



Grupo Temático N° 6: Género, mercado de trabajo y cuidado

Coordinadores: Laura Pautassi, Pilar Arcidiácono, Mora Straschnoy

Algunos elementos para pensar la docencia sindicalizada en clave de género en el siglo XXI

Autor/es: Laura S. García Tuñón

E – mails: laugarciatunon@yahoo.com.ar

Autor/es: María Esther Basualdo.

E – mails: basualdomarie@hotmail.com

Pertenencia institucional: Dirección de Coordinación Comunitaria. Legislatura de la CABA

INTRODUCCIÓN

Sistematizar los principales problemas experimentados por las trabajadoras de la educación en la Ciudad de Buenos Aires, a la hora de participar en los sindicatos y sus espacios de representación gremial como así también en el acceso a los cargos de conducción y supervisión de escuelas, fue el propósito que orientó nuestro trabajo. Intentamos encontrar respuestas posibles frente a la constatación de la falta de participación efectiva por parte de las mujeres en los múltiples espacios de dirección y decisión política tanto en la carrera docente como en el campo sindical.

Teniendo en cuenta que en el campo de la educación, el universo está conformado mayoritariamente por mujeres, nuestra investigación buscó problematizar acerca de la escasa proporción de conducciones sindicales en la CABA encabezadas por mujeres. Esta realidad abre en principio, dos cuestiones centrales sobre las cuales nos focalizamos. Por un lado, los mecanismos de acceso a los cargos de conducción, tanto en escuelas como en sindicatos y, por el otro, las representaciones que las mujeres y los hombres hacen de los cargos de conducción dentro de su carrera docente.

Decidimos hacer un recorte, dentro del sistema educativo de la Ciudad, tomando como variable al área de educación Primaria. Por ello entrevistamos y realizamos encuestas a dirigentes sindicales,



maestras de grado y directivos de escuelas primarias. El período circunscrito de la investigación abarca dos décadas desde 1984 al 2014. Tiempos marcados por políticas que condujeron a la fragmentación del sistema educativo argentino, en un contexto de “crisis” decurrente de todo un proceso histórico-político-ideológico marcado tanto por una herencia de la “promisoria modernidad” donde se le otorgó, a la educación y principalmente a la escuela, el lugar generador de todo proceso de movilidad social ascendente. Y por políticas públicas fruto del neoliberalismo hegemónico de las últimas décadas del siglo XX, donde la educación se restringía a su condición de mercancía. O sea, transitamos en un tiempo altamente contradictorio, por un lado un mandato fundado en “el deber ser” y por el otro una demanda emergente en “el tener para ser”.

El planteo de nuestro objeto de investigación, responde a algunas de nuestras preocupaciones como militantes, trabajadoras de la educación sindicalizadas y como investigadoras, frente a una realidad que nos interpela en nuestra acción y sobre la cual entendemos, existen cuestiones sobre las que es necesario reflexionar para actuar y transformar.

Las categorías que esta ponencia: Trabajo, Género y Desigualdad como andamiaje para el pensar sistematizado, se sustentan en los principios de la investigación cualitativa porque posibilitan indagar problemas ontológicos y epistemológicos.

La investigación cualitativa se caracteriza por la pluralidad de interpretaciones que genera a través de su metodología, una diversidad de relatos asociados a la existencia de los complejos mundos de la vida. La investigación cualitativa reconoce al proceso de producción de conocimiento como la resultante de una búsqueda de interpretación de significados que construyen los diferentes actores del contexto. Desde intercambios intersubjetivos, donde intervienen sus visiones, experiencias, percepciones, ideas y sentimientos que guardan relación con su entorno sociocultural o contexto cultural, afirmamos que la matriz ontológica y epistemológica que sustenta la investigación es una condición “sine qua non” en la aproximación sujeto-objeto desde la perspectiva cualitativa. Focalizando de esa forma, la importancia de involucrar el contexto, la reflexión y la revisión constante, en un proceso de investigación cualitativa, que está determinado por la mirada del investigador, quien es la persona que reviste de significado los datos y las categorías a priori y emergentes.

Esta investigación no se fundamentó en “recetas metodológicas rígidas” y en representaciones estereotipadas, por eso implicó un alto grado de sistematicidad y cuidado al buscar describir sujetos y culturas dentro de una descripción contextual que garantizará la máxima intersubjetividad en la construcción y reconstrucción de una realidad compleja. Mediante la recolección sistemática de datos



que hicieron posible un análisis interpretativo, donde se profundizaron los diferentes motivos, características cruciales de la realidad social que evidenció la posesión de una estructura intrínsecamente significativa, constituidas y sostenidas por las actividades interpretativas de los trabajadores de la educación, hombres y mujeres como sujetos sociales.

La investigación, como proceso sistemático se modificó y recreó en la marcha, posibilitando la construcción paulatina del objeto de la investigación. Una expresión básica de este proceso fue comprobar que los hallazgos derivados de la investigación dan cuenta de una realidad bastante distinta a lo que habíamos supuesto en un principio. Y, a la vez, mucho más rica de lo esperado. Ejemplo de esta expresión es la dificultad generalizada de los trabajadores de la educación de “mirarse” y romper con estereotipos o perfiles impuestos a lo largo del tiempo. Esto responde a una determinada forma de ser docente que los aleja del mundo del trabajo y los aloja en un espacio marcado por la trascendencia, donde el deber ser es la demanda que los atraviesa. En ese marco, el conocimiento como producto del trabajo, que exige sistematicidad a través del análisis riguroso de las condiciones de su oficio, no son determinantes en su condición de trabajadores de la educación.

En este abordaje cualitativo, la reflexividad opera como mecanismo de control sobre los datos. Por consiguiente, la recuperación de la noción de reflexividad contribuye a “mirar” los hechos del mundo social, no como cosas que constituyen una realidad objetiva sino como realizaciones prácticas en la que “los actores intervienen con capacidad de interpretar y actuar en este mundo”. (Garfunkel, 2009)

En consecuencia, la hipótesis elaborada es que las trabajadoras de la educación están atrapadas en una compleja red de representaciones fundadas en la des-legitimidad de su trabajo. En ese sentido la representación de la trabajadora de la educación se relaciona con la propia historia de la constitución del magisterio, que se entrelaza con la historia de la mujer, en un discurso hegemónico marcado por la idea de la “vocación de servicio”, “de entrega al otro, por su sensibilidad”. Tarea que es una extensión del espacio privado que gira alrededor del cuidado, como una condición natural del ser mujer. Desde ese lugar nos preguntamos sobre cómo conquistar el derecho de “Ser” Trabajadoras de la Educación en el sentido más amplio, y en la disputa por el acceso, la permanencia, ascenso y la representación sindical, en condiciones de igualdad en un sentido más restricto.

En ese sentido, el trabajo pretende no sólo percibir el mundo social desde la perspectiva del marco teórico o desde la visión de los sujetos que constituyen el mundo a conocer, sino también desde su propia reflexividad como sustento protagónico en la producción de conocimiento desde su condición de clase y su perspectiva de género. Dentro de ese cuadro, marcado por la desigualdad, abordar el tema de las trabajadoras de la educación gana relevancia, porque se inscribe en las necesidades y los



desafíos para la conformación de una educación como un derecho comprometido en la conformación de sociedades justas, igualitarias y democráticas.

SER TRABAJADORA

Desde nuestra condición de trabajadores, los seres humanos somos capaces de modificar la realidad material para satisfacer las necesidades y, al hacerlo, nos modificamos a nosotros mismos y a nuestras conformaciones sociales. Lo que nos distingue de otras especies que han desarrollado capacidades para modificar su entorno es que, previo a nuestro esfuerzo físico, nuestro trabajo es resultado de una planificación de acuerdo a fines específicos. Ponemos en juego nuestra capacidad para el trabajo porque nos proponemos objetivos a alcanzar, y eso implica un desarrollo ideal previo.

A través del pensamiento, el trabajo pone en juego nuestra capacidad creadora y transformadora. En ese sentido, mediante el trabajo es que podemos desarrollar nuestro potencial, perfeccionarnos y, de ese modo, desplegar un proceso aprendizaje y crecimiento. Pensado en estos términos, el trabajo es parte de la dignidad humana de los hombres y mujeres en la medida en que, además de garantizar nuestras condiciones materiales y elementales de existencia, posibilita el desarrollo de sociedades igualitarias.

