



Escuela, pobreza y género en la Ciudad de Buenos Aires. Políticas y percepciones docentes en la educación diferenciada según “sexo”

Sebastián Fuentes¹

Resumen

El gobierno de la pobreza se hace política educativa y abordaje pedagógico en escuelas que desarrollan propuestas de educación diferenciada según “sexo”, destinadas a niños/as y adolescentes de sectores populares. Las concepciones de docentes sobre su trabajo con estos sectores se fundamentan en una lectura “naturalista” y “social” del género, que justifica la separación física de varones y mujeres, y la supuesta mayor efectividad del trabajo de educar en contextos homogenéricos. Se despliega un trabajo pedagógico con las familias en las que son ubicadas como amenaza o como posibles aliadas, en función del trabajo social sobre la violencia de género en el espacio familiar. Las políticas de género son así reapropiadas localmente, justificando un modelo organizacional y pedagógico basado en la separación y segregación física según criterios de desigualdad y diferencias, que refuerza la fragmentación del sistema y los procesos segregatorios. Este trabajo se basa en una investigación cualitativa desarrollada en una escuela de gestión privada católica que separa varones de mujeres en la Ciudad de Buenos Aires, y buscó comprender la articulación de clase y género en la producción de las desigualdades educativas y su abordaje desde la posición de los/as docentes.

Catolicismo - educación - modelo - separación - género

¹ Área Educación, Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, FLACSO Argentina - Investigador del CONICET. Docente e Investigador de la UNTref. CE: sebasfuentes3@gmail.com

School, poverty and gender in the City of Buenos Aires. Policies and teachers' conceptions of gender-differentiated education

Abstract

The government of poverty becomes educational policy and pedagogical approach in schools that develop proposals of education differentiated according to “sex”, aimed at children and adolescents from popular sectors. Teachers' conceptions about their work with these sectors are based on a naturalistic and “social” reading of gender, which justifies the physical separation of boys and girls, and the supposed greater effectiveness of the work of educating if the “sex” of the teacher is homologated with that of the students. A pedagogical work is deployed with families in which they are placed as a threat or as possible allies, in terms of social work on gender violence in the family space. Gender policies are thus re-appropriated locally, justifying an organizational and pedagogical model based on physical separation and segregation according to criteria of inequality and differences, which reinforces the fragmentation of the system and segregation processes. The paper is based on a qualitative research developed in a private Catholic school that separates boys and girls in the city of Buenos Aires, and sought to understand the articulation of class and gender in the production of educational inequalities and their approach from the teachers' point of view.

Catholicism - education - model - separation - gender - teachers

Introducción

Juan Pedro es docente de Nivel Primario de una escuela de gestión privada que recibe a niños/as y jóvenes de sectores medios-bajos y bajos de una villa en la Ciudad de Buenos Aires (CABA). En una entrevista donde hablábamos sobre las condiciones de pobreza y la propuesta de educación diferenciada de la escuela, recordó una situación reciente: le estaba por “poner una nota en el cuaderno” a un niño de segundo grado porque “se portaba mal”. En el momento en que se lo notifica, el niño empieza a llorar de modo desolador, sin parar, “muy angustiado”, relata. Como no lo puede calmar, lo lleva a hablar con la directora, una profesora mayor en edad y con “más experiencia” que él. Cuando la directora finalmente logra calmar al niño, éste le cuenta el motivo del llanto: si lleva una “nota” en el cuaderno, “su padre lo fajaba”, dice Juan Pedro. El docente situaba, con esa escena, su intervención. Pero refería, más bien, a cómo representaba la emergencia de situaciones en que el “género” se cruzaba con la pobreza: la violencia que padecen los niños se debía, en su relato, a las condiciones de vida y el origen social de sus familias, y a las prácticas de los “padres” en relación a la violencia física sobre sus hijos.

