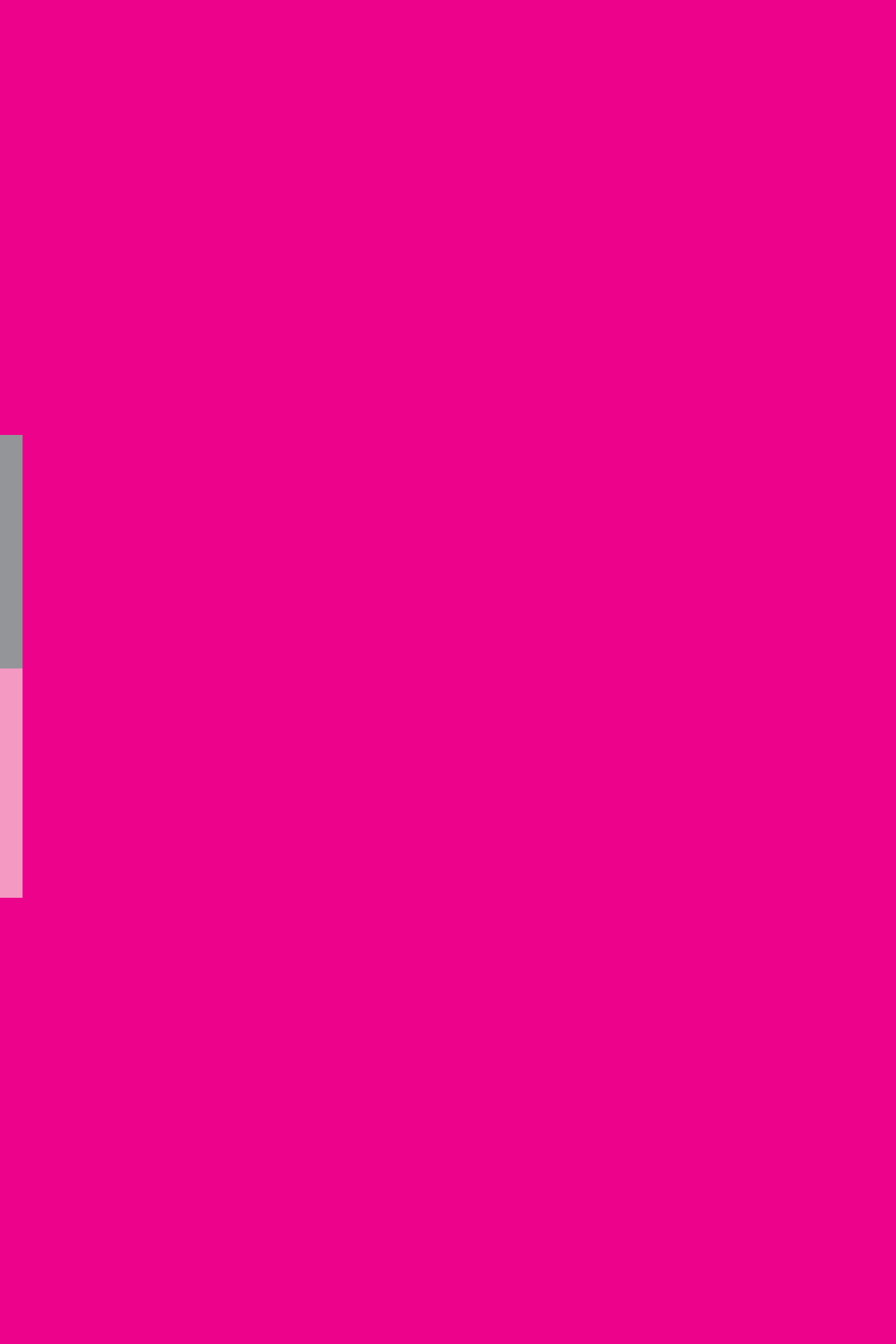
MIEMBRO DE LA INSPECCIÓN, 48 AÑOS



mujeres

en cargos de representación
del Sistema Educativo

| El Logro Femenino
como Logro Complejo:
Familiar-Profesional |



5. EL LOGRO FEMENINO COMO LOGRO COMPLEJO: FAMILIAR PROFESIONAL

Como ya señalamos al apuntar las ideas fuerza en torno a la experiencia de logro femenino (véase capítulo 3), el logro en las mujeres parece más completo y complejo que en los varones en la medida que se conforma como un logro vital, esto es, que abarca más ámbitos de los que la etimología del término logro podría sugerir, y bastante más que los analistas de la movilidad social atienden, casi siempre centrados en estudios unidimensionales (ocupación, estatus, prestigio).⁶

Pero, como ya se adelantó también entonces, las formas de conseguirlo son asimismo más complejas. Y, con ello, también es mayor el riesgo de insatisfacción, aun cuando venga acompañada de satisfacciones parciales, en alguno de los ámbitos.

Realmente para que una mujer se desarrolle como un chico profesionalmente tiene que..., pues, no sé..., pues renunciar un poco a ciertas cosas, porque si no resultan incompatibles. Ya te digo, yo puedo estar aquí todo el día porque no me espera nadie en casa... Y eso, con hijos, la verdad, no lo iba a hacer. Los hombres lo hacen, pues porque no los han parido. Y lo hacen. Pasan todo el día fuera de casa y les da lo mismo. Pero las madres no. Estamos con la cabeza puesta en si en la nevera hay comida o no hay comida para ellos.

CARGO DE UNIVERSIDAD, 47 AÑOS

Tenía el pequeño cuatro años, lo cual supuso pues en un principio abandonar un poco la casa; eres ama de casa, estás acostumbrada a tener todo ordenado, todo hecho para una hora determinada, todo listo, preparado... Pero, bueno, también tengo que decir que he contado con la complicidad de mi marido; él no puso ninguna pega. Él también ha tenido que aprender a colaborar, porque no estaba acostumbrado a ello. Porque yo es raro el fin de semana que puedo comer en casa, porque hay jornadas, porque hay actos que tienes que representar a la institución, y a lo mejor te tienes que desplazar a cualquier punto de [topónimo] o incluso viajar por España [...] y te lleva a estar un poco dispersándote y abandonando entre comillas.

MIEMBRO DE CONSEJO ESCOLAR, 45 AÑOS

Por eso, cuando el logro profesional se consigue, se acompaña en las narraciones de la inclusión de las prácticas desarrolladas para estar, a la vez, en distintos ámbitos. A veces, estando presente en la casa de manera vicaria, a través de los hijos mayores, que, a su vez, educan a los hijos menores, estableciéndose así las bases para la reproducción ampliada de la movilidad familiar.

Yo, una de las cosas que más gratificantes me ha resultado es tener unos años sólo para mis hijas. Creo que es... Siempre le doy gracias a Dios. Seguramente profesionalmente he perdido de ganar dinero, porque yo veo ahora a todos mis compañeros de facultad y están en puestos altísimos. Terminé la carrera en el año 62 [...], con lo cual es que era... Yo salí, tuve cuatro trabajos: “este no me gusta, me voy al otro y me voy al otro”. Claro, era un momento profesional... Pero cada vez doy más gracias de haber podido –porque luego no pude– haberles inculcado ese sentido del deber, de la disciplina, del llegar a casa y “venga, merendamos y todos a estudiar”. Y, es curioso, mis hijas han

⁶ Carabaña (1999) advierte sobre la propia multiplicidad de dimensiones que se encuentran bajo la etiqueta de movilidad social, sin que haya sido posible articularlas hasta el momento de una forma adecuada en instrumentos de medida.

seguido haciéndolo con las pequeñas, o cuando yo no he podido estar en casa. Ese hábito estaba creado y ese hábito se iba manteniendo, y la mayor se ocupaba de la segunda, la segunda de la tercera y todas un poco... Porque cuando murió mi marido la pequeña tenía seis años. Pero... Yo creo que eso no se paga con nada. Y es algo que está reñido totalmente con trabajar fuera de casa. Porque, es cierto, llegas de trabajar, los niños ya están cansados... Yo creo que hay mucho handicap. La mujer tiene un handicap muy grande, porque si cumple en la empresa de alguna manera estás dejando un poquito, un poquito, de cumplir en casa, porque... A lo mejor no se lo ponen entre dos, hoy a lo mejor es tarea de dos pero es que... Pero nadie llega antes de las siete de la tarde; y a las siete de la tarde, los niños están cansados...

CARGO DE DIRECCIÓN, SECUNDARIA, 62 AÑOS

Este fragmento discursivo es una muestra de cierta ostentación del éxito obtenido y, a la vez, de las dificultades para obtenerlo. Cada elección tiene su riesgo. Si se opta por dedicarse exclusivamente a la familia, el riesgo se encuentra en la pérdida de posibilidades para el éxito profesional y, a la vez, si se opta por dar preferencia a la carrera profesional, el riesgo se encuentra en el aumento de posibilidades de la sensación de fracaso en el desarrollo de sus hijos e hijas. Como dice la entrevistada, la sensación de que “no se cumple” parece acompañar a las mujeres que intentan conciliar la movilidad familiar -colectivamente individualizada en los hijos- y la movilidad profesional. Pues no se trata sólo de obtener la movilidad social de la familia –a la que puede contribuir la movilidad profesional individualizada de la mujer (más rentas, más prestigio, etc.)–, sino de garantizar las posibilidades de movilidad individual de cada uno de los hijos e hijas. De aquí el hincapié, en el fragmento discursivo, por inculcar disciplina y autonomía en cada uno de los vástagos, con la exigencia de esfuerzo de control personal sobre su desarrollo que ello requiere. De ahí la importancia también de dedicar un capítulo a la experiencia de logro femenino como logro complejo en tanto que ha de articular –todavía en mucha mayor medida que sus compañeros– el ámbito doméstico-familiar y el profesional.

5.1. El Logro Profesional: una Parte del Logro

Las mujeres entrevistadas personalizan las posibilidades de logro profesional. Esta situación les podría llevar a identificar el éxito con sus logros. Sin embargo, también se considera como un logro o, al menos, como una especie de opción de logro, la dedicación exclusiva o casi exclusiva, por parte de la mujer a la familia. Admiten que puede haber igual realización personal en la dedicación a los hijos a la que se obtiene en los logros profesionales. Se rechaza así la desvalorización ideológica de la dedicación femenina a las labores de reproducción. Se destaca que no es, ni ha sido, su opción la dedicación exclusiva al cuidado de sus hijos. Para la mayor parte de las entrevistadas, especialmente las más jóvenes, tal dedicación exclusiva supone una especie de antimodelo. Pero el que no se asuma como guía vital propia, no es sinónimo de que deje de comprenderse a las mujeres que así lo hacen y, sobre todo, de que el logro en la vida se entienda sin incluir también consecuencias en el ámbito que, desde la óptica masculina, se tiende a significar como privado.

La cuestión que se plantea es que mientras las mujeres ya se encuentran en disposición de lanzarse al ámbito profesional, los hombres no parecen predispuestos a considerar como logro la cotidianidad del trabajo doméstico. Tal situación puede llegar a ser expresada

como una limitación para los varones, pues mientras que las mujeres tendrían varias posibilidades o vías de consecución de logro, en los varones quedan reducidas al logro profesional. Una reducción que, invirtiéndola, puede interpretarse como una mayor probabilidad para la sensación de fracaso en el caso de los varones en la medida en que la relación éxito-fracaso se encuentra supeditada a un solo campo, como es el profesional o laboral. Por unidimensional, más dependiente. Sin embargo, se reconoce que las mujeres pueden encontrar fuentes de satisfacción en otros ámbitos distintos. Es más, un varón puede leer como fracaso profesional la necesidad de dedicarse a las tareas domésticas, algo que no parece ocurrir con las mujeres, quienes en muchos casos son capaces de encontrar cierta satisfacción –e incluso, como hemos visto, de incorporarlo como parte del logro vital– en una situación similar en tareas que el varón es incapaz o no desea realizar.

Sí que los hay, pero normalmente el planteamiento cuál es: lunes y martes me encargo yo, miércoles y jueves te encargas tú, y si algún día alguien no puede, siempre hay alguien que tiene que estar disponible, y pienso que ante el conflicto, la mujer opta por estar disponible, porque le realiza más esto que lo otro. O sea, no porque el peso social se lo exija, sino que por predisposición, por impulso, aquello le realiza más que lo otro.

Ante un día que no puedas ir a trabajar, o tengas que cuidar la casa, una mujer tiene clarísimo que tiene, que quiere, no que tiene, y que el otro trabajo es secundario; y para un hombre es una montaña tener que estar en casa, porque tiene que dejar el trabajo, porque para él aquello es lo importante, y pienso que es un tema de realización personal en este sentido.

MIEMBRO DE LA INSPECCIÓN, 43 AÑOS

Al igual que buena parte de las mujeres colectivizan el logro profesional –como fruto del esfuerzo y el apoyo colectivo familiar o del grupo de compañeros– también individualizan, viviéndolos como propios, los éxitos de los miembros de la familia. De la misma manera que parecen vivir como relativamente ajeno el éxito profesional, atravesado de decisiones de otros, consejos de compañeros y, sobre todo, del reconocimiento a la pareja y sus hijos, se apropian de los éxitos de sus hijos; éxitos que incorporan a su logro y de los que se sienten especialmente satisfechas. Desde tal punto de vista, los hijos aparecen más como hijos de ellas que como hijos de ellos. Detrás de sus hijos y sus logros están su dedicación y trabajo. Criar a los hijos es un logro desde su perspectiva. Sin embargo, es un logro que no cuenta con el mismo reconocimiento social; de ahí que su manifestación haya de expresarse en clave de reivindicación, esto es, en clave de diálogo con el marco ideológico dominante, y afirmar, por ejemplo, que no está arrepentida de haber dado preferencia a los hijos sobre la carrera profesional, como se muestra en el siguiente fragmento discursivo. El logro, que se representa apenas reconocido socialmente, consiste en considerar a sus hijos como tales, como suyos, y, por tanto, los logros de éstos también como logros propios. Los logros de las mujeres se extienden así en los logros de los hijos, convertidos así en una fuente más de responsabilidades, pero también de posible satisfacción e insatisfacción.

¿Por qué? Hombre en mi caso, está clarísimo: yo he dado prioridad a su trabajo antes que al mío. Está clarísimo: yo he tenido dos hijos y él no ha tenido ninguno. Yo no me arrepiento de eso. Yo creo que eso es lo mejor que yo he hecho en mi vida..., tener a mis hijos; vamos, yo tener una hija de treinta años y un hijo de veintidós. Y, nada, no me arrepiento en absoluto, ¿entiendes? Estoy muy orgullosa de haber tenido a mis hijos; yo no sé si él estará tan orgulloso de tener... Yo creo que sí. Estará orgulloso de tener a sus hijos, lo que pasa es que a él le ha costado menos tenerlos y a mí no.

CARGO DE UNIVERSIDAD, 47 AÑOS

Las mujeres siempre sacan más satisfacciones de los hijos, en general, que los hombres; y no me refiero a los niños más pequeños, me refiero a los niños más mayores. Hay una edad, hacia a los 20, 22 que normalmente son más capaces de recibir aceptación de las madres que de los padres, los padres son mucho más críticos con ellos..., y eso también es un foco de satisfacciones si tú estás convencida de que tu niño o tu niña es un sol que sí que tiene sus cosillas pero que menuda, te sientes mucho más realizada que si estás en el plano negativo que, es decir es que éste es un don nadie, pues fíjate qué va a hacer de su vida...no le veo que estudie y yo eso lo noto más en las mujeres y mucho más paciencia en llevar esas malas rachas que los hombres.