En contraposición el sistema capitalista el trabajo humano es conceptualizado únicamente en función de su capacidad para la realización de valor, como mercancía. La clase trabajadora que no posee los medios materiales de producción y sólo tiene como recurso su fuerza de trabajo, debe venderla como tal en el mercado de trabajo. Si logra venderla en el mercado como trabajo asalariado, podemos hablar de empleo. Empleo, mercado de trabajo y salario son conceptos que hacen a formas de trabajo creadas por el orden capitalista y merecen ser confrontados permanentemente con las necesidades de los trabajadores para no perder el sentido primario del trabajo, que es el de asegurar la dignidad humana. Pero esa dignidad humana no es completa si ha nuestro análisis no lo complementamos con la incorporación de la categoría de género.

A lo largo la historia moderna, las luchas de los trabajadores organizados pusieron constantemente en confrontación la mirada liberal sobre el trabajo, que lo consideró una mercancía y, como tal, sujeta a las condiciones de la oferta y la demanda en un mercado libre, capaz de equilibrarse a sí mismo.

El trabajo desde la mirada de los trabajadores, no puede estar librado a las fuerzas del mercado. Por el contrario, debe estar sujeto a garantizar derechos que hacen a la dignidad humana, donde la igualdad de género es una condición ineludible. Esto ha llevado a crear marcos legales, regulatorios y



de negociación en torno a él. Por eso es indispensable separar el concepto integral de trabajo del concepto de empleo, tarea que en la categoría de los trabajadores de la educación adquiere una connotación compleja, aun la discusión sobre las condiciones del empleo en la docencia son tomadas como pretensiones que atentan contra la idea de la función social.

Históricamente, según Apple (1988), en la división horizontal del trabajo, las mujeres han tenido los peores tipos de trabajo (oficinistas, secretarias, maestras, limpiadoras...). En la división vertical, las peores condiciones (tiempo parcial, escasa autonomía y baja remuneración...).

Asimismo, al trabajo de las mujeres se lo ha considerado inferior debido simplemente al hecho de que lo hacen las mujeres, llegando en algunos casos a decirse que esos trabajos eran una preparación para la maternidad. El hecho de que las mujeres se hagan cargo mayoritariamente de la enseñanza (80% de los y las docentes son mujeres), hace que socialmente se considere menos valiosa, menos importante, menos cualificada. A medida de que el trabajo se feminiza más, se paga menos, se controla más y se descalifica más. La enseñanza es un enclave femenino, y dentro de la profesión la presencia de las mujeres se acrecienta entre los cargos de base. Ante esto nos preguntamos: ¿definirá este rasgo el carácter de las condiciones de trabajo en la educación argentina?

Mucho se ha escrito e investigado en las últimas décadas del siglo XX alrededor de la enseñanza como un enclave femenino y en todos esos estudios se entrelaza la historia de la constitución del magisterio con la historia de las mujeres.

Ser profesora representó una extensión de la función materna alrededor del cuidado de su prole. Este rastro de la historia en la conformación del magisterio, es una de las marcas más notorias en el trabajo docente en la actualidad. Un discurso marcado por la idea de vocación y de don como expresión de lo dado, de lo otorgado, como una condición natural del ser mujer. En ese sentido para desempeñar esa función dentro del entramado armónico de las sociedades modernas no era necesaria una formación científica marcada por su rigurosidad y excelencia. Bastaba su sensibilidad, su paciencia y cuidado de madre, lo que representó por mucho tiempo la exclusión de la mujer profesora del campo más amplio y abarcador del saber y del poder.

En los años 70 comienza una creciente identificación con la identidad de ser trabajadora de la educación por sobre la visión profesional de los años sesenta, que nos remitía a una formación técnica, donde el método y la didáctica eran considerados como elementos centrales de la “profesión docente”.



En esa nueva conformación identitaria de los años setenta, las maestras tendieron a desplazar el imaginario de dedicación y entrega hacia una visión de producción de conocimientos, que contribuyó a modificar el histórico lugar de las mujeres, que era la reproducción. Ante esto se produce un quiebre en las significaciones de género hegemónicas en las escuelas. Empiezan a visualizar al poder como construcción, en donde el conflicto es parte constitutiva de las luchas. Entre estas luchas, se encuentran con las incipientes luchas por la igualdad de género. Las maestras sindicalizadas empiezan a valorar sus saberes y cuestionan desde sus prácticas sociales las concepciones de justicia sustentadas en las instituciones. Sin embargo este avance de las mujeres no tiene su correlato en el cotidiano sindical, donde siguen aceptando la versión hegemónica del liderazgo masculino. En ese marco los sindicatos y la trayectoria de ascenso en la carrera docente son reconocidos socialmente como espacios públicos y donde las mujeres no tienen condiciones de apropiarse porque aún la prioridad y la exigencia societaria se restringen al espacio privado.

Las décadas del ochenta y del noventa, bajo la hegemonía del paradigma neoliberal, provocó en los trabajadores de la educación la necesidad de apropiarse de las calles, salir de la escuela para defenderla. Paradójicamente la defensa de la educación pública se materializa en la lucha por fuera de los muros que nos quieren disciplinar. Las mujeres protagonizaron en diferentes ámbitos luchas sustantivas en el resguardo de derechos sociales. Sin embargo esta constatación, todo ese movimiento, fue insuficiente para romper con la lógica patriarcal. Los sindicatos siguen siendo vistos en el imaginario de hombres y mujeres, territorio masculino. Las conducciones en la carrera docente, siguen siendo responsabilidad mayoritaria de los hombres. Sabemos que coinciden ciertos factores estructurales que operan como barreras al pleno ejercicio de los derechos políticos de las mujeres.

Entre ellos mencionamos:

- Estereotipos y prejuicios que ven a lo sindical y a lo público como algo masculino.
- Falta de corresponsabilidad en las tareas del cuidado entre hombres y mujeres y la ausencia de políticas públicas que fomenten la conciliación laboral y familiar.
- Estructura y cultura machista en los sindicatos. Las mujeres docentes son militantes sindicales, pero rara vez dirigen los sindicatos.
- Menor acceso de las mujeres a las redes de apoyo y contactos para construir sus lugares de representación.



QUÉ DICEN LAS ESTADÍSTICAS

Desde los inicios del sistema educativo hubo mujeres en las direcciones de las escuelas. La fuerte mayoría femenina en la base de la pirámide docente, no tuvo una representación proporcional en los cargos de conducción institucional. Los cargos de la llamada “inspección escolar”, estamento de articulación entre el poder político y el nivel local escolar, estuvieron generalmente ocupado por varones.

Esta tendencia se mantuvo hasta la segunda mitad del siglo XX en que las mujeres fueron accediendo progresivamente a los cargos de “Dirección” y a la hoy llamada “Supervisión”. En las últimas décadas, la aplicación del Estatuto del Docente, que establece al concurso como regulación más igualitaria y transparente que la lealtad política, resultó no solamente un importante paso desde la perspectiva profesional, sino que también, de la justicia redistributiva de género.

Como punto de partida de la investigación nos propusimos buscar las distintas estadísticas con especificaciones por sexo, ya sea de cantidad de docentes, de cargos de conducción escolar y de cargos de conducción gremial en las que basábamos nuestras premisas.

Lo primero que pudimos observar es que en la página del Ministerio de Educación de la CABA, el Departamento de Estadísticas, elaboró un anuario estadístico de 2001/2011. Allí explican que es: *“...en donde intenta sistematizar la información básica de las diferentes ofertas educativas que dependen del citado ministerio. Las cifras dispuestas en las hojas del Anuario... provienen del Relevamiento Anual, el operativo de captura de datos educativos que se realiza desde 1996 todos los años a instancias del Ministerio de Educación de la Nación. Este relevamiento constituye la pieza fundamental del sistema de estadísticas de la educación, debido a la universalidad de su cobertura. Adicionalmente y con el fin de caracterizar el perfil educativo de la población de la Ciudad, se incluyen datos que provienen de otras fuentes de información, como los censos de población y las encuestas de hogares”*. Al trabajar con ellos, sólo encontramos desagregados por género datos en las matrículas de alumnos de los principales niveles de educación. No encontramos datos de docentes por género.