La escena bien podría ocurrir en otra escuela que atiende a otros sectores de clase, de gestión estatal o privada. Sin embargo, los relatos que hallamos en la investigación dan cuenta de una violencia intrafamiliar –y de una escena familiar– que al menos parece más intervenida por agencias estatales o no estatales y más visibilizada en los sectores pobres, por parte de actores como los/as docentes que no pertenecen a esos sectores de clase. Una masculinidad asociada al ejercicio de la fuerza disciplinadora sobre hijos, hijas y mujeres adultas; las condiciones de vida que atraviesan los/as mismos/as niños/as y sus padres y madres, y una política social y educativa enfocada en la intervención diferencial y mayor sobre los sectores populares (Arias, 2012) constituyen en su conjunto desafíos para el trabajo pedagógico de los/as docentes. Por un lado, forman parte del proceso de desarrollo concreto de las políticas de educación sexual, en cuanto a políticas de género instituidas en el sistema educativo. Por el otro, a las relaciones de desigualdad y las interacciones entre actores con distintos niveles de recursos y de representaciones en lo que se refiere a las dimensiones de clase y de género. Entiendo que en las familias cuyos/as hijos/as concurren a estas escuelas hay una articulación de las desigualdades sociales, sobre todo de clase y género, y un modo específico en que esa articulación es leída por los actores escolares: la comprensión que sobre ello tienen, condiciona sus prácticas pedagógicas, le da sentido o justificación.

Los modos en que las escuelas y sus actores lidian con las prácticas familiares y los modos de crianza de los sectores populares son diversos (Santillán, 2006). Esta investigación buscó comprender cómo se posicionan en torno al para qué y cómo se educa a varones y mujeres en contextos de pobreza. Entiendo que los actores sociales leen las desigualdades desde una lente que homologa y naturaliza la pobreza como “causa” de problemas sociales y familiares, tales como la violencia; y que la desigualdad social, resultado de apropiaciones desiguales de los bienes comunes, no siempre es tematizada como tal, aunque tenga la potencia de explicar y ubicar un escenario más amplio que el de la intervención focalizada en la “pobreza” como causa de las dificultades sociales y pedagógicas.

En los últimos años, las políticas públicas fueron incorporando la perspectiva de género en sus formulaciones y en el desarrollo de diversos programas, tanto en Argentina como en la región (Rodríguez Gustá, 2008; Masson, 2015; Baez y del Cerro, 2015; Molina, 2012; Darré, 2014). Se trata de un proceso en el que han confluído las luchas de las organizaciones y movimientos feministas y de la diversidad/disidencia sexual, la presión de los organismos internacionales, y cierto sentido común que se ha ido construyendo en torno a las necesidades de abordar en distintos ámbitos, incluido el educativo formal, las inequidades y las violencias de género.

La investigación dialoga con esas producciones, y se posiciona en dos especificaciones analíticas, necesarias para comprender qué significa la creación y sostenimiento de escuelas para y en sectores populares que separan a varones (docentes y niños) de mujeres (docentes y niñas). La primera es que el género no solo es polisémico, sino también plástico: las políticas desarrolladas a niveles institucionales pueden tener sentidos antagónicos o profundamente divergentes entre sí, o entre la apropiación institucional y la lógica que organiza a la política en su contexto de creación y desarrollo. Reconocemos los aportes de la perspectiva de

género y su desarrollo en políticas públicas, pero entendemos que los “usos” del género son heterogéneos: interesa ver qué hacen los actores con “el género”. Esto es así al punto que es posible encontrar instituciones o sentidos instituidos sobre las diferencias de género que pudieran identificarse como opuestas a aquellas expectativas de igualdad establecidas desde la teoría de género y el activismo feminista.

En un segundo nivel, la investigación se posiciona en un marco de análisis de las políticas educativas como instrumentos de gobierno de las poblaciones, desde una perspectiva foucaultiana (Foucault, 2007). Interesa comprender las relaciones de poder en el sistema educativo como actualizaciones y reapropiaciones *in situ* de orientaciones generales, que, en función de esos mecanismos de contextualización, producen población diferenciándola. Los usos del género en estos mecanismos constituyen una “tecnología” (de Lauretis, 1996) que aún no ha sido sistemáticamente indagada en el campo educativo.