CARGO DE UNIVERSIDAD, 52 AÑOS

5.2. Trayectorias Quebradas

Entre las mujeres entrevistadas ha dominado la narración de su trayectoria como una trayectoria quebrada, llena de encrucijadas, vivida así como una trayectoria particular en cuanto fuera o desviada de la norma. Pero ¿por qué esto es así en mayor grado en las mujeres? A juzgar por las narraciones de las entrevistadas, la respuesta se encuentra en el hecho de que las quiebras en su trayectoria están vinculadas a la conciliación de la trayectoria profesional y la trayectoria familiar o la trayectoria profesional de su pareja –pues en algunos casos coincide–, y, por lo tanto, de la articulación del logro profesional y el logro familiar, que puede llegar a incluir el logro profesional de su pareja.

No éramos de *[topónimo]*, toda la vida viví en *[topónimo]* y, pues nada, acabé la carrera en el año 71, no, en el 72 [...]. Me casé en el 73, entre el 72 y el 73, antes de casarme trabajé en un colegio de monjas [...] dando clases pues de sexto de Bachillerato en matemáticas, física y química. Y, entonces, pues nada. Me casé en el 73, como te digo, y entonces me marché a vivir a *[topónimo]* un año, porque destinaron allí a mi marido y estuve viviendo allí un año. Y luego a la vuelta de ese año estuve viviendo en *[topónimo]* y no trabajé durante tres años. Durante tres años tuve dos hijos. Y luego empecé a trabajar en un colegio que se creaba en *[topónimo]*. Pues hacía..., me contrataron para ser una especie de jefa de estudios; pues llevaba un poco la jefatura del colegio y daba alguna clase, de lo más variado, daba clase hasta quinto de E.G.B, que me parecía un poco duro dar clase a tan pequeños, pero... En ese centro al año siguiente me nombraron la directora y estuve de directora seis años. Tuve otros dos hijos en ese tiempo, con lo cual cuando nació la cuarta pedí que me dejarán descansar un poco y me volví a ser jefe de estudios de ese mismo centro. Y en concreto en ese colegio estuve dieciséis años. A los dieciséis años, o sea en el año 93, trasladan a mi marido a *[topónimo]* y entonces, como ese colegio tenía una red de colegios en España, yo dije lo que me pasaba y solicité a ver si podía trabajar en *[topónimo]* unas horas. Entonces al año que pasé en *[topónimo]* trabajé quince horas. Daba clases de química, atendía los laboratorios y todo esto. Y luego, al año siguiente, me nombraron directora de ese centro, que era un centro de C.O.U, la academia esa que te digo, y, bueno, ahí sigo desde hace..., desde el 93 hasta ahora.

CARGO DE DIRECCIÓN, SECUNDARIA

Bueno, pues entonces cojo Magisterio. Y yo desde pequeña tenía dos profesiones que me llamaban la atención, quizá porque en la escuela había venido la inspectora varias veces y me había llamado la atención y..., por supuesto, si he cogido el otro camino -pues Medicina- pues tenía que renunciar... Terminé Magisterio y me caso y viene cuando degenero un poco..., aunque tardo cinco años en tener hijos: que si ejerzo, que si no ejerzo, pido la excedencia... Pero yo quería ejercer. Vuelvo a reengancharme un poco y es cuando se me ocurre... -sigo con la intención de que podría ser inspectora pero tardé muchísimo todavía de verlo-, me voy a la Complutense... [...]. Ya en Madrid estuve unos años. Se me venía todo encima, aunque en el plano no era yo..., quizá bastante igualdad, pero yo estaba en... No tenía otro remedio que hacer algo; en casa se me venía todo encima. Así que reingreso. [...] En *[topónimo]* estuve en dos colegios [...] durante dos años, y finalmente me destinan a *[topónimo]*. Allí viene la opción de lo dejas o no lo dejas. Económicamente podía dejarlo, pero yo estaba bastante frustrada, aunque esto suena ya un poco..., a un dicho que está bastante ridiculizado. Y yo me sentía..., pues no sé. Me marché a *[topónimo]*. Ahí estoy un año. [...] Me quedo

embarazada, voy a tener familia. Entonces ¿qué sucede? ¡Ah!, hago oposiciones a educación infantil sólo con la finalidad de colocarme en [topónimo], me dan la plaza en [topónimo]. No llego a ejercerla porque en la revista profesional de la escuela española, en una vacante en [topónimo], [...] y a mi marido la empresa le había pedido que se ocupara de [topónimo] y [topónimo], con lo cual me vengo para [topónimo] y cojo ese puesto en [topónimo]. Pero antes de irme a [topónimo] en esos dos años que ejercí en [topónimo] me pongo a hacer Filosofía y Letras y hago los dos comunes en la Complutense, que tengo que abandonar todo en el momento que nos venimos para [topónimo]. Pasan unos años, no recuerdo cuántos pero ya tengo dos niños y en [topónimo] no tenemos universidad, con lo cual era difícil, pero ponen la UNED. Pero reengancho, y yo creo que aproximadamente a los treinta y ocho años -no lo sé, ando un poco perdida- hago Pedagogía. Ya apenas me convalidan las comunes, porque no tiene sentido. Y hago Pedagogía, empiezo a llenar mi currículo; empiezo a hacer de todo: he escrito tres o cuatro libros, he hecho publicaciones, unas cuarenta o cincuenta, asistí a todo tipo de cursillos, di cursos... Y todo con una finalidad: llenar el currículo...

MIEMBRO DE LA INSPECCIÓN, 55 AÑOS

Las trayectorias femeninas tienden, por tanto, a presentarse como trayectorias repletas de encrucijadas que, precisamente por su falta de linealidad, se recuerdan mejor. A veces, la quiebra adquiere un tono dramático, que va bastante más allá de un traslado laboral.

Hay un hecho determinante en mi vida que es mi tercer hijo. Yo tengo un primero, tengo un segundo, me quedo embarazada de un tercero, y a los dieciocho meses tiene un accidente. Tiene un accidente muy grave. El niño se ahoga en una piscina y le queda una parálisis cerebral tremenda. Y ese hecho a nosotros, no voy a decir a mí, a nosotros, nos marcó la vida totalmente; de tal manera que nuestros intereses profesionales y de todo tipo quedan supeditados a lo que es la vida y la rehabilitación del niño.

CARGO DE LA ADMINISTRACIÓN, 50 AÑOS

La quiebra, ese "iba para esto y surgió esto otro", no siempre se debe a cuestiones familiares, sino también a cuestiones puramente profesionales; pero ha de admitirse que ésta es una excepción especialmente presente en los cargos administrativos.

Disfruté. Estuve trabajando dos años intensamente, del 92 al 94, y por discrepancias con la dirección general, con la directora general que todavía sigue, pensé que yo en ese momento, ya no estaba. No podía estar bien con responsabilidad técnica; tenía que renunciar a unas cosas, hacer unos papeles que no iban conmigo y pensé pues esto no me gusta e hice lo posible para volver a enseñanza [...]. Tuve la suerte que hubo problemas en la secretaría del consejo; [...] se produjo un malestar, digamos, administrativo y político. Y como sabían..., yo lo dije, vine a hablar con el consejero y le dije "mira, me voy, en bienestar social, esto no anda bien y yo no creo que me guste continuar, si alguna vez piensas que pueda volver para una plaza esto...". Y sí, sí, me llamó; y dice "pues mira, tenemos la ocasión; me ha surgido este problema, si volvieras, bueno, nos harías un favor". Y volví, y volví y de jefe de servicio, porque ahora soy jefe de servicio, que del 29 pasé al 27. Pero me siento más identificada con lo que hago y puedo responder personalmente sin tener que estar haciendo...

CARGO DE LA ADMINISTRACIÓN, 54 AÑOS

No se puede entender la elevada presencia de trayectorias quebradas, formuladas especialmente a partir de motivos familiares, sin comprender que la concepción del logro para las mujeres no está concentrada en un único objetivo, como en buena parte se atribuye a los varones con respecto al logro profesional. El logro, para ellas, es un logro vital. Es la vida lo que quieren lograr. Asumen así que es la vida la que produce la trayectoria, con sus quiebras, y no la trayectoria, en cuanto proyecto, la que produce la vida.

Terminé la carrera, hice la tesina y decidí que el trabajo de laboratorio no era tan maravilloso como yo me lo había planteado. Y había empezado a dar alguna clase particular y había sido para mí muy gratificante lo de dar clase. Entonces, también por la trayectoria vital que te cuento, acabé la carrera y al año siguiente trabajé haciendo la tesina. Trabajaba también en la enseñanza en ese colegio que te dije de monjas [...] y luego ya me casé. Y que la vida me fue empujando así.

CARGO DE DIRECCIÓN, SECUNDARIA, CENTRO PRIVADO, 52 AÑOS

5.3. Las Dificultades de una Decisión

El acceso de los varones a los cargos directivos apenas parece conllevar tan largo y difícil proceso de decisión como en el caso de las mujeres. Para ellas, la decisión es más difícil por, al menos, dos aspectos: tienen en cuenta al conjunto de la familia a la hora de llevarla a cabo y, por otro lado, su concepción del logro es, como hemos visto, más compleja y completa, pues exige el logro en todos sus aspectos vitales, tanto el profesional como el familiar. Al ser una decisión más difícil, con consecuencias colectivas y no sólo para ellas, exige que sea una decisión arropada; las mujeres son muy sensibles a este apoyo y su discurso está lleno de reconocimiento y gratitud, sobre todo, hacia sus parejas.

Pues éste es el más complicado de todos ¿sabes? Hace ya un año y medio, quizá no, dos años aproximadamente, yo solicité una entrevista con la Señora Delegada de Educación de [topónimo], que además es la que ahora mismo sigue siendo delegada, y la solicité como responsable de un equipo directivo, donde concretamente era jefatura de estudios, pues para hablarle de la problemática que teníamos, de la necesidad de poner proyectos en marcha; proyectos que eran pues probablemente mucho más significativos que lo que se podía estar haciendo en la realidad. Suponían adaptaciones del currículum actual muy significativas y que suponía además una apuesta, porque trabajar por una población en la que yo pienso que hay que trabajar y creo en ella, ¿no? Y a raíz de esa entrevista que yo solicité a la Delegada pues la verdad que hubo una empatía grande en cómo abordábamos los problemas, en la manera de ver las cosas... Y un mes y medio después aproximadamente se ponía en contacto conmigo para que viniese a trabajar aquí con ella. Y yo en un primer momento no lo acepté. No lo acepté no porque no me pareciera interesante, sino porque hay algo importante; yo cuando me meto en un proyecto es porque creo en él y, entonces, no me parecía serio pues dejar a las personas con las que yo me había comprometido a llevar el proyecto, dejarlas en el barco y irme. Entonces le dije, bueno, que de momento no quería abandonar el centro y me debía a las personas con las que había estado trabajando, con las que me había presentado en un equipo directivo para que se me eligiese voluntariamente y que por lo tanto no. Y, bueno, pues durante ese año sí que estuvimos haciendo algunas colaboraciones en los suplementos especiales de educación [...]. Y luego pues ya hacia el curso pasado ya me planteó el venirme aquí. Había la persona que era responsable de este puesto, se jubilaba y necesitaba buscar a alguien. Entonces ella sobre todo me animaba a venirme porque quería que lo que era administraciones normalmente, es decir, que hay mucha gestión fuese algo además de gestión y hubiese una parte también de creatividad y sobre todo de dinamización de lo que es la vida aquí, dentro del trabajo que hacemos cada día, de los planes que podamos poner en marcha para dinamizar. Entonces la verdad que eso era un reto que a mí me gustaba. Tenía miedo y sabía de la dedicación que esto exige, el tema de horarios, que es muy difícil, el compatibilizar la vida familiar con el trabajo..., con el trabajo que la verdad que me exige estar dos, tres días fuera de mi casa, con hijos que tengo que en plena adolescencia con doce y quince años, y luego, además, que yo no tengo familia aquí, que yo mi familia está a doscientos kilómetros. Entonces todo eso me suponía pues plantearme, y me daba miedo aceptar el puesto y, sobre todo, por el sentimiento de culpabilidad, ¿no?, que como madre a mí me pudiese llevar no a atender a mis hijos, sinceramente. Y creo que además no solamente en mi caso; creo que las mujeres que trabajamos en gestión, en puestos que además no tienen horas, que sabes que un día no puedes ir a comer, que sabes que un día llega la hora de cenar y que tampoco vas a estar, yo creo que esa carga la llevamos siempre, ¿no? Y es una carga fuerte, es una losa que pesa mucho. Pero a pesar de todo, bueno, a mí me animó mucho el que ella pues confiase mucho en mí, en lo que podíamos hacer juntas; pensaba que podíamos hacer juntas una gran labor y, luego, pues sobre todo además los compañeros con los que habíamos compartido el trabajo y me animó el venirme.

¿Y qué es lo que hago aquí? Pues yo te diría casi mejor qué es lo que no se hace aquí porque esta planta, esta sección entera... Y no estamos todos; hay gente que no cabe aquí y que está en el bajo y que está también en [topónimo], por ejemplo educación de adultos. Te voy a hablar un poco de todas las secciones que aquí llevamos. Mira, este servicio de ordenación educativa pues es responsable de todos los servicios complementarios. ¿Qué significa eso? Transportes, comedores, becas,

títulos; de todos los programas que, digamos, a nivel proyectos, programas de innovación que a nivel provincial ponemos en marcha; los que son a nivel regional hay convocatoria de proyectos de innovación que la Junta [...] resuelve y que nosotros de alguna manera vehiculamos y programamos. Somos responsables de toda el área de educación especial; o sea, que eso sí que es una gran tarea. Tenemos un equipo técnico provincial y, por lo tanto, ¿qué es lo que pasa? Pues que los departamentos de orientación, los orientadores, los equipos de orientación, los logopedas, los educadores..., todo eso depende también de este servicio. Además nos ocupamos..., también llevamos ahora mismo lo que es la enseñanza concertada, los conciertos con la enseñanza concertada, y como puedes imaginar también es otro toro difícil de torear y valga la redundancia. Nos ocupamos también de lo que son autorización de centros nuevos. Llevamos también todo lo que son proyectos de actividades extraescolares y, como sabes, ahora mismo que el Gobierno [...] acaba de sacar otro plan ambicioso, que es el plan de familia, bueno pues ese plan de apoyo a la familia corresponde a este servicio también el ponerlo en marcha y indudablemente junto con otras personas.

CARGO DE LA ADMINISTRACIÓN, 57 AÑOS

A la hora de tomar la decisión, las mujeres han de tener en cuenta las condiciones en las que se encuentra la familia en ese momento y las consecuencias que podría tener ésta. Por ello, requieren asimismo contar con el explícito apoyo de quienes, según ellas, pueden “sufrir” tales consecuencias. Es una manera de asegurar algo más el logro completo (familiar y profesional) al que aspiran las mujeres.