El único informe estadístico con datos de los docentes con perspectiva de género que encontramos en la página del Ministerio de Educación de la CABA, (producido por la Dirección de Estadísticas: *Varones y mujeres: desigualdades y transformaciones en el campo educativo, producido en el año 2008.*) cuenta sólo con 1 (una) página de las 50 (cincuenta), que hace referencia a los y las docentes, y dice que: *“La mayoría del cuerpo docente del sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires de*

gestión estatal son mujeres (78% aproximadamente). Esta preeminencia se mantiene –en líneas generales– tanto para los cargos directivos como para los docentes de aula, mientras que disminuye levemente (se instala en un 74%) para las Supervisiones.”

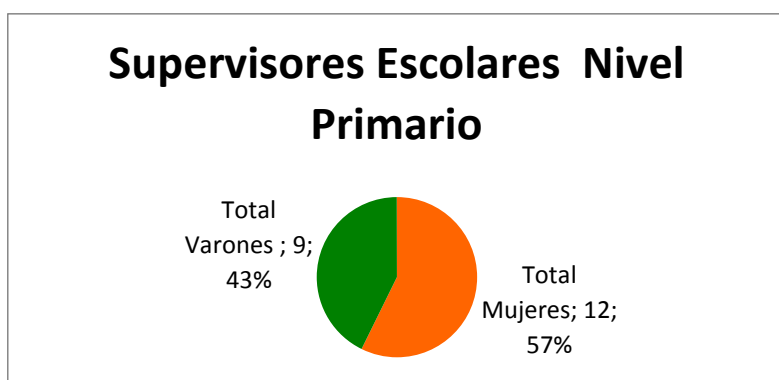
Al acceder a datos facilitados por las Juntas de Clasificación Docente y por la Dirección Administrativa Docente, del año 2015, observamos que el sistema educativo actual cuenta con alrededor de 60 mil docentes en las escuelas públicas estatales (no hay datos precisos) y que el 79% son mujeres. A la hora de indagar sobre los Equipos de Conducción (en estos cargos se cuenta a: supervisor, supervisor adjunto, director, vicedirector y secretario) observamos lo siguiente:

AÑO 2015	TOTAL	MUJERES	%	VARONES	%
PRIMARIA	1612	1313	81.5%	299	18.5%
MEDIA Y TECNICA	973	605	62.2%	368	37.8%

1) Elaboración a partir de datos Juntas de Clasificación Docente y Dirección Administrativa Docente.

Estas cifras nos dicen que, si tomamos todos los cargos en relación con el total de los trabajadores del área de Educación Media y Técnica, la proporción de los cargos de equipos de conducción en manos de varones es muy superior.

En el área de Educación Primaria se mantiene la proporción de trabajadoras y trabajadores y de cargos de conducción totales. A la hora de desagregar el número de mujeres y varones en cargos de Supervisión del área de Educación Primaria, nos encontramos con que el porcentaje de varones sube exponencialmente, como lo muestran los siguientes cuadros:



2) Base de datos de Dirección de Coordinación Comunitaria de la Legislatura de la CABA, 2015.

Visiblemente, el número de varones que son supervisores es más alto que la media de cargos directivos. Siendo la enseñanza un enclave femenino, y teniendo dentro de la profesión, la mayor



presencia de las mujeres en los cargos de base de la enseñanza, frente a la masiva presencia de varones en los cargos superiores, nos preguntamos si esto obedece a un signo de discriminación de género.

Al pensar la conformación y mecanismos de la carrera docente, sabemos que la misma se construyó a partir de cierta ajenidad de las prácticas culturales femeninas. También las formas burocráticas que caracterizan la organización del sistema educativo mantienen resabios de los sistemas patriarcales de dominación. El dispositivo social de control que determina “lo femenino” en contraposición a “lo masculino”, constituye una de las matrices más poderosas para sustentar esto, en particular, en el nivel primario de la educación.

La perspectiva de género en la actividad sindical:

Incluir la perspectiva de género en el ámbito sindical, significa buscar la igualdad de participación de varones y mujeres al interior de la organización. Pero también, y fundamentalmente, la consideración de la problemática de género en todas las actividades y líneas de acción hacia las trabajadoras y trabajadores representados (Rigat Pflaum, 2008).

Una política sindical de género, tal como la propone Godhino Delgado, implica adoptar la perspectiva de género como uno de los ejes orientadores de la política de la organización sindical: analizar los temas a tratar en función del impacto diferencial sobre hombres y mujeres, superar la exclusión de las mujeres y desarrollar planes y programas para cambiar las relaciones de género en los ámbitos sindical, laboral y privado.

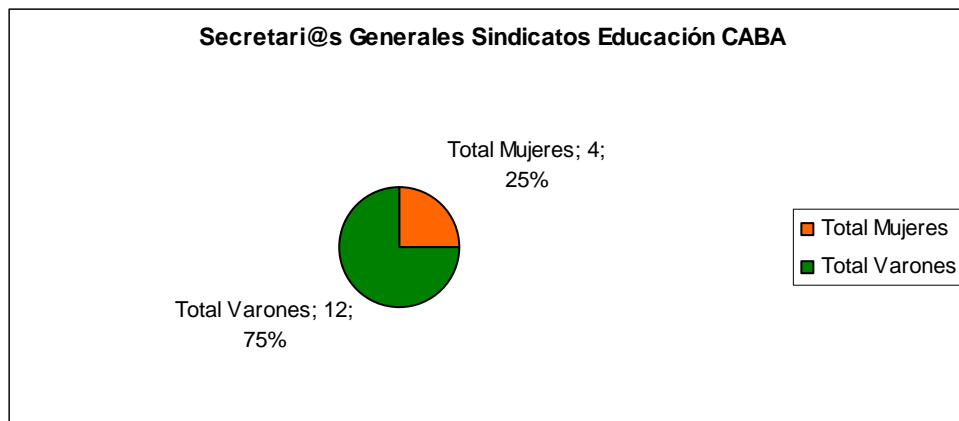
La Ciudad de Buenos Aires, cuenta con 17 sindicatos docentes. A lo largo de los años y en las diferentes gestiones de gobierno, los sindicatos fueron fragmentándose y conformándose en nuevos sindicatos. La mayoría de estas conformaciones obedecieron a injerencias de los distintos gobiernos. Muchas fueron producto del “divide y reinarás”, aplicado sistemáticamente, para quebrar las luchas docentes, exigiendo la formación de nuevos sindicatos, sin importan mucho el número de afiliados que tuviera cada nueva organización. Al no existir una ley de Paritaria Docente en la Ciudad, que ponga en práctica la representación a la hora de las negociaciones con el gobierno, éste sienta por igual a todos en la Mesa de Negociaciones Salariales y de Condiciones Laborales. Es decir negocia con los 17 sindicatos. Ante ello nos preguntamos, si ante la mayor cantidad de sindicatos hay mayor pluralidad y participación de las bases docentes, pero este análisis es para otra investigación.

A pesar de estas consideraciones, nos pusimos a investigar sobre el cumplimiento del cupo de género, el número de Secretarías Generales (máxima autoridad sindical), los cargos que

frecuentemente ocupan las mujeres sindicalistas y la proporción de mujeres en las mesas salariales. Para ello, tomamos a los 17 sindicatos de la Ciudad, a los 5 sindicatos nacionales y a la representación de la CTERA, como sindicato mayoritario en todo el país.

Secretari@s Generales CABA	UDA	AMET	SEDEBA	SEDUCA	ADIA	ADEMYS
Total Mujeres	4			1	1	
Total Varones	12	1	1	1		1

SADOP	UTE	CAMYP	ADEF	SUTECBA	AEP	ASED	SUETRA	COMPROMISO	CPD
1						1			
	1	1	1	1	1		1	1	1



3) Base de datos de Dirección de Coordinación Comunitaria de la Legislatura de la CABA, 2015.

Los cuadros 2; 3 y 4, nos muestran que los cargos de mayor representación en los sindicatos docentes, están invertidos con respecto al número de trabajadores varones y trabajadoras mujeres de la Ciudad. Es decir, que a pesar de que el 80% de los docentes son mujeres, nos encontramos con que las mujeres sólo representan el 25% de los cargos de Secretarías Generales.

Ante estos datos comenzamos a indagar por qué se dan estos resultados. Allí nos preguntamos: ¿Participan las mujeres en los sindicatos docentes? ¿Cómo es el trabajo de las sindicalistas?