El foco de este trabajo se centra en las concepciones y explicaciones que los/as docentes poseen para darle sentido y justificación a la tarea que desarrollan en su contexto. La investigación consideró como punto de partida que la separación física de varones y mujeres para su escolarización –materializada en un conjunto pequeño pero relevante de instituciones educativas de distintos niveles de la educación obligatoria que atienden a los sectores populares– constituiría un lugar analítico relevante para interrogar y conocer: 1) cuáles son los modos contemporáneos en que se produce el gobierno de la pobreza y el lugar que allí juegan las políticas educativas; 2) qué apropiaciones particulares se realizan sobre la mayor visibilización de las jerarquías y desigualdades de género, y cómo ello impacta en prácticas y posiciones pedagógicas. Exploramos para ello la lectura nativa de las relaciones de género como estrategia pedagógico-institucional: el agrupamiento espacial diferenciado y los vínculos homogenéricos constituirían el principal modo de abordaje de los problemas ocasionados por la pobreza. El interés de este trabajo se sitúa en los discursos docentes y directivos, y en las estrategias institucionales para abordar y significar estas problemáticas.

Nota metodológica

En una investigación anterior, busqué dar cuenta de los modos en que las escuelas se apropian de las políticas de educación sexual, analizando particularmente las prácticas de apertura y de cierre que se producían en una institución de gestión privada católica (Fuentes, 2012). Continuando con esa línea, me propuse desarrollar una investigación en otra escuela católica que siguiera el modelo de educación diferenciada y que además se propusiera un abordaje explícito de las desigualdades de clase. Por educación diferenciada entiendo el desarrollo de la escolarización de varones en un espacio físico (un edificio escolar) separado del espacio destinado a las mujeres (otro edificio escolar). Para ello, realicé un mapeo exploratorio de instituciones organizadas con esa tipología en el Área Metropolitana de Buenos Aires, a partir de informantes con conocimiento del subsector de educación de

gestión privada. Restringí luego la selección a escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Bajo el criterio de una perspectiva de investigación cualitativa, seleccioné una escuela con el criterio de método de caso único, dada la confluencia entre unidad de análisis y unidad educativa que respondiera a las particularidades organizativas que se buscaba analizar. El caso elegido fue una escuela de gestión privada católica cercana a una villa de la CABA que explícitamente se propone como herramienta de integración social para –aunque no exclusivamente– niños/as y jóvenes de “ambos sexos” (palabras del representante legal), argumentando la pertinencia de la separación “por sexo” para una educación más “efectiva” de niños por un lado y de niñas y adolescentes mujeres por el otro.

Son dos unidades educativas (una de Nivel Primario para varones, de reciente creación, y otra de Nivel Secundario para mujeres) que llevan el mismo nombre y pertenecen a una fundación de laicos/as miembros del Opus Dei². La escuela primaria y secundaria para mujeres existe desde hace más de 50 años: creada por una congregación religiosa femenina, durante los años 90 su propiedad fue transferida a las estructuras del Opus Dei, que en lugar de incorporar varones en la escuela –como realizaron buena parte de las congregaciones religiosas en la Argentina durante esa década– construyó un proyecto educativo en el que se mantuvo y se justificó la educación diferenciada. La fundación que tomó posesión de la escuela, con el apoyo de grandes empresas, adquirió un predio cercano y construyó la institución para varones que, al momento del trabajo de campo en 2016, era solo de Nivel Primario, mientras se planificaba la creación del Nivel Secundario. Ambas unidades comparten el equipo directivo y, aunque no se logra en su totalidad, buscan que el personal docente, sobre todo del Nivel Primario, sea del mismo “sexo” que el de los niños y de las niñas a los/as que educan. Como veremos, hay una serie de presupuestos sobre “sexo” y “clase” que organizan la propuesta educativa.