Unas condiciones para la realización de la decisión que también tienen un carácter estructural. Es decir, a pesar de que las mujeres no sean en muchos casos conscientes de los condicionamientos simbólicos y materiales que subyacen a su posición, ello no quiere decir que dicha posición sea fruto de la casualidad. Es más, también puede considerarse estructural el hecho de que el momento biográfico en el que se suele tener capacidad para dar el paso hacia la movilidad profesional ascendente tiende a coincidir con el de la maternidad; es decir, el carácter estructural de esas condiciones se concreta de manera especial cuando se observa que la aspiración al logro completo, en todas las facetas de la vida, se encuentra en los inicios e incluso pre-inicios de las trayectorias familiares y profesionales. Así se recoge en el siguiente fragmento discursivo donde se narra cómo se realiza la elección teniendo muy en cuenta a la pareja.

Y mandar mi curriculum en diferentes plazas que iban saliendo y en ese año después de acabar la tesina me dieron dos puestos de trabajo, o me dijeron que sí en dos ofertas que se habían presentado. Una había sido para trabajar; para trabajar a través de una beca del ministerio de industria, de la fundación empresa pública, para trabajar en [nombre de empresa], en selección de personal; y la otra la que me dijeron que sí es la Beca, FPI, de formación de personal de investigación. En aquel momento ya estaba casada, mi marido ya había entrado a trabajar en la universidad, y entonces yo tenía que elegir entre desplazarme a [topónimo] para estar trabajando, o en [topónimo] trabajando en un puesto que me habían ofrecido también. Y, evidentemente, pues no... Descarté la de [topónimo], está claro, y me quedé. Me quedé en la universidad.

CARGO DE UNIVERSIDAD, 42 AÑOS

La aspiración al logro completo, que incluye lo familiar y lo profesional, se establece también sobre el riesgo de no conseguirlo en uno de los dos campos o en ninguno. Ahora bien, desde el implícito reconocimiento del logro profesional que conlleva la propia selección para ser entrevistada, una parte de los discursos se esfuerza en alejar la sospecha de ausencia de logro en el otro ámbito, en el familiar.

O sea, pero no pienso que porque yo haya trabajado o mi marido trabajara, nosotros, eso haya merchado la relación familiar. De todas maneras, también tengo que decirte que mi trabajo ha sido agotador, porque mi familia ha sido lo primero, y yo me he quitado tiempo de sueño, de ocio... No tengo tiempo ni de leer, leo solamente en vacaciones, y quiero decirte... Pero a mi familia, creo -creo y posiblemente esté equivocada- porque no le ha faltado ni mi tiempo, ni mi presencia, ni mis atenciones, creo. Si hablaras con mis hijos, a lo mejor podrían decir lo contrario, pero creo que no. Yo les he dado los medios humanos, económicos, todo lo que les he podido dar como madre.

MIEMBRO DE CONSEJO ESCOLAR, 50 AÑOS

El riesgo de no conseguir el logro familiar planea siempre sobre las mujeres. El temor a no conseguirlo se aprecia en el último fragmento discursivo donde la entrevistada invita a quien realiza la entrevista a buscar personas –los hijos– que testifiquen que el logro familiar también se ha obtenido. La frase incluso adquiere un tono un tanto dramático: “yo les he dado los medios humanos, económicos, todo lo que les he podido dar como madre”.

Aunque las mujeres entrevistadas han manifestado buscar apoyo para cubrir en su hogar una ausencia que siguen viviendo como suya, en la mayor parte de los casos, esto no les libra de que la responsabilidad última del logro familiar siga siendo suya.

Tienes el apoyo de tu marido

Sí

Y la ayuda externa

Si, pero muy pequeña, de dos días a la semana que viene y ya está. Y lo que te digo pues una organización pues de ropa, y de cosas que eso ya son cosas internas pues de mujer, que hace que nunca tenga que haber un imprevisto, que haya siempre todo lo suficiente como para que no haya un imprevisto, que son las cosas que a mí me agobian, los imprevistos.

Ajá

Y digas: ahora no tengo medias, ahora le faltan al niño los pañales, ahora no sé que, esas cosas pues que haya siempre lo suficiente como para que la vida no te la complique.

CARGO DE LA ADMINISTRACIÓN, 50 AÑOS

Aún así, merece la pena destacar cómo algunas entrevistadas racionalizan esta exteriorización de tareas domésticas como una manera de adquirir un mayor grado de libertad para el desempeño y desarrollo de la profesión.

Yo decido que necesito ser libre y, entonces, no voy a dedicar ni un minuto de mi tiempo a ser posible a hacer tonterías. Y para mí las labores del hogar son tonterías. Entonces si son tonterías y tengo una situación económica suficiente como para encargárselo a otra persona, yo pago a una persona que me haga las tonterías [...]. Para esa persona esos no son tonterías, es su trabajo, pero, vamos, en principio yo planchar, que es una cosa que hoy lavo, tiendo, recojo, plancho y mañana lo que he planchado se lo han puesto y está otra vez en la lavadora, eso me parece una tontería tan grande como comer, como comprar, como todo. Entonces mientras mis hijos son pequeños, muy pequeños, yo creo que tienen que tener una persona que les atienda. No me parece oportuno que los niños estén dependientes de que si yo tengo una reunión van corriendo a casa del primero, que puede ser el tío, o puede ser la abuela, o puede ser una chica cada vez una distinta. Entonces decido tener una persona viviendo en mi casa y contrato una chica interna, una chica interna que me permite tener una estabilidad emocional en los niños porque es una persona que está en casa, una persona que convive con nosotros. Y además me lo puedo permitir porque me he comprado una casa donde esa persona va a tener independencia, o sea yo vivo en un piso pero ese piso tiene prácticamente un apartamento para la chica que vive conmigo con lo cual tengo intimidad.

CARGO DE UNIVERSIDAD, 48 AÑOS



mujeres

en cargos de representación
del Sistema Educativo

| El Logro Femenino como
Logro Colectivo |



6. EL LOGRO FEMENINO COMO LOGRO COLECTIVO

6.1. Logro Colectivo

De los tres tipos de logro vistos (véase cap. 4), el logro que se presenta como colectivo tiende a tener como principales protagonistas a la pareja o/y los hijos (a los que, como dijimos, si tienen edad al menos se les consulta), pero, a menudo, también a los propios compañeros de trabajo. El logro femenino es un logro del que se habla casi constantemente en plural, desde el “nosotros”, sin atisbos de individualización. Es un logro plural y polifónico lleno de apoyos.

Mira, en principio mi marido y yo pues nos conocimos de muy jóvenes y por lo tanto ya compartimos todas las... En ese sentido, me siento una persona afortunada porque hemos compartido desde los veintidós años el trabajo de él y el mío pues con mucha intensidad. Y él nunca pensó que yo dejaría de trabajar ni de... por lo que hacía. Ni se ha planteado..., ni nunca hemos planteado que podría dejar la profesión porque, además, toda la planificación familiar y todo, de todos. Los hijos los hemos tenido cuando hemos visto..., cuando nos hemos visto capaces de tenerlos y de asumirlos y de todo. Hay que decir que con eso familiarmente he tenido todo el apoyo. Y luego aquí, pues han sido unos años que, ya te digo, como son unos años, difícilmente se repetirán tal cual los hemos vivido. Fue algo extraordinario, porque pensabas que estabas trabajando por un proyecto de país; sobre todo por un proyecto de la enseñanza mejor y por la enseñanza pues que respondiera a las necesidades del país. Y eso lo hemos vivido intensamente. Yo lo he vivido intensamente. Y, entonces, la verdad es que hemos trabajado, mucha gente que estamos aquí [...]. Pero hemos trabajado muchas horas, y a fuerza de trabajar muchas horas, de cambios, bueno, pues yo he hecho carrera administrativa absolutamente normal.

MIEMBRO DE CONSEJO ESCOLAR, 54 AÑOS

No, no. No, no; siendo jefa de estudios..., siendo jefa de estudios llegaron allí para ver las primeras elecciones y dije: “¡ah! pues es que me encanta, me voy a presentar”. Y se posicionaron las mesas, o sea, era un ambiente muy familiar y muy agradable. O sea, tuve mucho apoyo de todos. Por un lado, un claustro que era muy joven; era el principal problema que teníamos entonces que los padres decían eso, que éramos muy jóvenes, ¿no? Pero era lo único que iba a arreglar el tiempo. Y luego tuve mucho apoyo de la propia organización; me formaron como directivo, esta empresa. O sea, que como apoyo, concursos... Yo desconocía todo el tema de asesor familiar, de ser capaz de ayudar a los padres de... Yo sabía el mínimo. O sea, que la formación que a mí me había dado la universidad era la química, y luego yo podía haber aprendido de didáctica. Luego el C.A.P no vale de nada [risas]. Pero yo no sabía nada más. Todo lo demás..., un poco... Estoy formada según el estilo de dirección de esta empresa, que es un poco la dirección colegiada en el que el director nunca está solo, siempre tiene un par de subdirectores –ahora ya no se llaman jefes de estudio, ni jefe de orientación, sino que se llaman todos subdirectores–, y entonces, bueno, lo importante es formar un equipo que aglutine y ya está.

CARGO DE DIRECCIÓN, SECUNDARIA, CENTRO PRIVADO, 52 AÑOS

La decisión relativa a la promoción llega a ser tan colectiva que aparece como una decisión ajena, y el logro se llega a presentar como si se realizase a espaldas de la propia protagonista; como si ésta no supiese nada, yendo “engañada”.

Totalmente engañada, porque hubo una Asamblea, y el antiguo presidente, que era un catedrático de aquí, pues tenía a su hijo pequeño o hija –ya no me acuerdo, creo que era una chica– que salía del colegio; y “mira, tiene que haber un relevo, tal, no sé qué”. Y hubo una Asamblea y entre otras muchas cosas se trató eso y “¿por qué no tal?”, y yo dije “yo no”. “Que sí, por favor”. “Que no”. Y

además es que lo expuse clarísimamente, y por una serie de motivos, que no me venía bien en ese momento y que me venía peor de lo que me viene ahora, y “es que materialmente no puedo”; y, bueno, pues así quedó la cosa. Y resulta que después salió una señora que en principio parecía que estaba convencida de ello, pero a nivel nacional no consideraron que era la persona idónea para representar, y bueno, pues me volvió a llamar éste: “por favor te pido, que ahora tal, porque es que si no se organiza un lío tremendo, entonces yo he conseguido que esta persona como que no hubiera pasado y tal”. Y “Mira, pues la verdad es que me pones en un apuro, por qué no”. Y al final tuve que decir que sí.

MIEMBRO DE CONSEJO ESCOLAR, 52 AÑOS

6.2. El Logro como Reconocimiento de los Otros y Otras

Impelidas a no hacer ostentación de sus ambiciones y logros, como señalamos en el capítulo 4, la puerta que se abre a las mujeres es la de presentar y representarse el acceso a un cargo directivo como el premio a la labor realizada previamente. No se trata de un acceso en función de promesas o posibles capacidades intuitas, sino de un acceso a partir de capacidades demostradas que han originado una estela que ha llegado a los niveles que deciden la ocupación de cargos (como ocurre, especialmente, en el caso de los cargos por designación en la Administración Educativa).

Son logros reconocidos donde ni siquiera hay sombra de competencia, ni de varones, ni de otras mujeres. De hecho, si uno de los objetivos secundarios de la investigación era observar también los procesos por los que se compite en el acceso a los cargos –sobre todo, si esa competencia se realizaba entre varones y mujeres–, lo encontrado ha sido el casi absoluto dominio de accesos sin competencia, ya sea para la dirección de centros o departamentos, el ámbito de la Administración Educativa o las jefaturas de servicio y puestos similares. Si hubo competencia, como sí reconocen que la hubo en otros momentos de su trayectoria algunas pocas entrevistadas, en relación con el acceso al cargo lo más frecuente es manifestar desconocimiento de los procesos de selección o, bien, de las características de los competidores o las competidoras.

Es el reconocimiento del trabajo anterior lo que se convierte en palanca para acceso al cargo, bajo la mediación de una propuesta, todo lo cual refuerza el argumento del acceso sin ambición personal. En la mayor parte de las ocasiones, las entrevistadas plantean que ni siquiera aspiraban a dicho puesto.

Lo que pasa –y también es una de las razones– es que al venir a un departamento nuevo, no he tenido problemas de integración o de respeto porque es pequeña. Y los que empezamos en el ochenta y uno y hemos seguido en temas de éstos, pues somos muy conocidos. Y a mí me vinieron a buscar; no es que yo tuviera que concursar para nada.

CARGO DE LA ADMINISTRACIÓN, 56 AÑOS

Son ofertas de cargos que parecen surgir repentinamente, entre lo circunstancial, lo causal y la decisión ajena ya tomada, pero que se apoyaría en el reconocimiento de capacidades demostradas previamente. Incluso el cúmulo de acontecimientos casuales en cadena atañe a procesos políticos generales; es como si las cosas se produjeran en cascada hasta llegar al reconocimiento de los méritos profesionales de la entrevistada.

Ha sido porque me los han ofrecido; vamos, menos este cambio... Es una cosa circunstancial. Aunque me lo ofrecen también, porque realmente aquí el organismo termina..., hay un corte ahí que el organismo desaparece porque viene [*nombre personal*], y ella... —estas son cosas de mucha negociación política, tú sabes que los catalanes no quieren tener ninguna representación del Estado Central dentro de...—. Y hay unas negociaciones y desaparece.

CARGO DE LA ADMINISTRACIÓN, 52 AÑOS

El conocimiento previo que se atribuye a las personas u órganos que han hecho la propuesta del cargo directivo a la entrevistada llega a ser presentado en algunas ocasiones como exhaustivo. Casi se trata del reconocimiento a toda una trayectoria, avalada por la presentación del "currículum". Como se dice en el siguiente fragmento discursivo, se pide la trayectoria profesional sin que la interesada, en ese momento, lo sepa. Se refuerza así aún más el argumento de que todo el proceso de acceso, casi incluida la decisión final, se produce de manera ajena a la entrevistada; de tal forma que, a lo sumo, a ella sólo le queda la asunción.

Y sé también —me consta porque me lo decía mi compañero [...] de la inspección central—, que habían pedido mi currículum desde distintos sitios. Es decir, creo que estuvieron barajando mi nombre, no para esa subdirección sino para la subdirección. Porque yo sí tengo mucha experiencia en impartir cursos a profesores, a equipos directivos; es decir, yo trabajo dentro de la educación, trabajo el campo de la evaluación y del diseño. Entonces, desde el año noventa, yo me había recorrido todos los centros de profesores de España dando cursos a profesorado, a directivos, participé en la elaboración del material para equipos directivos en las unidades, tengo publicaciones en evaluación... Entonces, yo sé que, al menos dos o tres veces, pidieron mi currículum desde distintas instancias del Ministerio, pero me parece que pensaban en esta subdirección. Lo que ocurre es que el director general de centros que nombraron me conocía y yo le conocía a él, pues al margen del Ministerio. Y él estaba pendiente también porque parece que había otra persona propuesta por parte de la secretaría general. Lo que ocurre es que las fechas se echaban encima y ya en un momento determinado dijeron "oye ¿viene esa persona o no viene esa persona? Si no yo llamo a la persona que estoy pensando que pueda hacer esto". Claro, él me conocía, pues me conocía de otros ámbitos, pero sabía que yo tenía la especialidad dentro de la carrera, la parte de educación especial y todo esto y supongo que pensó en mí. Pensando "bueno, pues puede...", como un puesto de confianza suya y dominando los temas. Pues me llamó. Pero no sé yo si... Es decir, sí, pidieron el currículum y todo eso, pero me parece que en estos puestos... Hombre, aparte de que llevas una trayectoria de la vida en educación y que te conoce mucho la gente. Porque has estudiado en Madrid, te has paseado por media España dando cursos, tienes publicaciones; pues, bueno, siempre trabajando en educación, al final sí te conocen, ¿no?