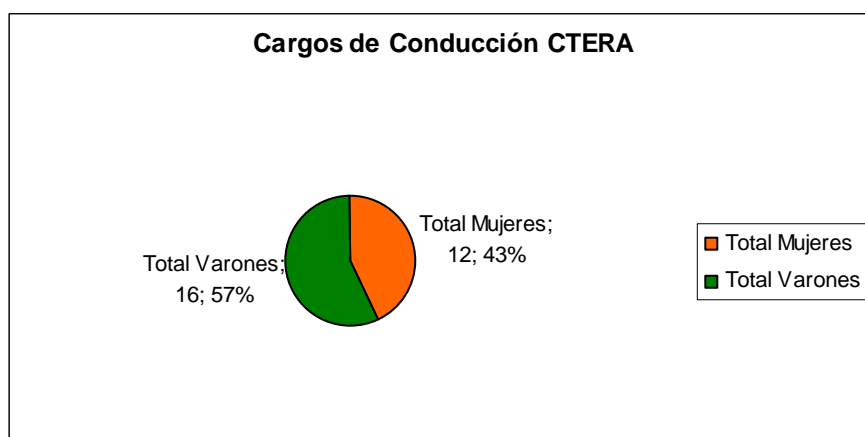
Consideramos al trabajo docente como un trabajo intensivo. Sabemos que el trabajo doméstico, también lo es: se ocupa mucho tiempo atendiendo las necesidades del hogar, de la casa, de los hijos e hijas y de los familiares a cargo, siendo este un trabajo no remunerado. La actividad sindical, implican un sin número de acciones. Es muy variado e implica asistir a las asambleas, visitar las escuelas para llevar materiales de propaganda o informaciones, asistir a las jornadas de formación, atender a los

afiliados en la sede sindical, asistir a las movilizaciones, etc. Todo esto necesita de horarios intensivos, en general mayores que los horarios escolares.

Tanto el trabajo docente como la participación sindical, están atravesadas por dinámicas de género. Las docentes les dan a la actividad sindical contenidos propios, relacionados con su interés por el trabajo y por el gremio, con un contenido social que se traducen en prácticas comunitarias con un compromiso político mayor. Cuanto más involucramiento, las mujeres sindicalistas, manifiestan mayores dificultades para cumplir con la tarea, y un sentimiento de pesar y culpa por “resentir” los vínculos familiares. Para las militantes mujeres, este trabajo sindical les implica una triple tarea: las domésticas, el trabajo en la escuela y la militancia sindical, llevando este esfuerzo en su propio cuerpo y mente.

Se entiende que es esperable que haya una fuerte dedicación al trabajo y que las demandas personales o familiares estén subordinadas a las demandas de la tarea. Este compromiso político y esta tarea social con estas implicancias, no es tenido en cuenta por el colectivo sindical en general, ya que rara vez hay espacios o políticas para que la responsabilidades familiares no sean tomadas sólo por las mujeres sindicalistas.

Secretari@s Generales Sindicatos Nacionales		CTERA	UDA	AMET	CEA	SADOP
Total Mujeres	2	1		1		
Total Varones	3		1		1	1



4) Base de datos de Dirección de Coordinación Comunitaria de la Legislatura de la CABA, 2015.



En la identidad de las maestras-activistas sindicales existe una tensión inherente que a primera vista pareciera prevenir de simples exigencias contrapuestas de tiempo en la vida cotidiana. Si bien en varias entrevistas, hacen referencia a los roles sexuales rígidos de la vida cotidiana, en donde el papel de las maestras es compatible con lo femenino, no se ven en roles de activistas sindicales, ya que conlleva autoridad. Las mujeres que participan en la actividad han tenido que hacer una ruptura con esa imagen “naturalizada” de mujer maestra, con características históricas de “madre educadora” y con la no legitimidad del ejercicio de poder para su género. En las significaciones de género hegemónicas, la autoridad, como poder reconocido y legitimado, fue construida fundamentalmente como dominio masculino. En el imaginario, el poder es representado como opresivo en sí mismo y vertical. La representación social tiende a ver al sindicato como un espacio tradicionalmente masculino, de lucha, confrontación permanente y vacía de contenidos educativos.

Cupo de género en las listas sindicales:

En la Argentina, rige desde 2002 la Ley 25.674. Esta ley que sanciona el denominado “Cupo Femenino Sindical”, modifica la Ley de Asociaciones Sindicales. El nuevo cuerpo jurídico establece la integración obligatoria de mujeres en cargos electivos y representativos de las organizaciones sindicales, determinando que el porcentaje femenino será de un mínimo de un 30% cuando el número de mujeres alcance o supere ese porcentual sobre el total de los trabajadores y trabajadoras. Se señala igualmente que cuando la cantidad de trabajadoras no llegase al 30% del total de trabajadores, el cupo para cubrir la participación femenina en las listas de candidatos en la asociación sindical, será proporcional a esa cantidad. La norma nada dice de los casos en donde los varones son los que no llegan al 30% del total de los trabajadores, como sucede en el sector docente.

No cabe duda que desde una mirada efectuada desde la equidad de género, la normativa dictada ha significado un avance relevante en esta materia. Pero como observación a dicha conquista, el citado cupo implica al mismo tiempo un “techo” si se analiza la cuestión desde un punto de vista estricto.

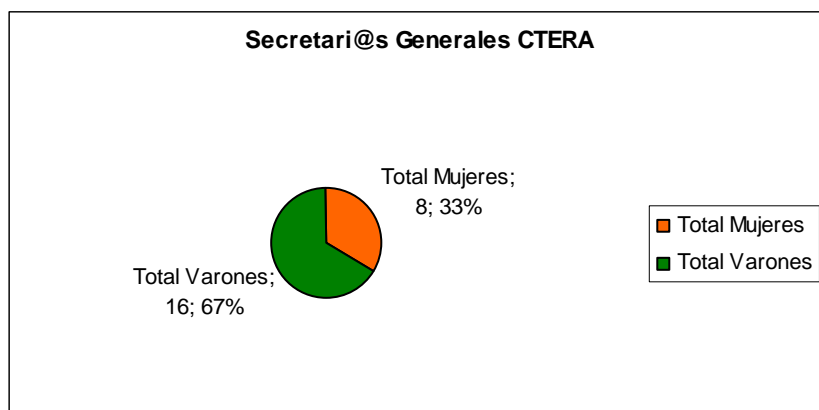
Desde otra perspectiva, se impone subrayar que la norma contiene dos pautas que constituyen una garantía para el sancionado “cupo”: a) Las listas que se presentan deben incluir mujeres en los porcentuales aludidos en lugares que posibiliten su elección. b) No se oficializarán las listas sindicales que se presenten y no cumplan con los requisitos indicados precedentemente.

Como venimos planteando, el trabajo docente se trata de una actividad altamente feminizada. A la hora de analizar la aplicación del cupo, se observa en la totalidad de los sindicatos docentes el cumplimiento del cupo. También indagamos sobre los cargos que ocupan las mujeres con mayor

frecuencia y en cómo se definen las listas. Cómo se eligen hacia adentro de los sindicatos los distintos puestos y sobre qué le aporta a la organización sindical la participación de las mujeres.

Además de la ya expuesto en relación al poco acceso de las mujeres en los cargos de mayor jerarquía, pudimos observar que en la mayoría de los sindicatos las mujeres ocupan principalmente las vocalías y las secretarías que están ligadas a los estereotipos del cuidado o de la “tarea”: administrativa, salud, capacitación y en menor frecuencia finanzas. En la CTERA las mujeres ocupan la secretaría General y las secretarías de: Actas, Finanzas, Género y Salud Laboral, además de 10 vocalías.

Cargos de Conducción CTERA		Secretaria General	Secretaria Adjunta	Otras Sec.	Vocales titulares y suplentes
Total Mujeres	16	1		5	10
Total Varones	19			13	6



5) Base de datos de Dirección de Coordinación Comunitaria de la Legislatura de la CABA, 2015.

María Rigat Pflaum, especialista en relaciones de género en el mundo sindical, nos dice que: *dentro de los sindicatos existen diferencias entre varones y mujeres respecto de cuatro dimensiones: el acceso a los recursos; las relaciones y solidaridades en el grupo de los “iguales” varones; el tiempo disponible, que es la suma del tiempo dedicado al trabajo productivo en la organización y al trabajo reproductivo en el hogar; y en los modelos de socialización dominantes en las organizaciones, los cuales responden a patrones masculinos.* Una perspectiva de género implica, por un lado, cambiar los



procesos internos que mantienen segregadas a las mujeres de las decisiones y la vida de la organización, y por otro combatir la cultura patriarcal y capitalista de las relaciones laborales.