La escuela está ubicada en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires, en un barrio de sectores medios-bajos, cercana a una villa. Su población escolar está integrada por niños/as y jóvenes de ambos territorios (“barrio” y “villa”), con una participación mayor de familias provenientes de esta última. Su personal docente, en general, no vive en el barrio, provienen de distintos sectores de la Ciudad de Buenos Aires y el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). La población escolar proveniente de la villa padece una situación de exclusión urbana y social; el trabajo precario/informal constituye la condición de inserción de los/as adultos en el mercado de trabajo; y las condiciones de vivienda e infraestructura de los grupos familiares están signadas por la irregularidad en el dominio de la propiedad y los estigmas asociados a la circulación por la ciudad por pertenecer a “la villa”; además de otras situaciones de

² Institución católica integrista creada en España por el sacerdote José Escrivá de Balaguer que se encuentra extendida en todo el mundo. Atiende sobre todo a grupos de sectores privilegiados, entre los cuales despliega sus universidades y otras instituciones culturales. En las últimas décadas incrementó su presencia en sectores populares por medio de dispositivos educativos, tales como la escuela que aquí se analiza.

exclusión, como la dificultad en el acceso a servicios de salud. Las dos unidades educativas cobran a las familias cuotas que son “bajas”³.

A los fines de producir datos que permitieran describir y analizar la dimensión discursiva del posicionamiento docente en relación al contexto de intervención, desarrollamos 10 entrevistas semi-estructuradas a docentes y directivos (3 mujeres, 7 varones) en las instalaciones escolares. También se realizaron observaciones de espacios abiertos escolares (patios, entrada, etc.) y se analizó información documental y otro tipo de registros disponibles online⁴. Los registros y las desgrabaciones de entrevistas fueron leídos de modo sistemático, se categorizaron y se analizaron en su conjunto a partir de la perspectiva teórica aquí propuesta.

Políticas de escolarización en el contexto de la fragmentación educativa: ¿escuelas para pobres?

Un tema relativamente ausente en el historial reciente de las demandas del campo de derechos de las mujeres y del feminismo es la transformación que experimentó la educación diferenciada “según género”⁵. La mirada común sobre estas escuelas hace parecer que se trata de un fenómeno del pasado, produciéndose una lectura que invisibiliza la continuidad de este tipo de educación y/o su resurgimiento. Las escuelas de gestión privada en la Argentina, mayormente las católicas, se reconvirtieron en su gran mayoría en escuelas de “educación mixta” en el transcurso de los años 90⁶, otras lo hicieron entrados los 2000. Pero no constituyó un fenómeno exclusivo de las escuelas de gestión privada. Los colegios universitarios siguieron el mismo derrotero, en su caso con cierto revuelo público, sobre todo por las resistencias de sus alumnos varones y parte de su personal docente. En los años 90, el caso del Colegio Nacional de Monserrat, dependiente de la Universidad Nacional de Córdoba, fue el más resonante. Más recientemente adquirió su propio debate público el intento de incluir mujeres en el Liceo de la Universidad Nacional de Tucumán, aún de “varones solos” –como lo declaraba la prensa provincial y los defensores de esta modalidad discriminadora.

A pesar de estas reconversiones, un núcleo de escuelas privadas permaneció bajo la educación diferenciada. En la Ciudad de Buenos Aires, escuelas que hacen de la antigüedad y la “tradición” un capital educativo que atrae a familias de sectores altos y medios-altos, aún permanecen bajo esa modalidad como una apuesta a la formación de las elites. Algunas de ellas son lo que sus directivos, y las familias que las eligen, suelen denominar como “colegios

³ Al momento del trabajo de campo, en 2016, nos informaron que las cuotas eran de \$400 aproximadamente, y la abonaban alrededor del 70% de los/as estudiantes. El resto concurría exceptuado del pago.

⁴ Agradezco al Lic. Juan Pablo Pulleiro su participación en el trabajo de campo.