CARGO DE LA ADMINISTRACIÓN, 57 AÑOS

Procesos ajenos de reconocimiento en los que media la intervención de alguien que conocía a la persona. Como veremos, a su vez, las entrevistadas reconocen a quien llevó a cabo en su día el reconocimiento de su trayectoria. Una mediación para el acceso al cargo que en muchos casos es realizada por varones puesto que son los que ocupan la mayor parte de los altos cargos de la Administración Educativa. La decisión de la mujer se encuentra de esta manera entre la decisión de quien estará por encima de ella —su superior jerárquico— y de su pareja —en general, su marido— pues necesitará del apoyo al menos anímico de éste.

Si bien es cierto que este proceso se da fundamentalmente entre las responsables de las administraciones educativas, lo llamativo es su presencia en otro tipo de cargos. Un proceso muy similar se produce para el acceso a cargos de representación de sindica-

tos y asociaciones de padres y madres de alumnos en los consejos escolares. Dentro de estas organizaciones también los movimientos ascendentes internos se hacen en clave de: "me llamaron", "me dieron la posibilidad"...

Pues yo cogí una experiencia, de la cual luego el sindicato necesitó, y me llamaron. Me propusieron empezar a colaborar en un programa que se quería poner en marcha, que eran las aulas de formación de inmigrantes, en un área que era el área intercultural. Y yo empecé a trabajar desde allí aquí en la federación de enseñanza y bueno pues... la posibilidad de ir poniendo en marcha eso más otros programas que van saliendo, más todo un área de trabajo que se abrió nueva, que era todo el tema de política educativa dado que hace dos años tuvimos, por primera vez, competencias educativas. Pues me he ido enganchando, de alguna manera, en el trabajo. Aquí, entonces, yo que lo que hago aquí es, pues, coordino todo el área de política educativa que..., pues, que implica todo estos colectivos específicos; implica todo lo que son políticas educativas.

MIEMBRO DE CONSEJO ESCOLAR, 38 AÑOS

6.3. El Reconocimiento a los Otros y a las Otras en el Logro

El hecho de que la representación del acceso a los cargos directivos del sistema educativo aparezca mediada por la decisión de otros, que es lo más frecuente, o de otras –lo que se produce escasamente–, lleva a que las entrevistadas utilicen el discurso producido para manifestar su gratitud por tal decisión. Incluso, cuando la mediación en la decisión es la de la propia pareja; reconocimiento y gratitud hacia el compañero sentimental sin cuya participación no hubiera sido posible el logro.

Yo, mi marido me ayuda mucho a hacer papeles, porque tiene más tiempo que yo y, sobre todo con el ordenador, sobre todo al principio de curso con las becas. Él me ayuda mucho con eso del ordenador; yo le doy los datos y él me lo soluciona. Veníamos aquí los dos y me lo hace. Entonces, pues si no me llevo a mi casa cosas... Ahora me tengo que llevar lo de las becas; como viene un fin de semana me lo ojeo. O sea, que voy solucionando en mi casa porque aquí... Pues a lo mejor el lunes vengo por la tarde a tutoría y eso, pero siempre te entretienes, pues hablando, comentando con los compañeros cosas, pero no ponerte a trabajar así un rato porque no lo tienes. Hoy me tocaba un ratito aquí, pues no he podido hacer nada. ¿Que tengo papeles que guardar? Pues me vengo el lunes un rato. Hoy me he venido temprano también y así.

CARGO DE DIRECCIÓN, PRIMARIA, 40 AÑOS

Reconocimiento de ayudas concretas, como el uso del ordenador, que parecen ir bastante más allá del apoyo puntual a la toma de decisiones; y lo mismo ocurre con otras mujeres de otros niveles escolares. Se reconoce así no sólo el apoyo del compañero para el acceso al cargo, sino, también, su apoyo en el desempeño del mismo, lo que muestra que el apoyo inicial estaba cargado de compromiso, que no se trataba de manifestaciones más o menos gratuitas, para "quedar bien".

En los propios y legítimos reconocimientos y agradecimientos se encuentra implícita la situación de dependencia de las protagonistas no sólo en sus inicios de acceso al cargo sino en el desarrollo del mismo. Una dependencia que aflora permanentemente en la entrevista en forma de una constante serie de agradecimientos.

Todos son varones. Hay un jefe de personal, un jefe de inspección, un subdirector de cultura y dos subdirectores de educación, además de dos funcionarios docentes como unidad de apoyo. He de decir que los dos subdirectores de educación son compañeros míos del instituto, compañeros del centro, somos docentes, y la relación es absolutamente magnífica con ellos, magnífica; yo les estaré eternamente agradecida porque hacen un esfuerzo importante y aquí, al fin y al cabo, la única que consta, la única que tiene firma al exterior soy yo, pues trabajan como si fuera para ellos mismos y eso es muy de agradecer, y en ese sentido soy muy afortunada.

CARGO DE LA ADMINISTRACIÓN, 43 AÑOS

Por lo que verdaderamente destaca el discurso de las mujeres que han accedido a cargos de representación no es por la proliferación de agradecimientos –a veces también ésta puede ser una forma de ensalzarse indirectamente a ellas mismas–, sino por la práctica ausencia de tales reconocimientos que se observa en el discurso de los varones entrevistados. Aunque es cierto que no se ha entrevistado a varones que ostenten cargos en la Administración Educativa –donde la dependencia de la decisión de un superior parece mayor–, en los discursos producidos por los hombres no aparecen este tipo de reconocimientos. Mientras que los agradecimientos están presentes en las mujeres que ocupan cargos en todas las categorías del sistema educativo, desde las direcciones de centros a la universidad, en el caso de los varones no ocurre lo mismo en cambio, el reconocimiento especial a la ayuda de la pareja se observa, incluso, en aquellas narraciones femeninas que plantean el logro con un carácter más individualizado).

Sí, porque a las mujeres no se les mide por el mismo rasero que a los hombres. Pueden llegar al mismo sitio que puede llegar un hombre en organizaciones de estas características, que son organizaciones jerárquicas, organizaciones donde el poder se maneja y donde hay competitividad. No es lo mismo para un hombre que para una mujer donde, además, la cultura tradicional, los valores tradicionales que se valoran que son pertinentes para determinado tipo de cargos o de puestos o de funciones, son más masculinos; o sea, nos han..., se han desarrollado más en ámbitos masculinos que femeninos. Es como una carrera de obstáculos en un momento determinado. Es como un elemento... Es una etapa de tu vida –yo por lo menos lo vivo así– como casi de superación personal, de decir me lo propongo como algo...; o sea, me lo voy a proponer como algo de superación personal, ¿no? Pero realmente es algo complicado, muy complicado para muchas mujeres. En cualquier caso tengo... A mí hay tres elementos que me ayudan. El elemento que te decía es que siempre he estado aquí militando aquí, de creérmelo por decirlo así, la dinámica sindical. Luego hay otro elemento de que yo me puedo dedicar mucho tiempo porque yo tengo un compañero, un chico, un marido, que le parece fenomenal; no tiene, no sé como decirlo, que tiene..., que ayuda, esto que es tan horrible, y, bueno, el problema es que él también tiene una profesión a la que dedica mucho tiempo y lo compatibilizamos. No tengo presión en casa para que lo deje o para...; y eso me ayuda. No es el caso de todo el mundo. Hay otras personas que sí tienen esa presión familiar de demasiado tiempo, para algo además que no nos reporta más beneficio económico tampoco. No es como si estuvieras en un sitio que cuando te vas ganas muchísimo más dinero. Aquí, lo que ganamos en nuestro centro. O sea, que también está todo eso por ahí, ¿no?

MIEMBRO DE CONSEJO ESCOLAR, 38 AÑOS

6.4. Decisiones Polifónicas

Fuimos un centro que entramos ese año en la reforma, y decidimos que por qué no lo intentamos... Éramos directora, jefe de estudios, vicedirectora y secretaria, que además entramos tres mujeres y un hombre que es el secretario, que sigue ahora mismo conmigo. Así lo decidimos. Primero fue la

decisión de formar un equipo y, luego, la decisión de dónde nos colocábamos cada uno. A mí me tocó ser directora. La decisión fue claramente muy meditada; lo decidimos conjuntamente, y la verdad es que la gente me lo ha puesto muy fácil porque ha habido siempre mucha colaboración, aunque el equipo después lo fue dejando excepto el secretario que sigue aquí, pero me han ido apoyando. Y el equipo que entró, también entró con muchas ganas. Ha habido mucha colaboración y, además, el instituto no ha sido nada movido estos años, porque fíjate que cuando empecé en la dirección éramos un centro de FP con..., no sé, doscientos y pico alumnos, treinta profesores o así, y ahora pues somos ochocientos y pico, ochenta y dos profesores. Ahora es un centro de secundaria que ha cambiado totalmente. Además nos hemos metido siempre en cosas... Implantamos anticipadamente la reforma, implantamos ciclos... No ha habido un año igual al otro.

CARGO DE DIRECCIÓN, SECUNDARIA, 35 AÑOS

En el acceso a cargos directivos por parte de las mujeres se establecen preferentemente dos dinámicas a la hora de tomar la decisión; en ambas se incluye la presencia de otras mujeres, que resulta decisiva en algunos casos.

Por una parte, cuando se trata de acceso a cargos de dirección de centro escolar, la decisión se dibuja más encarnada en el equipo de compañeros y compañeras del centro que en la propia protagonista; es como si ella fuese elevada, desde abajo, a tal posición.

Igualmente polifónica es la decisión en el caso del acceso a cargos de la Administración o los Consejos Escolares –un acceso derivado generalmente de la ocupación previa de cargos en otras organizaciones–. En este caso, la decisión tiende a estar en manos de los directivos –preferentemente– o directivas, que, de esta manera, reconocen la labor previa de la mujer promocionada. Tal como se presenta la situación, es como si la mujer fuese tomada por la organización, representada en los superiores jerárquicos que hacen la propuesta; como si la decisión de la propia mujer quedara al margen. Es una decisión “de los de arriba”, pero una decisión que, a su vez, requiere el apoyo de la pareja.

En cambio, en el caso de la carrera académica desarrollada en la Universidad, y quizás porque los cargos se ven en mayor medida como algo inherente a la carrera profesional, en la decisión de las mujeres promocionables pesan menos las decisiones ajenas. Pero, aun así, también en los discursos de estas mujeres, y a diferencia de los varones, se aprecian referencias a aquellas personas que facilitaron o promovieron el acceso a los cargos.

Dichas decisiones aparecen representadas como tan ajenas que se llega a situar la fuente de la que dimanaría la decisión del acceso en el “otro”, en la pareja; de tal forma que quienes “animan” a las “desanimadas” son sus parejas, como se expresa en el siguiente fragmento discursivo.

En un momento dado se plantearon –cuando ya estaba en [topónimo]– una promoción interna y, bueno, aunque al principio no estaba muy animada, mi chico me animó a presentarme y me ayudó un montón además, y me presenté. Pasas así a una escala superior y, tampoco lo hice con mucha intención de asumir ninguna responsabilidad ni nada, porque, además, en aquel momento todos los cargos de responsabilidad estaban cubiertos. Pero coincidió que, a la vez que yo aprobé aquella promoción, se fue el que estaba de subdirector, y me propusieron a mí. Concurseé y me dieron la plaza de la subdirección, y ahí estaba muy cómoda. Me hubiera quedado encantada. Hasta que el director que había, con el que me llevaba muy bien y trabajaba fantásticamente –era una persona con la que se podía trabajar en equipo muy bien–, estaba ya muy cansado, pidió la dimisión y me propusieron a mí.

CARGO DE LA ADMINISTRACIÓN, 40 AÑOS

Fragmentos discursivos donde parece haber una estrategia de ocultación de la voluntad del sujeto: “se plantearon...una promoción interna y bueno”, “al principio no estaba muy animada...”, “mi chico me animó”, “tampoco lo hice con mucha intención”, “me propusieron a mí”. Apenas rastro de sus decisiones; a lo sumo, decisiones como resultado de las decisiones ajenas.

El peso de las decisiones ajenas es tal que parece que son más ellos los que deciden –pues fundamentalmente se trata de sus parejas varones– que ellas. Esta circunstancia no tiene parangón en los discursos de los varones, como ya hemos dicho. Aún menos frases como la que se recoge en el siguiente fragmento discursivo, donde se dice que “el salto” (de ella) “se lo dio él” (su marido).

Yo compagino el cuidado del niño y las clases, las clases nocturnas, evidentemente, y mi tarea como Presidente de la Asociación. Y en un momento determinado me llaman... Me llaman, evidentemente, desde el partido que gobierna en ese momento, y que necesitan un funcionario grupo A que conozca, por lo menos, los temas de discapacidades y que está libre la Dirección..., que por qué no doy el salto. Me lo pienso..., y al final acepto. Mi marido me dio el salto.

CARGO DE LA ADMINISTRACIÓN, 50 AÑOS

Ha de señalarse también cómo el éxito en el desempeño posterior del cargo aparece vinculado a la forma colectiva de acceso al mismo. Por ejemplo, el que la entrevistada ocupase el lugar de la dirección se ubica como algo azaroso: “me tocó ser directora”; lo que se subraya como importante es la presencia de equipo.

E incluso a veces la decisión de acceder a un cargo directivo en el sistema educativo se llega a presentar como la asunción de una situación no exenta de cierto fatalismo. Son decisiones del destino, más que decisiones propias; en algunos casos, decisiones ajenas que “se temen”. Este tipo de discurso parece apuntar a un exceso de celo en la necesaria obligación que tienen las mujeres de ocultar la ambición propia. Una estrategia para acentuar el hecho de que la decisión sobre el acceso a un puesto de responsabilidad fue una decisión ajena; una estrategia quizás para no llegar a levantar sospechas. Como bien saben los lectores de novela negra, el primer sospechoso que se sitúa en la mirada del lector es el que se esfuerza por demostrar su “inocencia” cuando aún no se ha presentado cargo alguno.

En síntesis, en estos casos el logro del cargo aparece más como un logro de la institución o la organización; y solamente una vez que la entrevistada ha puesto claramente de manifiesto su identificación con tal organización o institución puede llegar a mostrar que lo asume como un logro propio, a pesar de haberlo encuadrado previamente en una consecuencia personalmente fatal para ella, como se aprecia en el siguiente fragmento discursivo.

Porque ya nos conocemos, porque nos reunimos mucho, y sabemos cada uno cómo vamos y demás. Y, aunque había otra propuesta de otra provincia y demás que se presentaba, no tenía el beneplácito de todos, y producía controversia, distorsión. Y, en cambio, si yo me presentaba aunaba a todos, porque estaban de acuerdo. Y entonces yo lo temía un poco, porque yo no me veía tan lanzada a eso, pero lo asumí cuando vi que tenía el respaldo.

MIEMBRO DE CONSEJO ESCOLAR, 38 AÑOS

Más allá de la sospecha ante el extremado peso de las decisiones ajenas en la decisión propia, habría que explicar las razones de tal hincapié; podemos aventurar dos que no son contradictorias entre sí.