Participación de las mujeres en la Negociación Colectiva:

Como ya mencionáramos, en la CABA no hay Ley de Paritarias Docente, pero si hay establecida por el Estatuto del Docente una Mesa de Negociaciones Salariales y de Condiciones Laborales.

Todos los procesos y sistemas de negociación colectiva constituyen instrumentos fundamentales para la consecución de la equidad de género y la igualdad de oportunidades en el mundo del trabajo. Ello se da tanto en el acceso al trabajo, como en cuanto a la capacitación y la estabilidad en el empleo. Así es que en el campo de la negociación colectiva, deben tratarse temas como la licencia por maternidad, la igualdad de remuneración, los derechos protectorios de la trabajadora embarazada, disposiciones en lo que se relaciona con el cuidado infantil, lactancia, formación profesional, políticas de acción positiva, etc. No cabe duda que en la inclusión de la perspectiva de género en la negociación colectiva, se hace necesario imponer el conocimiento y comprensión de estas cuestiones, y lograr -así lo determina la normativa vigente- hacer participar a las mujeres en los grupos de negociación.

La ley 25.674 se ocupó de esta participación y lo hizo en función de la cantidad de trabajadoras en la rama o actividad de que se trate Así estableció en su art. 1ro: "...que en cada unidad de negociación de las condiciones de trabajo debía respetarse la participación de las mujeres delegadas en función de la aludida cantidad de trabajadores". Una circunstancia remarcable es que la ley también determinó que los acuerdos celebrados sin la representación proporcional de mujeres "...no serán oponibles a las trabajadoras, con la excepción que en dichas negociaciones fijaran condiciones más favorables que las actuales".

Ahora bien, en la Ciudad de Buenos Aires nos encontramos, año a año, con la foto de las Mesas de negociaciones salariales de principio de año. En ellas la participación de las mujeres negociadoras es mínima. Salvo la asistencia de alguna de las 4 mujeres Secretarías Generales, cada sindicato suele llevar 3 negociadores/as, siendo el 90% de los mismos hombres. Asimismo, los negociadores de parte del ejecutivo de la Ciudad, también son hombres, con lo cual nos encontramos con mesas salariales y de condiciones laborales que no cumplen con la ley antes mencionadas.



LAS VOCES DE LAS ENTREVISTADAS Y ENTREVISTADOS:

Normas que consolidan las prácticas discriminatorias en el acceso a los cargos de conducción docente.

Una de las entrevistadas, supervisora jubilada hace varios años, nos contó que: "...hasta el año 1986, en la que el Concejo Deliberante votó el actual Estatuto del Docente, se aplicaba el Estatuto de los Militares..." El gobierno de facto del Gral. Videla, a través del decreto ley 23.910 de 1978, dispuso la conformación del sistema educativo municipal con las escuelas de nivel inicial y primario transferidas desde el Estado Nacional. "...Los milicos en 1978, luego de la transferencia de las escuelas primarias y jardines a la Ciudad de Buenos Aires, armaron un Estatuto propio, que establecía las normas disciplinarias primero y luego el ingreso y licencias, entre otras cosas. Era muy restrictivo, si lo comparamos al actual Estatuto y al que nos regía hasta ese momento, que era el Nacional del año 59...". También nos contó cómo era el sistema de designaciones de la Dictadura militar: "...impusieron varias Resoluciones que eran claramente discriminatorias, ya que favorecían a los docentes varones por sobre las mujeres, ya que posibilitaban el acceso arbitrario de varones a los cargos de conducción de las escuelas".

Uno de esas Resoluciones era la llamada "pareja pedagógica". Esto funcionó hasta el establecimiento del estatuto del Docente en 1986. Un miembro de la conducción de uno de los sindicatos nos relató: "...que en las escuelas cuando se producía una vacante de conducción de una escuela primaria, la designación se hacía con el docente de mayor puntaje. A esa persona se la nombraba director o directora y si existía un varón docente sin importar su puntaje era nombrado vicedirector, o al revés. Era nombrado director un varón si la vice-dirección la ocupaba una mujer. Esto se hacía para que los niños tuvieran la imagen del varón en la escuela, es decir que tuvieran un modelo masculino y femenino...". Este sistema discriminatorio se realizaba nombrándolos por el solo hecho de ser varón sin importar antigüedad o puntaje. Pasados unos años eran confirmados titulares. Luego al momento de designar los cargos de supervisores, el ministerio elegía del listado de directores o directoras titulares, privilegiando la mayoría de las veces a los varones directores.

Otra norma discriminatoria era el Ingreso como titulares y/o suplentes, sin importar el puntaje, de cada 3 mujeres, 1 varón. Se confeccionaban listados separados de varones y mujeres y se iban intercalando sin importar su puntaje. El Decreto N° 154/2001 -que modifica la Reglamentación del Estatuto del Docente- elimina la prioridad de los varones (conocido como el tres por uno) para la



titularización y suplencias de los cargos de maestros de base y así comenzó a efectivizarse la garantía constitucional de igualdad de oportunidades para varones y mujeres.

Muchos de los actuales supervisores, ingresaron como titulares primero y como directivos después por estas normativas. Al ser suplente de conducción, se obtiene un puntaje mayor por el cargo, elemento que ayudaba luego a acceder más fácilmente a los cargos titulares de mayor jerarquía en el sistema.

Los estatutos docentes constituyen regulaciones del trabajo de enseñar que comprende, entre otras cuestiones, concepciones de la docencia, su ubicación en una red de relaciones de poder y garantías de derechos. Algunos de ellos como respuesta a posibles o efectivas arbitrariedades del poder político. Se trata de leyes laborales específicas para el trabajo docente que reflejan cómo se definieron, en un momento histórico dado, las relaciones de poder.

Observando los datos del número de mujeres y varones, supervisores de educación primaria en la Ciudad, también comenzamos a indagar sobre cuáles son las normativas para el acceso a los cargos. Muchos de los actuales supervisores, ingresaron a sus cargos titulares de maestras/os de grado entre 1985 y 1995, a través de concursos establecidos en el Estatuto del Docente Municipal (Ordenanza 40.593).

Hoy en la Ciudad de Buenos Aires, el sistema educativo se encuentra en un momento de crisis. Por un lado con una falta cada vez mayor de maestros. En los últimos años se han recibido pocos docentes en los Institutos de Profesorado, especialmente en materias como Química, Geografía y Matemáticas. Entre 2012 y 2014 en el Profesorado Mariano Acosta, se recibieron alrededor de 20 maestros y maestras de primaria. Pero no todos ellos se quedan trabajando en la Ciudad, ya que muchos lo hacen en el Conurbano bonaerense o en escuelas privadas. Esto hace que desde hace varios años, a fines de marzo, la dirección de primaria disponga la emergencia educativa, permitiendo a quienes no se inscribieron, hacerlo en los llamados listados de emergencia para cubrir las suplencias. También se permite anotar y trabajar a los estudiantes del último año del profesorado.

Otro los elementos que marcan un retroceso es la nueva Ley de Juntas de Clasificación Docente. Históricamente, las Juntas de Clasificación docente han sido producto de una de las más importantes conquistas de los trabajadores de la educación que fue plasmada en nuestro Estatuto. Que los trabajadores tengamos una representación que garantice la transparencia tanto en la clasificación docente como en la elaboración de listados, concursos y actos públicos, certificando la no discriminación política o ideológica, evitando las designaciones a dedo, las prebendas y arbitrariedades.



Las funciones de las Juntas de Clasificación incluían, básicamente, la clasificación del personal docente, la formulación del orden de mérito y la disposición del destino de las vacantes. Con la ley 4109/2011 (ley “Abrevaya”), estas funciones pasan a ser de la COREAP (Comisión de Registro y Evaluación de Antecedentes Profesionales) que estará compuesta por 3 miembros designados por el Ministerio de Educación. Incluso en los jurados a cargo de los concursos de oposición, históricamente las Juntas de Clasificación tenían la potestad de la designación de uno de sus miembros. Ahora, las juntas sólo “propondrán” y la designación quedará a cargo del Ministerio de Educación. Lo mismo sucede con la propuesta de nuevos destinos laborales a los docentes en disponibilidad y otras funciones. Esto nos deja ante la destrucción del sistema público de clasificación y el manejo arbitrario de listados y concursos. En 2015, comenzó a aplicarse, pero deberemos esperar varios años para constatar el impacto que tendrá en las designaciones, en especial, en los cargos de conducción de las escuelas y de las supervisiones.