⁵ La afirmación no deja de ser binarista. Pretendo señalar con ella la lectura social que se hizo de la educación diferenciada y la educación “mixta” en la Argentina, organizada bajo el binarismo de género que solo reconoce dos posibilidades en la construcción de las identificaciones y en las relaciones y percepciones de género.

⁶ Así lo caracteriza Servetto (2014), refiriéndose a las escuelas católicas en la provincia de Córdoba. Fue un fenómeno nacional.

hermanos”: en algunos casos, sostenidos por la misma congregación religiosa que organiza su oferta educativa en dos edificios separados para varones y para mujeres. En otros casos, son congregaciones masculinas y femeninas “hermanas”, cercanas en sus relaciones, tradiciones, y en la ubicación urbana de sus unidades educativas, que, de modo conjunto, sostienen una educación diferenciada a la que concurren varones –congregaciones masculinas– y mujeres –congregaciones femeninas– de las mismas familias.

Los cambios en la organización de las escuelas en lo que concierne a la definición institucional de “escuelas para varones” y “escuelas para mujeres” no estuvo signada por la influencia de los grupos de derechos de las mujeres y del campo del feminismo, en general, sino más bien por una lógica economicista en el modo en que se mantenían financieramente las escuelas de gestión privada. De acuerdo a algunos informantes consultados/as, el proceso de crecimiento de la “educación mixta” en las escuelas congregacionales siguió en muchos casos criterios económicos: “captar” la matrícula, el pago del grupo familiar completo, al que le ofrecerían una misma institución, un mismo edificio, un mismo cuerpo docente y los mismos horarios para todos/as sus hijos/as. Luego vinieron una serie de explicaciones, que además estaban presentes en las justificaciones de los y las directores/as y responsables legales de esas escuelas: si vivimos en una sociedad “mixta”, las escuelas también debían serlo.

Sin embargo, esta cuestión permaneció no problematizada en las décadas anteriores, e incluso, para el caso de las escuelas universitarias, no entraba la variable económica. Operó más bien la jerarquización de la educación de varones como un “valor” en sí mismo. Esta fue y sigue siendo cuestionada, pero ha conservado su fuerza en función del reconocimiento social que aún poseen los espacios homosociales masculinos y las resistencias a la inclusión y/o a la equiparación de las mujeres como parte del proceso de construcción y sostenimiento de las masculinidades hegemónicas (Fuentes, 2015). Estas escuelas “de varones solos” capitalizan una asociación entre educación diferenciada, tradición y elitismo, puesto que se han mostrado pruebas, en el pasado, para la formación de personalidades destacadas en distintos campos, es decir, de varones distinguidos. Evitar realizar cambios tan profundos como el ingreso de mujeres es una estrategia de mantenimiento de lo que consideran los pilares de la efectividad de su enseñanza. Por estos motivos, y porque las escuelas secundarias privadas desarrollan su política institucional en su propio circuito de sectores medios-altos y altos, no fue cuestionado públicamente el sostenimiento de esta “tradición”, como sí sucedió en las escuelas universitarias de distintas jurisdicciones.

Desde hace pocos años, con posterioridad a la crisis social, política y económica al inicio del nuevo milenio, un conjunto de iniciativas comenzó a desarrollarse en el campo de la educación de gestión privada: la creación de nuevas escuelas, destinadas a distintos sectores sociales, que reivindican la educación diferenciada según “sexo”. Entre ellas sobresalen las instituciones creadas por las organizaciones integristas católicas, sobre todo los Legionarios de Cristo y el Opus Dei, que hacen una apuesta por la educación de niños y niñas de sectores privilegiados y, más recientemente, de los sectores en situación de exclusión.