Por una parte, estaría la obligada represión en la manifestación de sus legítimas ambiciones de la que tienen que hacer gala en mayor medida las mujeres; y, por otra, la propia dificultad y complejidad que tiene tal decisión para ellas por cuanto deben tener en cuenta también la situación de su familia; en este sentido, si las mujeres han de decidir en plural es, quizás, porque tal vez piensen en plural.



mujeres

en cargos de representación
del Sistema Educativo

| Huellas |



7. HUELLAS

7.1. Los Problemas en el Logro

Si se dejan de lado los problemas “externos” (matrimonio, hijos, etc.), las mujeres entrevistadas no suelen expresar de manera espontánea problemas en el acceso al cargo sino que éstos se presentan fundamentalmente en el desempeño del mismo. Como puede observarse en la síntesis de trayectorias presentadas en la metodología (véase 2.d.), son pocas las que señalan problemas u obstáculos en el proceso de acceso al cargo. En general, en tal proceso suele predominar el apoyo generalizado. (Recuérdese que en este estudio se ha entrevistado a mujeres y varones que han accedido a cargos de representación y que, por lo tanto, han tenido éxito en tal acceso).

En los procesos de acceso al cargo, no parecen estar presentes problemas o dispositivos concretos de discriminación, si bien, a mayor poder y autoridad dentro de la organización más probabilidad de que en el discurso se recojan algunas trabas a dicho acceso. En general lo que aparece es un concepto algo más difuso, –lo que no quiere decir que no tenga su notable proyección práctica– como es la “auto-discriminación”. Un concepto a partir del cual se explica que sean los hombres los que copen los cargos directivos y los empleos, a pesar de que sean las mujeres las que trabajen cotidianamente más que ellos.

En cargos sí que hay ese desequilibrio porque somos seis directoras de todos los institutos de [topónimo]. La verdad es que el paso lo tenemos que dar nosotras. Yo no he visto que haya discriminación... Yo no lo he notado, y creo que ninguna de las profesoras por parte de nuestros compañeros. Y creo que tampoco nos consideran como "hace mono que haya alguna directora", en ese sentido... Pero, bueno, que a lo mejor en otros niveles sí se da. Igual somos nosotras mismas las que no damos el paso, de hecho en [topónimo], en secundaria y creo que también en primaria, hay un comité de directores donde elegimos entre todos, seis directores que representan a todos los demás y yo estoy entre ellos. Soy la única, pero para el porcentaje tan pequeño que somos de mujeres está equilibrado. Como somos tan poquitas no es que nos hayamos votado a nosotras mismas para que haya una. Alguno ha tenido que votar. Creo que somos nosotras las que debemos reaccionar y ver lo que hacemos en las aulas. Creo que las profesoras no transmitimos... Este es un centro donde siempre ha habido mujeres en los cargos, mujeres que dinamizaban muchísimas cosas, presidenta de la AMPA, en el consejo escolar hay dos alumnas –que sí que se mueven–, pero luego no les transmitimos del todo la idea de la igualdad y de la capacidad que tenemos para hacer las mismas cosas. Porque yo entiendo que no somos ni mejores ni peores..., aunque sí hay más alumnas que pasan a la universidad, ellos nos superan, se llevan los mejores puestos, los contratan antes.

CARGO DE DIRECCIÓN, SECUNDARIA, 36 AÑOS

Una “auto-discriminación” que no cabe inscribir sólo en clave de actitudes, caracteres o cultura más o menos general. Se trata de una “auto-discriminación” que tiene sus bases materiales, como es la adscripción de las mujeres a las tareas domésticas y el cuidado de los hijos. Una manera de retirarse del acceso a los cargos que parte de la sociedad, de las relaciones materiales y de dominio en la sociedad, como han puesto de manifiesto varias de las consultadas.

Mientras la sociedad no cambie más, la mujer seguirá siendo responsable, aún compartiendo tareas, del hogar, los hijos... Esto hace que renuncie y no se sienta capaz de asumir cargos de responsabilidad que le exigirían más dedicación y tiempo. No creo que esté relacionado con la facilidad que le dan para acceder o no a ellos. Es la mentalidad de las mujeres la que tiene que cambiar. Hay veces que, incluso entre ellas mismas, elegirían a un hombre antes que a una mujer, en igualdad de condiciones, para cargos de poder. No sé, creo que tenemos que superar esta etapa de falta de confianza en nosotras mismas..., de autoestima...; que somos muchas y trabajamos mucho...

CARGO DE DIRECCIÓN, PRIMARIA, 36 AÑOS

Ahora bien, los problemas que las entrevistadas refieren sobre el acceso al cargo son los que ellas, mujeres que han logrado cargos, atribuyen a las que no los han logrado. Puede decirse que hablan de mujeres que aspiraban, menos que ellas mismas, a cargos. Como hemos dicho, los problemas de las mujeres que ostentan puestos de responsabilidad en el sistema educativo se han encontrado fundamentalmente en el desempeño de los cargos y pocas veces han sido relacionados esos problemas con el mero hecho de ser una mujer la que ocupase el cargo. De manera general se admite que, en un sistema tan feminizado como el educativo, son escasos los problemas de comunicación entre los componentes del mismo, ocupen o no un cargo.

Por lo tanto, los problemas que a continuación vamos a recoger son limitadamente generalizables. Se han recogido porque, en el contexto del discurso en el que son producidos, adquieren un enorme sentido para explicar algunas actitudes y comportamientos de las mujeres con respecto a los cargos directivos.

El primer gran problema es la exigencia de tiempo que suelen llevar aparejados los cargos. Un tiempo que en la casi totalidad de las entrevistas se asume con las características de lo objetivo y lo necesario; como una exigencia a la que hay que adaptarse si se quiere seguir en el cargo. Las críticas a tales exigencias temporales son pocas. Y menos aún se presenta ese tiempo en clave de las características masculinas de las organizaciones, como un tiempo que se exige en la organización por ser una organización en la que predominan los varones –quienes tienen la casi totalidad del trabajo doméstico hecho por su compañera–.

En horario..., en horario de jornada laboral sí son más horas, más mañanas y más tardes. Yo no sé si es por eso, porque tampoco... Vamos, no sé cómo decirte..., también es que influyen mas factores. Porque nosotros somos un sindicato y..., es una cultura muy específica; pues, es que muy similar a los partidos políticos. En ese sentido la participación directa en la organización, pues todo una cultura mucho más masculina que femenina...

MIEMBRO DE CONSEJO ESCOLAR, 39 AÑOS

El segundo problema, que se proyecta sobre el conjunto de las mujeres que ocupan cargos directivos y tienen responsabilidad sobre personas, es lo que se denomina por ellas mismas falta de confianza. Una falta de confianza que se asume subjetivamente, pero que es proyección de la falta de confianza que las mujeres atribuyen a los varones con respecto a ellas. Es decir, la falta de confianza que las mujeres consideran que tienen los varones con respecto a ellas en el desempeño de cargos, se convierte en falta de confianza propia para tal desempeño.

De la falta de confianza hacia las mujeres que éstas atribuyen a sus pares varones, y que repercutiría en una falta de autoconfianza femenina, procede una parte de los

rechazos a medidas como las cuotas. Como se dice en el siguiente fragmento discursivo, parece que el acceso al cargo mediante cuotas añadiría leña al fuego de la desconfianza sobre sus cualidades o capacidades.

La cuestión de establecer cuotas para puestos de responsabilidad me parece dudosa. Ya genera bastante poca confianza una mujer en un puesto de responsabilidad, y sólo falta soportar la sospecha o el argumento malintencionado de que el puesto lo has obtenido por cuota y no por otros méritos o cualidades y que seguramente alguno de los hombres de la plantilla lo haría mejor o se dedicaría con más empeño. Por otra parte, quizá un número significativo de mujeres en este tipo de puestos facilitara cambiar hábitos y costumbres, cultura corporativa, etc. Bueno, siempre que no fueran mujeres “abducidas” por el estilo masculino. A veces me gustaría saber cuántas mujeres en puestos de responsabilidad son solteras, o con pareja pero sin hijos, o han accedido a ese tipo de puestos ya con cierta edad y con hijos ya crecidos. Mi impresión personal es que la proporción es mucho mayor que en el conjunto de la población. Parece como si los puestos de responsabilidad fueran una especie de sacerdocio...

CARGO DE LA ADMINISTRACIÓN, 40 AÑOS

El desempeño del cargo bajo sospecha hace que la autoexigencia y, en definitiva, la dedicación al cargo en las mujeres tienda a ser mayor que en los varones; al menos, así se plantea en las entrevistas. Una mayor dedicación que, si no se conjuga con el apoyo de la pareja y la familia, suele acabar generando conflictos, salvo en el caso de que no existan esos vínculos (ni pareja ni familia).

Por otra parte hay que decir que las mujeres atribuyen la sospecha, sobre todo, a los subordinados y/o los compañeros del mismo nivel y no tanto a los superiores (ha de tenerse en cuenta que en la mayor parte de los casos han sido estos últimos los que han seleccionado a quien ocupa el cargo). Los problemas por el mero hecho de ser mujer, tenderían a producirse más con los propios compañeros, cuando no son éstos los que eligen, que con los jefes, como muestra el siguiente fragmento:

Si he tenido problemas con hombres, ha sido entre iguales y no con los superiores. No he tenido, o no recuerdo ningún problema con mi jefe o jefa, que alguna vez tuve; pero sí he tenido problemas con iguales, con hombres iguales.

CARGO DE LA ADMINISTRACIÓN, 56 AÑOS

Ha de repetirse que, en todo caso, los problemas referidos en el desempeño del cargo han sido pocos. De hecho, el logro se establece más por el haber conseguido sobrevivir en el cargo sin problemas especiales por el hecho de ser mujer, que por el propio acceso al cargo. Y con respecto al desempeño, llama la atención un problema que parece ser casi específicamente femenino como las dificultades para manejarse en espacios públicos. En otros términos, mientras que ninguno de los varones entrevistados ha manifestado sentir algún tipo de miedo escénico o de dificultad para hablar en público, dicha dificultad sí ha estado presente en las entrevistas hechas a mujeres. Hay que resaltar que este rasgo aparece en mayor medida en mujeres procedentes de clases medias-bajas, en las que caben indicios de una escasa socialización en gestión de los espacios públicos, quizás porque esta actividad era vista como más propia de los varones durante su proceso de socialización temprana.

Cambia totalmente. No sé por qué. Quizá por nuestros propios complejos, porque pensamos que no somos capaces de..., que no nos van a escuchar incluso que se van a reír de nosotros.

MIEMBRO DE CONSEJO ESCOLAR, 38 AÑOS

Para mí quizás lo más difícil sea ponerme de cara a un público grande y hablar; y siempre lo ha sido, y he tenido dificultad, miedo escénico a eso. Pero poco a poco lo he ido superando, y ya al final tienes que organizar jornadas que son muy amplias, y tienes un montón de gente delante, [...] y te subes a un escenario y les hablas. Y eso hace unos años yo era incapaz de hacer eso. Pero poco a poco, como tienes tan claros los mensajes que vas a dar..., que eso es lo que te da seguridad, porque si los mensajes no los tuvieras claros pues serías incapaz de ponerte, y al final lo que dices: bueno, lo haga mejor o peor, no tengo que demostrar de ser ni muy política, ni saberlo todo, sino simplemente basarme en lo que estamos. Estamos en un movimiento de padres y madres, y dentro de nuestro ámbito lo tenemos muy claro y esto es lo que defendemos. Entonces, siendo yo misma y el apoyo de los demás, pues me ha dado seguridad. Otra cosa que me da miedo es el tener que hacer un plan de actividades, llevarlo a cabo. Contar con los dineros que tenemos para llegar a final de curso y demás, eso no me da tanto miedo. Quizás lo que más trabajo me ha costado es que la Presidenta es la que tiene que tener la voz cantante a la hora de expresarse ante los demás.

MIEMBRO DE CONSEJO ESCOLAR, 38 AÑOS

El problema que venimos reseñando puede considerarse como un problema de tipo general, más allá del cargo y sector particular al que pertenezca la entrevistada. Un problema que explicaría, por ejemplo, la mayor inclinación de las mujeres a la ocupación de cargos de gestión, que son los que conllevan más trabajo y habitualmente poco "relumbrón", en lugar de la ocupación de cargos de representación. Mayor preferencia por la gestión en el desempeño de cargos que se ha puesto de manifiesto claramente en esta investigación.

7.2. Una Interpretación de la Falta de Confianza

Decir que: "la sociedad no confía en la mujer" puede considerarse un eufemismo; una forma de sustitución de una sentencia más precisa: "el hombre no confía en la mujer". Ahora bien, la proyección de que "alter" (el varón) no confía en la mujer puede tener sus consecuencias:

- ▶ En primer lugar, una falta de confianza de las mujeres en sí mismas, que genera, en su actuar ante los demás, debilidad e inseguridad⁷.
- ▶ Tal proyección de desconfianza supone, implícitamente, un reconocimiento del poder que se deriva de la posición de dominio del varón. Es al hombre al que se le juzga con la posibilidad de juzgar, de dar o quitar confianza.

El término confianza está presente en los discursos de las mujeres como un obstáculo que impide el acceso a cargos por parte de éstas. Incluso parece estructurar algunos discursos que llevan a la pasividad, a la expectativa de que sea la sociedad la que cambie esta visión sobre la mujer; a esperar que la sociedad empiece a confiar en la mujer. A pesar de su falta de oportunidad estratégica, ha de reconocerse su presencia. Las propias entrevistas son enormemente ilustrativas al respecto. Cuando una mujer, en un

⁷ Siguiendo especialmente las propuestas de Goffman (1987), hay que recordar que el individuo no sólo actúa en función de sus pretensiones o expectativas, sino en función de las expectativas que sobre su propio actuar proyecta en las personas con las que interactúa en una situación particular. Algo que ha de proyectarse al nivel colectivo, pues ha de considerarse asimismo consecuencia de la identidad social de tal individuo. Si las mujeres sienten que generan desconfianza e inseguridad, tenderán a comportarse de manera insegura; algo que ha sido observado en el ámbito de las expresiones lingüísticas públicas (Tannen 1995) poniendo de manifiesto que, por ejemplo, las mujeres serán en mayor medida las que pregunten cuando tienen dudas, pues se espera que sean ellas las que no sepan todo; serán también las que busquen la confirmación de su quehacer en varones, etc.

cargo directivo, “necesita” marcharse del puesto de trabajo porque uno de sus hijos se ha puesto enfermo, parecen abrirse todas las sospechas e incertidumbres sobre la pertinencia de su elección para ese cargo; algo que no ocurre con los varones. Una falta de confianza presente que es producto de un sistema de dominación.

7.3. Las Marcas del Esfuerzo de Logro

Tal vez una de las razones por las que no se hace ostentación del logro en el caso de las mujeres es porque la trayectoria hasta el mismo ha dejado marcas o, al menos, dudas. En cambio, en su discurso los varones presentan su trayectoria de una manera lineal. Podría decirse que casi como una trayectoria “natural”, cuyos acontecimientos en relación con el acceso a cargos de representación estuvieran de alguna manera implícitos en las expectativas sociales. No parece que hayan tenido que renunciar a nada. Ni siquiera se muestran obligados a agradecer la ayuda o colaboración de otros; toda la trayectoria aparece como una obra propia.