El Estatuto del Docente del Gobierno de la CABA rige desde 1986 en la Ciudad de Buenos Aires, para los niveles de enseñanza inicial, primaria y educación especial. En el año 1992 se realizó la transferencia del resto del sistema educativo a la Ciudad con la paulatina incorporación al Estatuto del Docente. Aún hoy el estatuto se modifica casi todos los años por Ley de la Legislatura porteña, al no existir Paritaria Docente en la Ciudad, adecuando la existencia de servicios educativos al mismo.

Cuando las docentes tienen hijos o personas a cargo:

En las entrevistas, muchas docentes manifiestan como obstáculos para sus carreras, que las capacitaciones o cursos se dictan fuera de servicio y que cuando tienen hijos o personas a cargo les resulta casi imposible realizarlas. También, al preguntarles si asisten a las reuniones de padres o actos escolares de sus hijos, la gran mayoría manifiestan que se le hace difícil, que la mayoría de las veces tienen que negociar con las conducciones de la escuela y que no siempre lo pueden hacer. “... mientras no trabajé participaba de las reuniones de padres de mis hijos. Ahora no puedo ir...” Un director de escuela nos planteó que: “las maestras no siempre se acercan a pedir permiso para asistir a las escuelas de sus hijos, porque no se animan o porque piensan que les voy a decir que no”.

Las maestras deben hacer malabares para poder asistir a cursos y cuidar a sus propios hijos, o acompañarlos en sus procesos educativos. Las maestras suelen encontrarse con falta de jardines infantiles cercanos a las escuelas en que trabajan, para sus hijos o con que sus hijos entran al mismo horario en el que ellas deben estar en sus escuelas, ocasionando la mayoría de las veces un desmedro en sus propias carreras dejando de trabajar, cortando la jornada laboral, o teniendo que destinar parte

de sus salarios para pagarle a otras personas que se hagan cargo de llevarlos o cuidarlos. Si a esto le sumamos que la mayoría de las capacitaciones o cursos se dan fuera del horario escolar, las mujeres docentes tardan casi el doble que los varones en alcanzar el puntaje necesario para los ascensos. Suelen llegar con mayor edad a completar su puntaje, si tienen hijos o personas a cargo. Observamos que tener hijos o hijas o personas a cargo, se convierte en una sobrecarga de trabajo y responsabilidad que afecta a la hora de pensar en la carrera de las docentes. Distintas respuestas en las entrevistas dan cuenta de ello:”...en general las docentes con hijos acceden a menos espacios que las que no tienen hijos...”; “...no me queda tiempo libre para hacer cursos después del horario, tengo que cuidar a mis hijos...”; “...tu vida laboral pasa a estar limitada a la organización familiar...”; “...el cuidado de otras personas que tenés a cargo, te limita en todos los aspectos...”

En las entrevistas nos encontramos que en algunas escuelas hacen arreglos internos para acompañar el cuidado de las personas a cargo de los docentes. La mayoría de las veces, suplantando a las maestras en el horario de entrada o salida para que lleguen a buscar a sus hijos cuando son pequeños, o quedándose con el grupo de una colega para que esta asista a las reuniones de padres. A la hora de asistir a los actos escolares, salvo aquellos importantes, (promesa de lealtad a la bandera de sus hijos, o actuaciones) suelen no asistir, ya que coinciden con los actos de las propias escuelas en donde trabajan.

De qué hablamos cuando hablamos del cuidado:

Según (*De eso no se habla: el cuidado en la agenda pública. Estudio de opinión sobre la organización del cuidado/ Natalia Gherardi; Laura Pautassi; Carla Zibecchi - 1a ed. - Buenos Aires: Equipo Latinoamericano de Justicia y Género- ELA, 2012*), el cuidado aparece entonces como una dinámica social, personal y económica, que afecta de un modo transversal en todas sus áreas y que puede convertirse en un obstáculo para que muchas mujeres logren avanzar en sus ocupaciones y carreras profesionales.

La problemática del cuidado y quien lo ejerce, remite a un problema de ejercicio de derechos, cuando están acordado, de disminución de desigualdades. La única manera de respetar el principio de igualdad es a partir de proponer derechos integrales y no un reconocimiento del derecho del cuidado como derecho particularísimo, y por ende, atribuible a las mujeres o a los niños. Si lo consideramos como un derecho propio universal para quienes deben o quieren cuidar, se logrará importantes avances en tanto términos de reconocimientos de aquello hasta hoy invisibilizado, como en términos

de calidad de vida. (Pautassi, 2007, en “Programas de transferencias condicionadas de ingresos. ¿Quién pensó en el cuidado? La experiencia Argentina).

En la perspectiva de los estudios de la distribución de tiempos entre trabajo remunerado y no remunerado, Valeria Esquivel (2009) señala que el trabajo para el mercado, ya sea en actividades independientes o dependientes, es una sola parte del trabajo productivo, ya que existe otra parte que es el trabajo doméstico y de cuidados no remunerado, que se realiza en los hogares, para proveer servicios a los miembros de la familia y la comunidad que recae principalmente en las mujeres.

Siguiendo este análisis Rodríguez Enríquez (2005), desde la economía feminista señala que existe una creencia generalizada que sostiene que las mujeres están naturalmente mejor dotadas para llevar adelante las tareas de cuidado, especialización que se observa tanto al interior del hogar como fuera de los hogares.

Para el estudio de la economía del cuidado es imprescindible conocer la distribución de roles y responsabilidades de cuidado entre el Estado, el mercado, la familia y la comunidad y generar políticas en función de la redistribución más equitativa de esas tareas entre los sexos.

La mayoría de las veces, las educadoras y trabajadoras de la educación, son tomadas como apoyo institucionalizado para la mayoría de la población, son recursos de vital importancia. Pero jamás estas trabajadoras son pensadas como portadoras de derechos para sí en el cuidado hacia sus propios hijos.

El acto de cuidar, es un trabajo que implica desgaste de energía. “El trabajo de cuidar o educar a otros es el que permite la reproducción de la fuerza de trabajo que necesita la sociedad capitalista”. (E.L.A., 2012).

En las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, como en las de todo el país, no se cumple con la Ley de Contrato de Trabajo. Este fija que en “los establecimientos donde presten servicio el número mínimo de trabajadoras la reglamentación, el empleador deberá habilitar salas y guarderías para niños hasta la edad y en las condiciones que oportunamente se establezcan”. Después de 35 años, este artículo no fue reglamentado. En la legislatura porteña, se han presentado diversos proyectos para garantizar este derecho, y aún esperan su tratamiento. Esta situación perjudica a las trabajadoras en general, pero para las trabajadoras de la educación con hijos pequeños, implica una doble preocupación, al tener que ocuparse del cuidado y enseñanza de los demás niños y niñas, desprotegiendo a los propios por falta de políticas públicas concretas.

Roles dentro de las escuelas:

En nuestras entrevistas y encuestas, indagamos sobre la percepción que tienen las maestras sobre los maestros varones. Encontramos muchas quejas y enojos por tratos diferentes hacia ellos. “...No comprendo por qué a los maestros varones se les perdona todo y se los escucha más que a nosotras...”; “... los varones se creen con menos obligaciones que las mujeres, sólo por ser hombres. Hasta van a trabajar sin guardapolvo...”; “...a los maestros y directores varones, no se los persigue tanto como a nosotras, en general tienen más privilegios...”; “...cuando hay un maestro varón, los padres no se quejan tanto...”; “...en general, se nota que hay un trato especial con los varones. Creo que se debe a que son menos en esta profesión...”; “...se les tolera más la desprolijidad a la hora de hacer el registro o los boletines...”.

Cuando preguntamos qué pasaba cuando los varones eran directores de escuela, nos encontramos con respuestas políticamente correctas, en donde en general la respuesta es que es lo mismo que sea hombre o mujer, que depende de la personalidad de cada uno. En muchas respuestas también manifestaban luego, que a veces prefieren a los varones porque trabajan más tranquilas. “...los varones directores son más correctos en su función...”; “...los directores hombres son más operativos y resuelven mejor los conflictos...”; “...las escuelas dirigidas por los varones directores, son apoyadas más desde las supervisión...”.