Este proceso se produce en tres niveles que muestran cambios en el sentido de las políticas y los procesos de escolarización. El primero es la justificación: si en los años 90 las escuelas católicas justificaban el pase a la educación mixta como un proceso de preparación de los/as adolescentes para el mundo “real”, para el “afuera” de la escuela y para el “futuro” de los/as jóvenes, entrados los 2000, los argumentos desplegados se anclan en “necesidades” sociales y subjetivas de varones y de mujeres, que podrían ser mejor “abordadas” por adultos/as del mismo sexo. El posicionamiento sobre las necesidades de los sectores populares justificaría la separación, unida al traslado de la experiencia “exitosa” –según su propia visión– que estas organizaciones realizan en la educación de varones y mujeres en escuelas que se presentan como de excelencia y para las elites. Polarización y educación diferenciada, también según clase. Una lectura biologicista del género y de las bondades de la separación según “sexo” para ambos polos de la desigualdad.

El segundo cambio operó a nivel del subsistema privado en su conjunto: esquemáticamente, las escuelas parroquiales atendieron a sectores medios y medios-bajos, y las instituciones congregacionales se encargaron de un conjunto heterogéneo, con fuerte énfasis en sectores medios, medios-altos y altos. Con diferencias de acuerdo a las escalas urbanas donde estaban ubicadas las escuelas y los cambios en relación a los cuasi mercados educativos a nivel local, la educación de gestión privada católica estaba configurada en esos términos hasta iniciado el nuevo milenio, cuando comenzaron a crearse nuevas instituciones católicas destinadas a niños y jóvenes en situación de pobreza. En ese lugar, empiezan a jugar un rol relevante tanto las congregaciones religiosas –sobre todo aquellas que tradicionalmente educaron a las élites, y que crean estas escuelas resignificando lo que denominan su carisma fundacional–, como las agrupaciones de laicos vinculadas a instituciones católicas integristas (Corbiere, 2002), tal es el caso que aquí se analiza.

En tercer lugar, la creación de escuelas para niños/as y jóvenes en situación de pobreza signó un conjunto de políticas que se crearon ya entrados los 2000. Las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires, el Programa de Terminalidad Educativa 14-17 en la provincia de Córdoba, entre otras iniciativas, buscaron abordar esas dificultades creando modos de organización escolar, iniciativas y hasta formatos escolares (Grupo Viernes, 2008; Vanella y Maldonado, 2014) que resultaran adecuados a la situación socioeducativa de los jóvenes. Esta situación también fue abordada por algunas universidades nacionales a partir de la creación de escuelas secundarias bajo su dependencia, buscando desarrollar modelos organizacionales que, desde su creación, alojaran a jóvenes de sectores populares. Es decir, que las jurisdicciones y algunas universidades nacionales se plantearon la creación de nuevas instituciones con un destinatario específico: niños y jóvenes en contextos de pobreza. No fue un fenómeno exclusivo de un subsector de gestión en el sistema educativo.

En la escena pública –y más aún en la académica, con un ethos “progresista” que suele olvidar o desconfiar de lo religioso/católico en sus estudios⁷– la creación de escuelas

⁷ Abordo en otro trabajo la distancia en la relación entre mujeres universitarias y no universitarias (Fuentes, 2017).

destinadas a niños/as y jóvenes en situación de pobreza, bajo la configuración de una educación diferenciada –tal como se denomina la separación física de varones y mujeres en la escuela, o la creación de escuelas diferenciadas para “ambos sexos”– se produjo con cierta opacidad. Pareciera ser una tendencia que se mueve por debajo de la lente pública, a pesar de que algunas de estas iniciativas, como el caso elegido para el análisis, estén respaldadas por importantes empresas, universidades y fundaciones.

Estas iniciativas constituyen modos novedosos en los que se articulan intereses de poder provenientes de diversos campos, que forman parte de una sensibilidad y de un desarrollo de políticas que buscan abordar la escolarización de niños/as y jóvenes de sectores excluidos, pero que, a partir de la igualdad de oportunidades como ideología, legitiman modos de “resolver” las desigualdades de clase y género, constituyendo así nuevas⁸ tecnologías de género en el campo educativo. Y ello se desarrolla en el contexto reciente de fragmentación del sistema, en el que las experiencias y políticas institucionales que se desarrollan en un “lugar” social y para grupos sociales determinados, pareciera explicarse por lógicas que guardan escasa relación con lo que sucede en otros *locus*. En este sentido, es posible observar la sistematicidad y la persistencia de la fragmentación, en la que el sistema sigue generando o posibilitando ofertas y experiencias educativas profundamente diferenciadas (Tiramonti, 2004 y 2016), al tiempo que se producen nuevas iniciativas institucionales para gobernar y educar en contextos de pobreza.