El discurso que realizan las mujeres es bien distinto. Se anuda con puntos de ruptura y encrucijadas en las que tuvieron que tomar decisiones: seguir la carrera profesional o trasladarse con el novio o marido reciente; aceptar un puesto interesante o tener un hijo; asumir una nueva responsabilidad académica o política u ocuparse plenamente de sus mayores, etc. Cada decisión parece dejar una huella. Tal vez, por ello, cuando las decisiones se decantan a favor de la propia carrera profesional son presentadas como fruto de una decisión grupal, colectiva. Son decisiones donde se hace explícito el apoyo recibido de la pareja y, a menudo, la conformidad de los hijos, a los que parece consultarse siempre, salvo que sean de muy corta edad. A veces, incluso, las entrevistadas presentan la situación con ribetes dramáticos, como una situación en la que ellas inicialmente se habían negado a aprovechar su oportunidad profesional, para, después, rectificar a partir del apoyo expresado por su pareja.

Como forma de ratificar la dificultad de la situación, a menudo las mujeres expresan la casi imposibilidad práctica de desempeñar un cargo y conjugarlo con la responsabilidad familiar, dada la enorme disponibilidad de tiempo que se le atribuye al cargo. Al final, como se dice en sus argumentos, conlleva el coste del propio cargo o de la familia; de ahí, que los cargos serían preferentemente para solteras o mujeres sin hijos.

La argumentación presenta a las mujeres con familia –en familia es como debería acostumbrarse a decir, pues es la familia la que tiene a la mujer y no la mujer a la familia– ante el dilema y la obligación moral de tener que decidir entre el logro en el ámbito profesional o el logro en el ámbito familiar. Una argumentación que aparece con especial fuerza en mujeres solteras, que implícitamente parecen haber optado por el logro profesional en detrimento del logro familiar:

La ventaja era la libertad de horario. Esto es un poco, pienso, la clave. Lo que te decía antes: si tienes obligaciones familiares, niños que salen del colegio... O sea, yo pienso que los cargos de responsabilidad te exigen una intemporalidad en el horario. Entonces en principio ésta es una condición un poco... Es duro que sea así, pero es la realidad; sobre todo no tener hora de final, y si llega

la hora de terminar y ¡ay, no sé qué! pues que puedes alargar el horario sin ninguna dificultad los días que correspondan [...].

Es la exigencia del cargo, y tal y como está montada la sociedad en general. Las mujeres que tienen familias tienen más dificultades para tener esta libertad. Porque por gente que conozco, hay gente que tienen un apoyo de casa: "tales días tú, tales días yo, y, si no, nos los cambiamos". Pero pienso que los cargos te exigen no estar pendiente un poco de nada, y que un día puedes terminar pronto, otro día tarde y no te puedes planificar. El problema es que tienes que estar muy disponible, porque las cosas surgen cuando surgen, y al no poder planificar tienes que tener la libertad de no tener exigencias de planificación [...].

Todo el tema de relación en la familia, hijos y no sé qué, o lo priorizas o no. Y hay mucha gente que quiere formar una familia, que quiere tener hijos, pero que su obsesión es tener un canguro y estar siempre en el trabajo y ésta es otra historia. Si para ti aquello es importante, y lo otro te lo puede hacer tambalear, no te arriesgas; lo que te prioriza... Es un tema de prioridades.

Yo pienso que mucha gente que se ha implicado en direcciones, o sea, y que ha querido compartirlo todo, y en casa con canguros y no sé qué, ha tenido complicaciones posteriores. Porque si ella cuida el núcleo, el núcleo está cuidado, pero si ella no lo cuida, no lo cuida nadie y las cosas que no se cuidan se pierden. Yo pienso que sería curioso, ver cuánta gente de las que están o han estado en puestos directivos, han mantenido una situación familiar estable.

MIEMBRO DE LA INSPECCIÓN, 43 AÑOS

El desempeño del cargo absorbe el "tiempo de la familia", lo que parece aumentar, siguiendo el anterior relato, el riesgo de fracaso familiar. Es como si el logro completo al que aspiran las mujeres fuera imposible, asumiéndose que depende exclusivamente de ellas la responsabilidad de la crianza de los hijos. Es a ellas, profesionales de éxito, a las que se culpabiliza del posible fracaso familiar. Es más, la mayor parte de las entrevistadas que tienen hijos han dedicado una parte de la entrevista a preguntarse si han conseguido el logro familiar o, por el contrario, si el haberse centrado en el logro profesional pudiera haber afectado al logro familiar.

De mucho trabajo, de muchas horas. Lo único que echo en falta es tiempo para mí y tiempo para mi familia. Yo puedo hacer lo que hago; es decir, sacar un ratito para dar un paseo y tomar una cerveza con mi marido, mi hijo, y mi grupo de amigos más íntimos, pero me gustaría tener tiempo para desplazamientos, para excursiones, para algo más que no puedo hacer porque me absorbe muchísimo tiempo. Es lo único que... Lo único que me puede de este trabajo es la cantidad de tiempo que me absorbe, que son prácticamente pues las veinticuatro horas del día en la oficina. No me absorbe tanto porque procuro evitarlo, pero los fines de semana siempre hay algún acto; que tienes que ir, o que tienes que hacer, o alguna cosa que tienes que releer que no has leído de la semana. Hay cosas que yo voy dejando ahí de la cartera de la semana y digo para el fin de semana. Pero, esto ¿qué hace? ¿Qué me impide? Pues leer más de lo que yo quisiera, que no puedo leer, que no puedo leer, que no puedo ir al cine aunque al cine no voy por..., por otras cuestiones ¡ja, ja! Bueno, pero ese tiempo que todo el mundo tiene más relajado, eso es lo que yo le echo... Por lo demás el trabajo me gusta.

Y luego hay que decirle a la mujer..., hay que plantearle a la mujer que tiene que tirar también. Es decir, que hay que hacer que estos puestos sean atractivos también para que puedan ser compatibles, que no pierda nada porque esté dirigiendo, que no tenga la sensación de que si le dedica tiempo a esto no se lo estás dedicando a tu familia, que si hay un fallo en tu familia, ese fallo lo va a haber igual porque tu estés dirigiendo o que no estés dirigiendo.

CARGO DE LA ADMINISTRACIÓN, 50 AÑOS

En los discursos, a menudo aflora un cierto sentimiento de culpabilidad por un logro profesional que supuestamente se ha obtenido a partir del abandono del logro familiar. Pero es una culpabilidad que procede de la atribución de la responsabilidad exclusiva del éxito familiar a las mujeres. Se sospecha de las mujeres, pero no se sospecha de los varones que han logrado el éxito profesional, posiblemente, a costa de dejar el éxito familiar a sus compañeras. La diferente disponibilidad para el logro profesional y la culpabilidad con respecto al posible fracaso familiar en función del género se torna entonces evidente. Para las mujeres, el logro profesional parece conllevar culpabilidad o renunciadas, en cualquier caso, muescas de que el logro completo no parece posible.

Personalmente pongo en duda, primero, que haya que estar al cien por cien –sea lo que sea lo que eso signifique realmente–. Además, supongo que los niños no sólo tienen madre. Tener pareja o hijos no es obligatorio, pero, si uno elige tenerlos, debe ser consecuente y asumir las obligaciones que implican, seas hombre o mujer; sin embargo, nadie parece esperar que un hombre con hijos pequeños y un puesto de responsabilidad vaya a dedicar ningún porcentaje de su tiempo material ni mental a éstos –lo que hablábamos antes del tiempo mental que te supone un trabajo que implique responsabilidad–. Hablo también... O, bueno, se puede incluir en esto a ancianos, enfermos, minusválidos, etc. Nadie se acuerda de ellos; ni siquiera para considerarlos un estorbo profesional.

Resumiendo, se presupone que la disponibilidad e implicación de una mujer con una responsabilidad profesional será menor que con una responsabilidad privada. En el caso de los hombres se presupone lo contrario. Las mujeres que aceptan un puesto de este tipo aceptan que no pueden estar “cien por cien” en ninguno de los dos campos –que entiendo que puede ser así, esto puede ser correcto porque nadie es imprescindible ni perfecto ni hace las cosas en solitario–. Paradójicamente... Bueno, no sé, eso es lo que percibo. Nadie encuentra sospechoso de irresponsabilidad a quien acepta entregarse por completo a una responsabilidad abandonando por completo también otras con las que ha adquirido un compromiso. A mí me parece al menos curioso; eso, paradójico.

Renunciadas a un poco de libertad de movimiento, tienes que medir más tus palabras, lo que haces... Tienes que autocontemplarte más y medirte más, y que es una sensación un poco encorsetada. Renunciadas también en el terreno personal. Pues renunciadas un poco a tiempos... Es un encaje... La pequeña acaba de cumplir un año. Acepté el cargo cuando tenía cuatro meses. El tiempo mental es la diferencia; porque el tiempo medido en horas..., a lo mejor alguna más metes, no te digo que no, pero es el tiempo mental; es más difícil salir, dar al interruptor, al “off” y ya está. Porque, bueno, procuras hacerlo como autodefensa pero no siempre lo consigues; muchas veces te vas con el “run-run” a casa y no estás a lo que se celebra. Y también tienes que tener más disponibilidad temporal para tu trabajo.

CARGO DE LA ADMINISTRACIÓN, 40 AÑOS

Y luego, bueno, pues conciliar en el tema de la familia mal. Mal. Intento compensar; intento compensar un poco. Intento a lo mejor en lugar de trabajar a la hora de cenar, y si me llevo trabajo a casa –que me llevo todos los días–, pues levantarme muy temprano por la mañana y hacerlo. Y llega un momento en el que a lo mejor le quito menos tiempo. Pero indudablemente siempre a costa de nosotras. Yo creo que vendrán además otras generaciones de mujeres que yo creo que además van a tener pareja educada, coeducada mejor dicho, porque nuestra generación indudablemente de parejas estaban preparados, sabían que sus mujeres iban a trabajar pero, al mismo tiempo, tenían la figura de una madre y de una mujer que estaba en la casa y se ocupaba de sus hijos, ¿no? Yo creo que las generaciones venideras tendrán más suerte en ese terreno que nosotras. Incluso a veces decir que no solamente la pareja, incluso a veces pues tus propios padres te van a decir: “mira, ¿es que te das cuenta?, ¿vas a hacer ahora ese trabajo?, ¿eliges también ese trabajo?, ¿cuántas horas te va a quitar de atención a tus hijos?” Entonces yo estoy segura de que esa pregunta en el caso contrario no la harían, “¿cuántas horas le vas a dedicar a tus hijos?” Es muy lícito que profesionalmente quisiera hacer otra cosa, que profesionalmente aceptara un reto, porque para mí también era un reto profesionalmente, ver la enseñanza desde otra óptica y con una cantidad de frentes abiertos muy distintos y de poder integrarme a ellos. En cambio, mientras que para

el hombre sería muy lícito para nosotras... Porque, además, te das cuenta de la cantidad de horas que le vas a quitar de atención a tus hijos y, claro, dices "sí". Y yo creo que a veces eso lo solucionas mal, porque ese complejo de culpabilidad preocupa.

CARGO DE LA ADMINISTRACIÓN, 57 AÑOS

Como venimos diciendo, cuando hay hijos por medio, el coste del logro profesional en el sistema educativo tiende a proyectarse en cierto sentimiento que hemos denominado de culpabilidad; de no haber dedicado suficiente tiempo a los hijos, pese a que, seguramente, todo tiempo de dedicación se consideraría insuficiente. Desde tal perspectiva, no parece haber realmente elección. Dadas las condiciones actuales del reparto del trabajo doméstico y sobre quién recae la responsabilidad del logro familiar, cuando una mujer se enfrenta a una decisión relativa a su promoción profesional apenas elige. Sería falsa la elección propuesta entre familia y profesión. Se trataría, en todo caso, de un mayor esfuerzo para el logro profesional pero sin abandonar la familia. Cuando hay hijos, la familia se arrastra, como se llega a decir. También se arrastra el posible sentimiento de culpabilidad con respecto al tiempo de dedicación que se piensa que se ha detruido a la misma.

Cuando no median los hijos, parecen elevarse las posibilidades de que la extensa dedicación al cargo o el mero hecho del logro profesional de la mujer deriven en separación matrimonial.

Yo no tuve que optar, porque la familia ya la tenía. Tampoco la aumenté. Y eso ya lo tienes. Ya no optas; arrastras.

CARGO DE LA ADMINISTRACIÓN, 56 AÑOS

Sí, que hace referencia a cuando una persona mujer ocupa un cargo superior a un hombre... No me acuerdo. Bueno, a lo largo de la entrevista lo mismo me sale y te lo digo. Pues creo que eso sí que lo sentí. Y cuando yo llegué aquí, pues al año y pico me separé. Había razones de peso anterior, pero sí que... Estaba muy bien que diera cursos; estaba muy bien... Pero eso de llegar después del consejo escolar a las once de la noche pues eso se encaja pues muy mal. Había otra situación. Pero ese síndrome yo creo que estaba.

MIEMBRO DE LA INSPECCIÓN, 48 AÑOS

El logro profesional de la mujer del sistema educativo aparece bajo la sombra de un logro vital que, hoy por hoy, parece difícil completar.



mujeres

en cargos de representación
del Sistema Educativo

| El Futuro |



8. EL FUTURO

8.1. El Futuro del Logro

De manera generalizada, tanto hombres como mujeres han representado el acceso a cargos directivos por parte de las mujeres como algo “normal” de cara al futuro. La igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en este ámbito, esto es, el que haya tantas mujeres en cargos del sistema educativo como les correspondería en función de su presencia en tal sistema sólo parece que sea cuestión de tiempo.

Si comparamos hace unos años los cargos que tenían mujeres con ahora, yo pienso que han ido incorporándose a todos los niveles. En la Universidad hay una rectora, pero ya hay una. Y decanas hay bastantes. Y también es lógico, porque durante mucho tiempo las mujeres no han trabajado, o han trabajado muy poco, y poco a poco pues vayan cogiendo cargos.

CARGO DE LA ADMINISTRACIÓN, 56 AÑOS

En este sentido, el futuro se estaría ya produciendo con ellas mismas, aun cuando no tiendan a presentarse como modelos. Apoyan tal consideración sobre el futuro en la percepción de la evolución de la sociedad española, lo que incluye la evolución de los comportamientos de los hombres hacia una mayor contribución en el trabajo doméstico y, sobre todo, la crianza de los hijos. Es una evolución para la que, paradójicamente, apenas aparecen más dispositivos que su acción educadora con los propios hijos. Ni siquiera se confía en la acción educadora, también propia, con respecto al conjunto de niños y niñas que pasan por las aulas que ellas gestionan, siendo esto una prueba más del vaciamiento del sistema educativo como agente dinamizador de tendencias sociales frente a un pasado que se dibuja con rasgos míticos. La dinamización de ese proceso de igualación de oportunidades para hombres y mujeres surge como un trabajo concreto ligado a la propia familia. Así, entre sus logros familiares estaría también la educación más igualitaria de niños y niñas.