Cargos jerárquicos: “las mujeres reculan”:

Más allá de que la docencia sea un territorio altamente feminizado, ejercer cargos de conducción implica para las mujeres enfrentarse con expectativas diferenciales respecto de la autoridad femenina y la autoridad masculina.

Al consultar con los distintos entrevistados, ya sea dirigentes sindicales o directores y directoras de escuelas primarias sobre el conocimiento de estadísticas con información de género, manifestaban desconocer las cifras, salvo la del total de mujeres y varones docentes, que la calculaban empíricamente. Observamos que las estadísticas no son tomadas como instrumentos ya sea de análisis o de evaluación del sistema y de las prácticas. Esto hace que el universo docente continúe inmerso en penumbras, es decir que prime el no saber. Las estadísticas, las regulaciones parecieran ir aún en contra del llamado “apostolado” de la educación.

En las entrevistas manifestaron naturalización del acceso de varones a los cargos de supervisión a través de conceptos como: “las mujeres están interesadas en llegar a ser directoras de escuela, pero sienten temor a ser supervisoras”. “A las mujeres les da temor involucrarse en un espacio que es más

político y alejado de los chicos”. “En las escuelas, las mujeres empujan a los varones a tomar los cargos de supervisor”; “...a pesar de tener el puntaje para ascender como supervisoras, las mujeres reculan y se quedan como directoras...”

También revelaron que si bien existen mayores obstáculos para las mujeres en el acceso al puntaje en cursos y carreras por su doble función, en relación con los varones (trabajadora y el cuidado de la familia y la casa), al momento de ya ser directores y directoras los obstáculos concretos desaparecen y aparecen los subjetivos.

Así como los discursos de género que tienden a reforzar las relaciones tradicionales han brindado inteligibilidad en la construcción social de una maestra, la estructuración de la carrera profesional y su correlato de la organización burocrática del sistema educativo presentan algunas características contradictorias. Progresar en la carrera docente implica dejar la enseñanza. Dejar el aula implica también una asunción de mayor poder y autoridad: el maestro o la maestra que ascienden pasan a representar al sistema frente a sus colegas; esto requiere tomar decisiones, riesgos y palabras con contenidos muy poco presentes en los discursos que constituyen al magisterio de base. (Morgade, 2006)

Al decir de uno de los entrevistados, “las mujeres sienten que pueden ser directoras, pero que a la hora de decidir ascender a supervisoras escolares, sienten temor, ya que la escuela es vista como una casa y que dirigirlas no les trae problemas. La supervisión pasa a ser un territorio más hostil y más politizado, en donde las relaciones de poder entran en juego y a la que muchas veces las mujeres, no quieren entrar”.

Ante estas apreciaciones, aparece la disputa y dicotomía entre lo público y lo privado, en donde se tiende a definir a lo masculino con las connotaciones de “lo público”, es decir lo instrumental, productivo y efectivo. Mientras que las actividades en la esfera privada de la familia, el hogar y la educación, quedan para lo femenino, y por lo tanto definidas como lo expresivo y no efectivo.

En los sindicatos, las mujeres no disputan poder:

En los sindicatos, esto aparece al momento de discutir por qué las mujeres no ocupan los cargos mayores en los sindicatos. Indagamos sobre los mecanismos de definición interna de los puestos y las respuestas se inclinaron a que en general esta decisión la realizan los referentes de las distintas agrupaciones internas. También en ese caso, los referentes son hombres.



La mayoría de los consultados, dicen que su participación se limita a asistir a alguna marcha en el año, si realmente el reclamo las interpela. Un importante número de las encuestadas, manifiestan no participar en la vida sindical.

A su vez, manifestaron que no existen impedimentos para que una mujer ocupe la Secretaría General y como ejemplo, nombraron a la CTERA que tiene una impronta de mujeres Secretarías Generales muy fuertes y reconocidas: Mary Sánchez, Marta Maffei y Stella Maldonado, siendo conducida actualmente por Sonia Alesso luego del fallecimiento de Maldonado. Pero manifiestan que en general son los varones los que se juntan a definir los puestos lugares. Algunos entrevistados nos dicen: "...las mujeres participan, pero ocupan los roles que generalmente la política les asignan..."; "...quienes hablan más son los hombres. Las mujeres acompañan o se dedican a las tareas más administrativas u organizativas de las tareas..."; "...en la disputa de poder, las mujeres se corren y dejan a los hombres...".

Al preguntarles qué se tiene en cuenta para definir las listas sindicales, declaran que en general piensan en cómo queda la lista. Piensan en qué mujeres hay para cumplir con el cupo y a veces se intenta que entre los 3 primeros lugares de representación, al menos uno sea mujer. También observan que en general las mujeres no disputan el poder para ocupar lugares, a veces lo hacen en los llamados pasillos, pero no en las instancias colectivas de decisión. También aparece una referencia a que las mujeres no tienen tanta formación política y que "la rosca" es un ámbito de los varones. "...en los plenarios de delegados, hay muchísimos varones, porque está más instalado que el varón es el que está en el sindicato..."; "...participan más varones porque cuando los plenarios se hacen fuera de horario, las mujeres tienen que ir a cuidar a sus hijos o la casa y los varones pueden dedicarse al tema sindical...".

Ante todo esto, podemos constatar que nos encontramos con una naturalización de los roles también dentro del mundo sindical, en donde al decir de un sindicalista docente: "... llegan los más capaces, los talentosos, y estos en general son los varones...". Se naturalizan las relaciones de poder patriarcal y capitalista.



CONSIDERACIONES FINALES:

El siglo XXI nos encuentra todavía dentro de un entramado de degradación de la condición humana, marcado por la incertidumbre, por las más variadas formas de precarización en las condiciones de trabajo y de vida y a su vez, marcados por fuertes procesos de desigualdad. Ante ello, es que la educación como derecho gana mayor relevancia y densidad, en donde se inscribe en las necesidades y los desafíos significativos para la clase trabajadora en general y en particular para los trabajadores y trabajadoras de la educación.

“Vivimos, todos, un período de profunda inseguridad. Inseguridad totalmente favorable al crecimiento de la sumisión encantada y del espíritu competitivo que concurren para la formación de una subyugación de nuevo tipo. Esa subyugación se construye bajo la lógica del miedo. Y los miedos son de una múltiple naturaleza: miedo de no pertenecer, miedo de no ser tenido en cuenta, de no ser mas visto y, consecuentemente, de sobrar, de tornasen invisible y no ser mas parte de las telarañas del mercado, señor de todas las posibilidades y derechos” (Rummert, 2004)

La modernidad plasmó una educación elitista y destinada a ofrecer una formación predominantemente en función de la productividad económica y la eficiencia administrativa del Estado. Según Müh -en términos de Habermas, se puede afirmar que la educación se coloniza y asume la condición de un instrumento técnico de manipulación en vez de un recurso de oposición y transformación social¹. Esa colonización del mundo de la vida, que consiste en la subordinación a los imperativos de los referidos sub-sistemas, destruye la infraestructura comunicativa de aquellas esferas.

En ese marco, los hombres y las mujeres no tienen otra opción sino actuar en común. Por eso, introducir la perspectiva de género en la reflexión de las políticas y en las transformaciones del quehacer de las organizaciones sindicales de la educación y en la carrera docente, es una necesidad imperiosa, si queremos romper con un ciclo de dependencia y colonización.

Visualizar las desigualdades entre hombres y mujeres no significa desplazar a los hombres de las organizaciones, sino que la idea es visualizar la importancia que hombres y mujeres tengan una participación paritaria en una sociedad radicalmente democrática. Las leyes que impulsaron el cupo de género en las listas sindicales, fueron un avance pero insuficiente. Los sindicatos siguen siendo vistos en el imaginario de hombres y mujeres, territorio masculino.



Podríamos impulsar la iniciativa de modificar la Ley de Asociaciones Sindicales en aquellos sindicatos en donde más del 60% de su base trabajadora sean mujeres, para que obligatoriamente las listas sean paritarias, pero con esto sólo no alcanza. Es imprescindible generar mecanismos y elementos que faciliten la participación de las mujeres en forma activa en los cargos de representación. Ello estimulará la democratización de las organizaciones y el fortalecimiento de las estructuras sindicales. Estas deben ser políticas de corto y largo plazo.