No simplemente que como... Lo que yo veo en relación a lo demás de cara al futuro es una cuestión de educación social; es una cuestión de socialización de la sociedad... Y evidentemente la socialización tiene su punto de arranque, y nosotras mismas por hacer diferencias de género en casa con los niños, que los niños se vayan educando ya en otra sociedad, que las niñas se vayan educando de que tienen que desempeñar un trabajo de cara al futuro y si en el futuro ella elige libremente quedarse en casa que sea una opción personal, no una opción impuesta. Y desde luego que somos nosotras mismas las que nos ponemos las barreras; que en ocasiones son barreras familiares y en ocasiones son barreras en cuanto competencia. Entonces para mí el problema está..., lo primero que tenemos que hacer nosotras mismas es cambiar de chip. Sinceramente no creo que sea el tema de darle prioridad a la familia frente a la cuestión laboral. No creo que sea un defecto. No lo percibo como un defecto. Lo percibo como una virtud; pero una virtud que tenemos que tener chicas y chicos porque si queremos que los niños se eduquen..., que se eduquen con padre y madre los chicos deben de tener también esa virtud. Los chicos pecan más de ese defecto, tienen más el defecto que no la virtud; y las chicas tienen más la virtud y no el defecto...

En la medida en que nosotros vamos socializando a la sociedad, en la medida en que vamos educando a los hijos en un tipo de sociedad, esos hijos van a compartir tareas familiares, tareas domésticas, y por lo tanto el peso de ese apartado de la vida no lo va a llevar la mujer. Y la mujer va a tener más tiempo que ella valorará a quién se lo quiere dedicar: a nivel de promoción personal, a nivel de

promoción laboral, o a nivel de seguir trabajando. Una cuestión de... que yo creo que no es bueno que cuando los niños no tienen clase paseen sólo con la madre. Mejor que cuando los niños no tienen clase tienen que pasear con el padre y con la madre ¿Qué sucede? Que el padre y la madre tendrán que valorar la cuestión de promoción laboral y promoción familiar. Entonces no es una cuestión... Es que a mí me es igual en quién se delegue, si en el chico o la chica, porque la tarea familiar tiene que ser una tarea compartida. Entonces en la medida en que se va socializando a los niños, y en la medida en que tú en casa intentas ir metiendo hábitos de conducta... Por decirlo de alguna manera, que, evidentemente, el chip..., tu pareja tiene que ir asumiendo, no le queda más narices; entonces ya va quedando tiempo para otras cosas. Si esas otras cosas la pareja decide que sean cuestiones familiares, fenomenal; si esas otras cosas, la pareja, los dos, quieren promoción laboral... Pero, en todo caso, para mí lo relevante es que sea decisión.

CARGO DE UNIVERSIDAD, 42 AÑOS

Una confianza en una evolución para la que se desconfía de todos los dispositivos institucionales que no tienen que ver con la voluntad de padres y madres en la educación de sus hijos e hijas, pese a que en los discursos aflora cierta desconfianza de que ésta se plasme en la práctica. El sistema educativo queda descalificado en gran medida para tal función, según la visión de las personas entrevistadas que ocupan cargos en dicho sistema, por cuanto se considera que no está preparado para, asimismo, preparar el futuro.

Vamos a ver, yo más que en los colegios lo notas en todas partes. En todo. Indudablemente, el cambio ha sido grandísimo, pero todavía no hemos llegado a la meta. Estamos todavía en el camino, estamos en el camino por todas estas cosas que te he contado yo, de los centros. Pero ¿por qué? Porque el propio profesor no está formado para hacerlo de otra forma. Y, como te decía, educación mixta o coeducación no es lo mismo; aunque todos estemos en el mismo sitio, recibiendo los mismos contenidos y tratando de conseguir los mismos objetivos [...], lo que sucede es que hay otra serie de cosas, espacios, el lenguaje, los libros de texto, la relación de poder a la hora de dirigir... Pero esto no vale. Tiene que ser una acción intencionada la coeducación. Primero hay que formar al profesorado, tiene que meterse en un proyecto educativo y, sobre todo dentro de la educación, qué temas vamos a tocar, y cómo estamos preparados para hacerlo, y cómo vamos a hacerlo... Se hace un programa... —es que esto yo lo había dicho en una ocasión en una conferencia— hacer una serie de..., de actividades, o vamos a meter la coeducación de forma transversal, o dentro de estas áreas o éstas; pero todos los profesores preparados para hacerlas. Y yo te diría que con una coordinación con los padres para que hagan lo mismo porque si no lo de clase es distinto... Como camino andado muchísimo, pero todavía falta un montón.

MIEMBRO DE LA INSPECCIÓN, 55 AÑOS

Desde los dispositivos institucionales, la confianza en una mayor igualdad de oportunidades para hombres y mujeres sólo se recupera desde las posibilidades de la extensión de servicios del estado dedicados al apoyo de la familia, como son las guarderías para los y las menores o las residencias para personas mayores. Una extensión del estado de bienestar que no parece que viva hoy sus mejores momentos, aun cuando se señale como absolutamente necesaria dadas las nuevas condiciones sociales —especialmente la incorporación de las mujeres al ámbito laboral-profesional y el envejecimiento progresivo de la población a causa del incremento de la esperanza de vida—.

Yo te digo una cosa, si yo no tuviera un centro de día... Hay que crear muchos establecimientos sociales: para las personas mayores, para discapacitados, guarderías infantiles... Si yo no tuviera un centro de día donde yo supiera que mi hijo está atendido perfectamente, seguramente tampoco... Porque en manos de cualquiera no le puedes dejar, y en manos de alguien que no sea un profesional no le puedes dejar. Y si eso lo tienes que pagar tú de tu bolsillo todo no compensaría el que estuvieras en un sitio o estuvieras en otro. O sea, que el sistema tiene que sentir que los niños, los

mayores, los discapacitados son de todos, son de toda la sociedad para que la mujer pueda... ¿eh? Y luego cambiar mentalidades; efectivamente cambiar mentalidades de hombres y de mujeres.

CARGO DE LA ADMINISTRACIÓN, 50 AÑOS

La necesidad de cambiar mentalidades sigue presente, lo que exigirá, por un lado, la voluntad educativa de puertas a dentro de las casas por concretar la evolución social prevista, pero, por otro lado, parece exigir simultáneamente estar apoyada por la implementación recursos materiales suficientes y de calidad.

8.2. Los Problemas del Futuro del Logro

La confianza en la evolución favorable en el acceso de las mujeres a cargos del sistema educativo se apoya, como hemos visto, en resortes que pueden considerarse débiles: la voluntad y la propia evolución de la cultura de la sociedad. No es extraño que surja también la visión de problemas u obstáculos para que tal evolución se cumpla.

La presión para que las mujeres sigan siendo las principales y casi exclusivas responsables de lo que suceda en el ámbito doméstico-familiar puede mantenerse e, incluso, incrementarse, debido, sobre todo, al aumento de personas dependientes, no sólo niños y niñas, sino, también ancianos y ancianas. Como se anuncia en el siguiente fragmento discursivo, tal situación no sólo impedirá que las mujeres accedan a cargos directivos, dada la mayor disponibilidad horaria con la que éstos se representan, sino que incluso podría presionar también para que abandonen el mercado laboral. Si la presencia de hijos e hijas, especialmente durante sus primeros años de vida, presiona para que las mujeres no entren en el mercado laboral –o entren en condiciones de mayor precariedad que sus compañeros, o lo abandonen en principio momentáneamente–, la nueva situación, con presencia de nuestros mayores en los hogares, puede presionar en esa misma dirección.

Entonces, acciones de la Administración... Pues avanzar en los problemas que son nuevos. No pensar qué tienen que hacer con las nueve semanas, sino pensar qué tienen que hacer con el problema que está surgiendo ahora y que irá a más, que es la solución de la vida de los individuos que pueden llegar muy fácil a los noventa, y ahí no hay estructuras. Porque lo de los niños..., guardarías, canguros... Lo otro es mucho más complicado. Y esto carga a las mujeres siempre; y a veces no sólo con sus padres sino con sus suegros. Y éste es el problema que yo veo. Y que..., por ejemplo, que las mujeres dejen de trabajar antes, porque ya no necesitan el dinero, ya la carrera profesional tiene un auge y pueden ser unas que salgan, y será salir del mercado para volver a hacer lo que hiciste al principio. Y esto va a pasar.

CARGO DE LA ADMINISTRACIÓN, 56 AÑOS

Vemos, así, cómo la confianza en un avance inexorable hacia la igualdad de oportunidades se topa de manera contradictoria en los discursos de los hombres y mujeres entrevistados con la idea de que la evolución, en cualquier caso, va a ser lenta; en gran medida porque se percibe que las resistencias son importantes, debido especialmente a que se trata de resistencias de carácter secular.

Tales resistencias son producto de una forma de dominación que las mujeres, en tanto parte de la sociedad, también incorporan en gran medida. Incluso las que se han mos-

trado en las entrevistas con una trayectoria más batalladora, señalan que el principal problema son las resistencias incorporadas, es decir, las que forman parte del actuar cotidiano de las propias mujeres. Entre tales resistencias incorporadas se cuenta, particularmente, la culpabilidad que se origina cuando sienten que están detrayendo tiempo de dedicación a los hijos para dedicarlo al trabajo.

Lo ven como lo cosa más natural; lo ven como normal, de que ellos son los que llevan los pantalones en el sentido... amplio de esa expresión. Son los que dirigen, son los que resuelven, son los que llevan el dinero a casa, son los que tal... Pues aquí son los que..., los representantes. Las chicas esas cosas no les interesan; ellas se preocupan más de pintarse. Un poquitín aún continúa estando esa percepción; esa percepción todavía ahí..., que cuesta. Los condicionamientos culturales cuesta mucho desarraigar porque están muy arraigados. Ha sido la familia, la escuela, la iglesia... La iglesia ahí ha tenido un papel; nos ha sentenciado y ahí nos ha culpabilizado mucho a las mujeres. Hecho esto que era la crianza..., como si eso fuese congénito por el hecho de ser mujer, como algo natural, la naturaleza misma, la chica nace para eso, para cuidarse, para formarse, pero fundamentalmente para cuidarse, para cuidar, para procrear. Y ahí nos han comido el coco mucho; y sobre todo porque esa comedura está muy bien organizada con la culpabilidad. Sólo fijarte. A mí me cuestan todavía esas cosas. Cuando te he contado lo de mi hijo, lo he llevado mal; hasta que he dicho si mi hijo está sanísimo, fenomenal, y me quiere muchísimo, y a su padre le adora. Pero decir que eso lo llevaba dentro de sus amigos y sus amigas y tal, porque su papá era el que le llevaba al colegio y le llevaba a las reuniones... Y yo iba a alguna también pero te quiero decir que ha sido...

CARGO DE UNIVERSIDAD, 59 AÑOS

Por último, otro gran problema para un futuro más igualitario y en relación también con la subjetivización del dominio masculino, es el derivado de la consideración de que las mujeres "se realizan" en el cuidado de los hijos. Es en ese ámbito donde han de encontrar satisfacción y donde han de cifrarse una parte importante de sus logros en mayor medida que sus compañeros y en mayor medida también que en el ámbito laboral-profesional, aún cuando éste se encuentra hoy bastante integrado en la concepción del "ser mujer". Pero, pese a la incorporación de lo profesional, el ámbito doméstico-familiar es ineludible en la concepción del logro por parte de las mujeres. Se trata en muchos casos de una argumentación en clave de impulsos –por ejemplo, de instinto de maternidad–.

¿Y por qué nunca trabajaste?

Pues a lo mejor porque nunca tuve la oportunidad. Me casé muy joven, me dediqué al cuidado de la niña cuando era pequeña. Luego, por los problemas de salud de mi madre, me tocó ocuparme de su atención y demás. Y ahora pues estoy un poco en esa edad..., de que tienes el problema de la edad, que tienes cuarenta y cinco años, que el muchacho está en plena adolescencia, que ya me encuentro con la preocupación ya de que mi padre está mayor, y que ya me está condicionando un poco..., bueno, pues todo lo que pueda ser mi vida personal. Y eso..., que lo vas dejando, y a lo mejor porque tampoco sentí la necesidad económica, de realización personal probablemente sí, pero esto de verdad que ha venido a llenar un poco éste vacío que tenía de estar a gusto conmigo misma como mujer.

MIEMBRO DE CONSEJO ESCOLAR, 45 AÑOS

Sí que tiene una exigencia, porque además, normalmente, las mujeres siempre tendemos a tener nuestra propia vida profesional, bueno, pues darle su importancia, pero no por encima de otros aspectos.

CARGO DE UNIVERSIDAD, 52 AÑOS

Sí que los hay, pero normalmente el planteamiento ¿cuál es? Lunes y martes me encargo yo, miércoles y jueves te encargas tú, y si algún día alguien no puede, siempre hay alguien que tiene que estar disponible. Y pienso que ante el conflicto, la mujer opta por estar disponible, porque le realiza

más esto que lo otro. O sea, no porque el peso social se lo exija, sino que por predisposición, por impulso, aquello le realiza más que lo otro.

Ante un día que no puedas ir a trabajar, o tengas que cuidar la casa, una mujer tiene clarísimo qué tiene, qué quiere, qué no tiene..., y que el otro trabajo es secundario. Y para un hombre es una montaña tener que estar en casa, porque tiene que dejar el trabajo, porque para él aquello es lo importante, y pienso que es un tema de realización personal en este sentido.

MIEMBRO DE LA INSPECCIÓN, 43 AÑOS

Siguiendo el argumento anterior, si las mujeres encuentran satisfacción en dedicarse, durante algún momento de su vida, a la crianza de sus hijos, dejando a veces en un lugar secundario su proyección profesional, habría que empezar a reflexionar si es necesaria una transformación de la concepción del logro que se abra a la polifonía y la complejidad que presentan las narraciones femeninas. Se apuntaría, así, a una concepción más “equilibrada” del logro frente a la prioridad normalizada que el orden moderno y su concepción de ciudadanía otorgan al ámbito laboral-profesional.

A mí en la vida ya me importan otras cosas. Ser catedrática en no sé donde pues no me importa, me importa pues no sé..., el tener una buena relación con mis hijos, pensar que, no sé, que es gente normal, tener una buena relación con mi marido, tener una buena relación de amigos, disfrutar de la vida. Entonces todo eso lo tengo que poner junto y decir, vamos a ver, ¿que me hubiera encantado ser la pera en todo, y altísima y guapísima y maravillosísima y no lo puedo ser? ¿A qué punto de conformidad necesito para ser feliz? Entonces, claro, eso con treinta y cinco años..., según. Ahora, pues qué quieres que te diga, pues claro, me hubiera encantado hacer cátedras; pues claro..., pues yo considero que yo valía mucho más de lo que yo he dado de sí en ese ámbito. Pero desde luego..., pues depende a qué precios, y a qué costes, pues en esta vida casi nada es gratis. Casi nada es gratis. Entonces, cuánto estás dispuesto a pagar y por qué... [...] Yo creo que parte del equilibrio personal y de la felicidad de cada persona es saber vivir con lo que tienes. Entonces tienes que buscarte tus vías de escape y de salida para decir, bueno, ésta es mi situación, es lo que tengo y yo voy a intentar ser feliz y equilibrada en estas situaciones. Y eso es para mí lo más importante. Entonces, depende de tu actitud ante la vida, puedes llevarlo mejor o peor. Yo lo he intentado llevar lo mejor posible para conseguir lo que te digo que es lo más importante, que no es ser catedrático, sino decir ¡joer, yo me levanto todos los días y sigo aquí!

CARGO DE UNIVERSIDAD, 52 AÑOS

Al mismo tiempo, también se plantea en algunos casos la necesidad de transformar las condiciones en las que se realiza el ejercicio profesional y, más en particular, el tipo de dedicación -demasiado extensiva en términos de tiempos y disponibilidad que se les atribuye a los cargos, y que dificulta en gran medida que las mujeres (pero no sólo ellas) puedan compatibilizar en mejores condiciones su desarrollo doméstico-familiar y laboral-profesional. Aún así, la apuesta más común suele situarse en el tiempo -“es cuestión de tiempo”- o en la evolución general de la sociedad en abstracto, pero sin que el sistema educativo parezca tener un papel decisivo en ese avance hacia la igualdad.



mujeres

en cargos de representación
del Sistema Educativo

| Conclusiones
Parciales |



9. CONCLUSIONES PARCIALES

Este informe cualitativo se ha centrado en los discursos producidos por mujeres que ocupan un cargo directivo en los distintos ámbitos y niveles del sistema educativo español. Son las que han logrado acceder a esa relativa minoría (a partir del informe cuantitativo) de mujeres que desempeñan tales cargos.

La relación con el logro profesional en las mujeres entrevistadas se encuentra incluida en una concepción del logro más general. Si se quiere, más vital, en cuanto comprende distintas dimensiones de la vida. Ello hace también que su satisfacción sea también más compleja. Hay un constante poso de distancia con respecto a los niveles del logro profesional, acompañado en ocasiones de culpabilidad y relativismo. Ha de subrayarse que la relativización del logro profesional observada:

- a) Es compatible con un notable grado de autoestima resultante de la propia trayectoria vital desarrollada, acentuada entre las que se sienten pioneras, como ocurre en los cargos universitarios y de la Administración Educativa. Pero, aún así, se mantiene como logro relativo y complejo.
- b) Ha de conectarse con la concepción de los cargos en los distintos niveles del sistema educativo español. Así, los cargos de dirección en centros educativos de la enseñanza secundaria se encuentran sumidos en una especie de déficit simbólico, especialmente entre los centros situados en grandes concentraciones urbanas. Ello hace que la relativización de la concepción como logro profesional del acceso a la dirección de tales centros sea mayor.

La complejidad en la concepción del logro tiene su paralelo en la complejidad de su propia trayectoria: repleta de quiebras, lejos de la linealidad que presenta la mayor parte de los hombres entrevistados. Quiebras originadas por la subordinación de la trayectoria profesional a la trayectoria de la familia.

Los problemas para expresar los logros y las ambiciones profesionales son bastante más agudas en el caso de las mujeres. Ahora bien, en el caso del logro parece derivar de la compleja y completa determinación de éste, proyectándose directamente sobre el grado de satisfacción con el logro y su propia expresión. En el caso de la expresión de la ambición, se derivan, además, dimensiones pragmáticas tan relevantes como las dificultades de las mujeres para presentarse a procesos públicos de elección, como vía de acceso a un cargo.

La decisión de dar el paso hacia arriba, hacia el cargo, aparece en las mujeres como una racionalización con múltiples entradas. Son varios los elementos vitales, de su propia vida, que han de tener en cuenta: condiciones de la familia, exigencias temporales del nuevo puesto de trabajo, trayectorias de sus hijos y sus compañeros. La decisión toma las características de una encrucijada vital, lo que contrasta con las expresiones de los entrevistados varones, donde el acceso aparece con los rasgos de lo "natural", sin que hubiera exigido una decisión reflexionada.

Limitadas en la expresión de ambición y logro, el acceso al cargo tiende a situarse en el ámbito de la fatalidad. Una acumulación de casualidades coincide para aupar a las mujeres a los cargos. Parecen exigirse situaciones que rozan lo excepcional (nuevo centro, marcha de la anterior dirección, etc.) para, precisamente, romper con la normalidad: la distancia de las mujeres de los cargos directivos en el sistema educativo. Así, nos encontramos que mientras en los hombres la decisión de acceso al cargo desaparece por incluirla en un movimiento natural de las cosas, en las mujeres, lo hace por incluirla en la fatalidad de las cosas. Para unos, el acceso al cargo directivo se configura como un destino de género. Para otras, como un particular género del destino.

La complejidad de la decisión de acceso a los cargos del sistema educativo por parte de las mujeres, incluso cuando parecen ser enfrentadas a ella por una especie de fatalidad, requiere que sea compartida. Se convierte en una decisión que exige el compromiso de apoyos familiares (compañeros, hijos) y profesionales (colegas), que deriva en que el logro sea concebido como un logro colectivo, poco individualizado. Es un logro plural y polifónico, pues se ha alimentado de múltiples decisiones previas.

Por último, queda agradecer la colaboración de todos los que han participado en la investigación. Especialmente a sus protagonistas, quienes nos han dado su tiempo, su voz y su discurso: mujeres y hombres que hacen el sistema educativo español.

El agradecimiento es extensivo a quienes, como profesionales (contactadores, entrevistadores) han participado en la investigación. Muy en particular a Antonio Agustín García García, por su personal e insustituible implicación en el trabajo.

Ahora bien, el estudio no hubiera sido posible sin la confianza, los consejos y la asesoría del equipo del CIDE y del Instituto de la Mujer. En representación del mismo, hay que subrayar los nombres de Montse Grañeras y Ana Mañeru, que han acompañado el trabajo desde su alumbramiento como simple proyecto hasta esta última palabra: gracias.

Bibliografía

I ESTUDIO

- CIDE (1999). *Las desigualdades de la Educación en España*, II. Madrid: CIDE.
- CIDE (2000). *El Sistema Educativo Español*, 2000. Madrid: CIDE.
- CIDE/INSTITUTO DE LA MUJER (2001). *Las mujeres en el Sistema Educativo*. Madrid: Instituto de la Mujer, CIDE.
- IMOP Encuestas, S.A. (1999). *La situación de la mujer en la toma de decisiones*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- INE. *Estadística de la enseñanza superior en España*, Curso 1998-1999 [Versión electrónica]. Madrid: INE
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2001). *Guía del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. Madrid: Subdirección General de Información y Publicaciones.

II ESTUDIO

- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2003). *Las estructuras sociales de la economía*. Barcelona: Anagrama.
- Bunge, M. (1978). *Causalidad. El principio de causalidad en la ciencia moderna*. Buenos Aires: Eudeba, e.o. 1961.
- Buxó i Rey, M. J. (1998): "Emic/Etic", en S. Giner, E. Lamo de Espinosa y C. Torres (eds.), *Diccionario de Sociología*. Madrid: Alianza.
- Callejo, J. (1999): "La reflexividad empírica: notas para un proyecto", en R. Ramos y F. García Selgas (eds.), *Globalización, riesgo, reflexividad. Tres temas de la teoría social contemporánea*. Madrid: CIS.
- Callejo, J., Gómez, C. y Casado, E. (2003). *El sistema de género en el sistema educativo. Esquema explicativo de la relativa escasa presencia de mujeres en los cargos directivos de la educación*, Memoria de investigación. Madrid: CIDE.
- Callejo, J., Gómez, C. y Casado, E. (2003). *El techo de cristal en el sistema educativo español*. Madrid: UNED.
- Carabaña, J. (1999): *Dos estudios sobre movilidad intergeneracional*. Madrid: Argenteria-Visor.

- CIDE (1988). *La presencia de las mujeres en el sistema educativo*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Folbre, N., Hartmann, H. (1999): "La retórica del interés personal: ideología y género en la teoría económica", en C. Carrasco (ed.), *Mujeres y economía*. Barcelona: Icaria, pp. 91-124.
- García de León, M. A. (2002): *Herederas y heridas: Sobre las élites profesionales femeninas*. Madrid: Cátedra, Universitat de València, Instituto de la Mujer.
- Garrido, L. J. (1993) *Las dos biografías de la mujer en España*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Goffman, I. (1987). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Harris, M. (2002): *Introducción a la antropología general*. Madrid: Alianza, 6ª ed.
- Headland, T. N., Pike, K. L., Harris, M. (1990): *Emics and etics*. Londres: Sage.
- Lash, S. (1993). "Pierre Bourdieu: Cultural Economy and Social Change", en C. Calhoun, E. LiPuma y M. Postone (eds.), *Bourdieu. Critical Perspective*. Cambridge: Polity Press.
- Murillo, S. (1996): *El mito de la vida privada*. Madrid: Siglo XXI.
- Parsons, T. (1999). *El sistema social*. Madrid: Alianza.
- Pike, K. L. (1975): *Phonemics: a technique for reducing languages to writing*. Ann Arbor: Univ. of Michigan Press.
- Poal Marcet, G. (1993): *Entrar, quedarse, avanzar. Aspectos psicosociales de la relación mujer-mundo laboral*. Madrid: Siglo XXI.
- Seco, M, Andrés, O., y Ramos, G. (1999): *Diccionario del español actual*, Madrid: Aguilar.
- Tannen, D. (1995): *Talking form 9 to 5: how women's and men's conversational styles affect who gets heard, who gets credit, and what gets done at work*. Londres: Virago.

PÁGINAS WEB CONSULTADAS:

* UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Universidad de A Coruña: <http://www.udc.es>

Universidad de Alcalá: <http://www.uah.es>

Universidad de Alicante: <http://www.ua.es>

Universidad de Almería: <http://www.ual.es>

Universidad Autónoma de Barcelona: <http://www.uab.es>

Universidad Autónoma de Madrid: <http://www.uam.es>

Universidad de Barcelona: <http://www.ub.es>

Universidad de Burgos: <http://www.ubu.es>

Universidad de Cádiz: <http://www.uca.es>

Universidad de Cantabria: <http://www.unican.es>

Universidad Carlos III de Madrid: <http://www.uc3m.es>

Universidad de Castilla-La Mancha: <http://www.uclm.es>

Universidad Complutense de Madrid: <http://www.ucm.es>

Universidad de Córdoba: <http://www.uco.es>

Universidad de Extremadura: <http://www.unex.es>

Universidad de Girona: <http://www.udg.es>

Universidad de Granada: <http://www.ugr.es>

Universidad de Huelva: <http://uhu.es>

Universidad Internacional Menéndez Pelayo: <http://www.uimp.es>

Universidad de Illes Balears: <http://www.uib.es>

Universidad de Jaén: <http://www.ujaen.es>

Universidad Jaume I de Castellón: <http://www.uji.es>

Universidad de La Laguna: <http://www.ull.es>

Universidad de La Rioja: <http://www.unirioja.es>

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: <http://www.ulpgc.es>

Universidad de León: <http://www.unileon.es>

Universidad de Lleida: <http://www.udl.es>

Universidad de Málaga: <http://www.uma.es>

Universidad Miguel Hernández de Elche: <http://www.umh.es>

Universidad de Murcia: <http://www.um.es>

Universidad Nacional de Educación a Distancia: <http://www.uned.es>

Universidad de Oviedo: <http://www.uniovi.es>

Universidad Pablo de Olavide: <http://www.upo.es>

Universidad de País Vasco: <http://www.ehu.es>

Universidad Politécnica de Cartagena: <http://www.upct.es>

Universidad Politécnica de Cataluña: <http://www.upc.es>

Universidad Politécnica de Madrid: <http://www.upm.es>

Universidad Politécnica de Valencia: <http://www.upv.es>

Universidad Pompeu Fabra: <http://www.upf.es>

Universidad Pública de Navarra: <http://www.unavarra.es>

Universidad Rey Juan Carlos: <http://www.urjc.es>

Universidad Rovira i Virgili: <http://www.urv.es>

Universidad de Salamanca: <http://www.usal.es>

Universidad de Santiago de Compostela: <http://www.usc.es>

Universidad de Sevilla: <http://www.us.es>

Universidad de Valencia (Estudi General): <http://www.uv.es>

Universidad de Valladolid: <http://www.uva.es>

Universidad de Vigo: <http://www.uvigo.es>

Universidad de Zaragoza: <http://www.unizar.es>

* UNIVERSIDADES PRIVADAS:

Universidad de Alfonso X El Sabio: <http://www.uax.es>

Universidad Antonio de Nebrija: <http://www.unnet.es>

Universidad Camilo José Cela: <http://www.ucjc.edu>

Universidad Cardenal Herrera-CEU: <http://www.ceu.es>

Universidad Católica de Ávila: <http://www.ucavila.es>

Universidad Católica San Antonio: <http://www.ucam.edu>

Universidad de Deusto: <http://www.deusto.es>

Universidad Europea de Madrid: <http://www.uem.es>

Universidad Internacional de Catalunya: <http://www.unica.edu>

Universidad de Mondragón Unibersitatea: <http://www.muni.es>

Universidad de Navarra: <http://www.unav.es>

Universidad Oberta de Catalunya: <http://www.uoc.es>

Universidad Pontificia Comillas: <http://www.upco.es>

Universidad Pontificia de Salamanca: <http://www.upsa.es>

Universidad Ramón Llull: <http://www.url.es>

Universidad Internacional SEK: <http://www.usek.es>

Universidad San Pablo CEU: <http://www.ceu.es>

Universidad de VIC: <http://www.uvic.es>

Universidad Francisco de Vitoria: <http://www.fvitoria.com>

Universidad Internacional de Andalucía: <http://www.uniara.uia.es>

* CONSEJERÍAS DE EDUCACIÓN

Comunidad Autónoma de Andalucía:

<http://www.cec.junta-andalucia.es/>

Comunidad Autónoma de Aragón:

<http://www.aragob.es/sid/departamentos/depedu.htm>

Comunidad Autónoma del Principado de Asturias:

<http://www.educastur.princast.es/indice.htm>

Comunidad Autónoma de las Islas Baleares:

<http://www.caib.es/govern/links/eeduca.htm>

Comunidad Autónoma de Canarias:

<http://www.educa.rcanaria.es/>

Comunidad de Cantabria:

<http://www.ceycantabria.com/>

Comunidad Autónoma de Castilla - La Mancha:

<http://www.jccm.es/gobierno/org-educ.htm>

Comunidad Autónoma de Castilla y León:

http://www.jcyl.es/jcyl-client/jcyl/cec?locale=es_ES&textOnly=false

Comunidad Autónoma de Cataluña:

<http://www.gencat.es/ense/>

Ciudad Autónoma de Ceuta:

<http://ww2.ciceuta.es/consejerias/csj-educa/educacion.htm>

Comunidad Autónoma de Extremadura:

<http://www.juntaex.es/consejerias/ect/home.html>

Comunidad Autónoma de Galicia:

<http://www.xunta.es/conselle/ceoug/index.htm>

Comunidad Autónoma de La Rioja:

<http://www.larioja.org/gob5.htm>

Comunidad de Madrid:

<http://www.madrid.org/cmadrid/educac.htm>

Comunidad Autónoma de la Región de Murcia:

<http://www.carm.es/educacion/>

Comunidad Foral de Navarra:

<http://www.cfnavarra.es/EDUCA/>

Comunidad Autónoma del País Vasco:

http://www1.hezkuntza.ej-gv.net/indice_c.htm

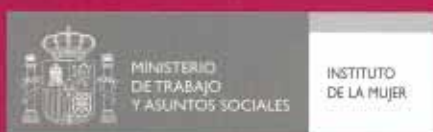
Comunidad Valenciana:

<http://www.cult.gva.es/Educacion.htm>



mujeres

en cargos de representación
del Sistema Educativo



www.mtas.es/mujer



www.mec.es/cide