Estamos convencidas de que la Igualdad de Género no es cosa de mujeres. Los hombres y en especial aquellos que están en ámbitos de la educación, dando clases o en las representaciones sindicales, tienen que hacerse cargo de ello. El cambio de estereotipos es una conquista de las mujeres, nadie lo va a hacer por nosotras. Pero sí puede alcanzarse desde el pacto con los otros, también con los hombres. Hoy es la hora de los Foros, de las Redes, de las Plataformas de cooperación entre todos los movimientos sociales con perspectiva de género. El sindicato, por nuestra condición de trabajadoras, es un espacio a conquistar.

A menudo comprobamos cómo las mujeres que aspiran a formar parte de las candidaturas en los órganos de máxima dirección son tachadas de ambiciosas. Nosotras somos ambiciosas, ellos sencillamente asumen responsabilidades. Los estereotipos prevalecen, y con ello, el modelo típicamente masculino.

Somos nosotras las primeras que queremos dejar de ser noticia por el mero hecho de ser mujeres y pasar a ser simplemente personas, como los hombres. Que sea una realidad la complementariedad de los contrarios, en relaciones igualitarias, simétricas. Pero hoy por hoy, las noticias y las estadísticas más negativas, son esencialmente femeninas: las muertas víctimas de la violencia en el ámbito doméstico son mujeres, el mobbing o violencia en el ámbito laboral afecta más a las mujeres, los mayores índices de pobreza y explotación se dan entre las mujeres, el desempleo es mayoritariamente femenino, trabajamos más y cobramos menos, y la lista sigue ... Estos son algunos indicadores de que hay categorías diferentes de personas, y estas diferencias, absolutamente discriminatorias, se dan por el mero hecho de ser mujeres en el marco de una sociedad que es patriarcal y mantiene unos estereotipos diferentes en razón de género, que todavía favorecen una posición de poder de los hombres, y otra de subordinación de las mujeres.

Nos podríamos preguntar, ¿Por qué son necesarias mujeres en los cargos mayores de conducción escolar o sindical? Y mucha gente contestará que porque las mujeres son sensibles, piensan distinto, tienen formas distintas de manejarse, porque le damos el costado social y comunitario al sindicato, porque sabemos ayudar, etc. Nosotras decimos que sólo nosotras, las mujeres, vamos a defender



nuestros derechos. Que hacemos falta primero para defendernos y luego porque tenemos legitimidad, tenemos los saberes y tenemos la perspectiva necesaria para representar a una mayoría de mujeres, pero que también lo podemos hacer con la defensa de los derechos de los hombres, que son la minoría del sindicato. Que en nuestra carrera docente, debemos asumir la responsabilidad, pero también el éxito de tener los más altos cargos del sistema educativo. Nos preparamos para ello y lo podemos hacer. Ese, también es nuestro mundo. Queremos ser supervisoras, directoras de Áreas y Ministras de Educación.

Queremos ser, pensar, hacer, construir derechos entre todos y todas, desde esa postura emancipadora. Donde la condición de clase y la perspectiva de género se plasmen como necesidades para que los trabajadores de la educación, hombres y mujeres logren contribuir con un salto cualitativo a romper con un ciclo de pauperización de los diferentes procesos educativos y escolares. En ese sentido el carácter político de la educación no reduce el trabajo docente a un tipo particular de acción, sino a una variedad de saberes, competencias y luchas por la igualdad de derechos, que le permitan a través de una praxis reflexiva, crítica, autónoma y organizada construir sociedades más justas, igualitarias y democráticas.



Bibliografía:

- Apple, Michael W. “Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación”. Barcelona, Piados/MEC, 1988.
- Batallán, G. El Poder y la Autoridad en la Escuela. En Revista Mexicana de Investigaciones Educativas. Vol.8. N° 19, 2003.
- Del Percio, Enrique “*Tiempos Modernos. Una teoría de la dominación*”. Ed. Altamira. Bs. As., 2000
- “*La raíz y la copa. Informe sobre docencia y desarrollo humano en Latinoamérica y el Caribe*”. Ed. IPLAC – FLATEC. Bs. As. 2002.
- Esquivel, Valeria “Género y diferencias de salarios en Argentina”, Argentina, 2004.
- Gherardi, Natalia, Pautassi, Laura y zibecchi, Carla “De eso no se habla: El cuidado en la Agenda pública. (Estudio de opinión sobre la organización del cuidado”, Equipo Latinoamericano de Justicia y Género, 2012.
- Goudinho, T. “Informe trabajo y género: educación y desigualdad de género” SP. Brasil, 2009.
- Kandel, Ester. “Problemas actuales, legislación y políticas públicas. Estudio sobre Jardines Maternales”, 2009.
- Lazarte Bader, Melina “LAS 12, Testimonios de mujeres tucumanas”. Seminario regional: Las familias latinoamericanas interrogadas. -Hacia la articulación del diagnóstico, la legislación y las políticas. - Docencia y participación sindical. Fac. de Filosofía y Letras. UNT, 3/02/2012.
- Loyo Bombila, Aurora y Rodríguez, María de Jesús.” Maestras activistas de la ciudad de México. Subjetividad y contextos de interacción” Univ. Nacional Autónoma de México, 2007.
- McLaren Laren, P.: “La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación”. Edit. Siglo XXI. México, 1998.
- “Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo”. Homo Sapiens Edit. Rosario, 1998.
- Morrow, Raymond A.; Torres, Carlos A. Jürgen Habermas, “Paulo Freire e a pedagogía crítica: novas orientações para a Educação Comparada”. In: Torres, Carlos A. (org.). Teoria crítica e sociologia política da educação. São Paulo, Cortez/IPF, 2005.
- Muhl, Eldon H. “Educação e emancipação: construção e validação consensual do conhecimento pedagógico”. In: Fávero, Altair A; Muhl, Eldon H. (orgs.). Filosofia, educação e sociedade. Passo Fundo: UPF, 2003.
- Morgade, Graciela “Escuelas, Directoras y crisis: hacia una colegialidad nómada en el Trabajo de Conducir escuelas” VI Seminario da Redestrado. Regulacao Educacional e Trabalho Docente, 2006.
- Pautassi, Laura “Hijos nuestros”, Stgo de Chile, 29/30/10/2009.
- Rigat-Pflaum, Maria “ Los Sindicatos no tienen sexo” Fundación Friedrich Ebert, 2008.
- Rodriguez Enriquez, “La Cuestión del cuidado”, CEPAL, 2005.
- Rummert, Sonia M. Notas para a reflexão sobre o marco político pedagógico da educação do trabalhador. São Paulo: CUT, 2000.
- Silva, Tomaz Tadeu da. “Currículo, Cultura e Sociedade”. São Paulo: Cortez, 1995.
- Torres, Rosa M.: Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas” Incluido en: Los docentes, protagonistas del cambio educativo, Convenio Andrés Bello/Cooperativa del Magisterio de Colombia, Bogotá, 2000.



- Vasilachis de Gialdino, I.” Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos”. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1992 <http://www.ceil-piette.gov.ar/areasinv/metcuali/metcuali.html>.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) “Estrategias de investigación cualitativa”, Barcelona: Gedisa, 2006.
- “El aporte de la Epistemología del Sujeto Conocido al estudio cualitativo de las situaciones de pobreza, de la identidad y de las representaciones sociales”, Forum: *Qualitative Social Research* 8(3), www.qualitative-research.net , 2007.

Documentos

- Estatuto docente y sus modificatorias, CABA, 1986.
- Ley 25.67 y sus modificatorias, CABA.
- Decreto-ley 23910/78, CABA.
- Ley 4109/11, CABA.
- Anuario estadístico, Departamento de Estadísticas, Ministerio de Educación de la CABA, 2001/2012.
- Informe estadístico con datos de los docentes con perspectiva de género; Varones y Mujeres: desigualdades y transformaciones en el campo educativo, Dirección de Estadística, Ministerio de Educación de la CABA, 2008.
- Matriz de análisis para la identificación de políticas justas de Igualdad de género. Observatorio de la Igualdad de género de Am Latina y el Caribe, CEPAL, 2011.
- Estrategias por la Igualdad de género en América latina. Hacia una Red de Trabajadoras de la educación, Internacional de la educación, 2010.
- Sindicalismo docente y género, Confederación de Educadores Argentinos, 2010.
- Fortalecimiento Político Sindical con Perspectiva de Género. Sec. de Género, Inclusión e Igualdad, Convenio FECODE_ Lararforbundet, 2010.