Concepciones y posicionamientos generizados de docentes en la educación de niños y niñas de sectores populares

Las concepciones de docentes sobre su rol, la enseñanza y los sujetos pedagógicos integran un entramado que se define en función de un conjunto de condicionantes: las trayectorias sociales y profesionales de los/as docentes; las regulaciones escolares y los discursos institucionales sobre los sentidos de educar en cada contexto; las demandas sociales de educación de los grupos familiares, sus orientaciones y expectativas; las condiciones del financiamiento, sus actores; los sistemas de supervisión escolares y las regulaciones burocráticas del sistema; los sentidos dominantes sobre las infancias y las juventudes presentes en las instituciones escolares; las prácticas y posiciones de clase y las relaciones interclase que se construyen en la práctica de educar, entre muchos otros.

Las concepciones docentes están fuertemente construidas tanto en función del contexto y de las características de los grupos de estudiantes y sus familias, como por la manera en la que los actores institucionales leen un territorio urbano configurado por

⁸ Enfatizamos el carácter “nuevo” ya que, si bien las escuelas para niñas o para niños existieron durante siglos, el contexto de expansión de estas iniciativas adquieren lógicas justificatorias que son novedosas y responden a un nuevo contexto de las desigualdades sociales, y además significan una reapropiación contemporánea de la teoría de género (o más bien del “lenguaje” de la teoría), pero empleadas para justificar la separación física de “ambos sexos”.

múltiples desigualdades (Fuentes, 2020). Por otro lado, esas lecturas sobre las desigualdades están atravesadas por tradiciones institucionales, discursos provenientes de la trayectoria de formación y profesionales de los/as docentes, y por el mismo modo de organización institucional de la enseñanza enfocada en el “sexo” de alumnos/as y docentes, ya que toda percepción está generizada en cuanto construcción social y cultural de las diferencias. Las concepciones y posiciones docentes sobre el “sexo” y la “pobreza” son relevantes porque configuran la orientación de las prácticas pedagógicas. Aunque sean nativas, las marcaciones de clase y género condicionan las prácticas de los actores y sus posibles posicionamientos, entendiendo por posicionamiento la explicitación de un lugar social que comporta elementos discursivos.

Los/as directores/as fundamentan la separación por “sexo” y la tendencia a elegir docentes “del mismo sexo” con la sintonía que estaría dada por compartir esa característica. Ello se materializa en las decisiones vinculadas al reclutamiento del personal docente: cuando se abre una vacante por licencia o renuncia, las autoridades buscan primero un docente que sea del mismo sexo. Si no lo consiguen, flexibilizan el criterio –ya que también pesan otros, como el compromiso con la educación de los sectores populares, manifiesto en la trayectoria previa. Pero, en general, se trata de conservar ese criterio de maestros para varones y maestras para mujeres.

En la evaluación que hacen las autoridades del desempeño docente, y en el discurso de los/as mismos/as docentes, se valora más su rol en cuanto “trabajo social” antes que pedagógico. Esta dimensión del trabajo docente se manifiesta en prácticas que hacen más al seguimiento de la trayectoria y de la situación de los niños, antes que el despliegue de un posicionamiento pedagógico-didáctico, o la solvencia en las prácticas de enseñanza. Los/as directivos/as señalaban que los docentes varones de la escuela primaria tienen una “virtud” (o deberían tenerla): la de la “escucha”, característica que para ellos mismos era extraña y buscaban explicitarla en el perfil docente de la institución. En sus relatos, los mismos docentes varones se reapropian de esa expectativa y la conducen hacia prácticas que referencian del siguiente modo: “Bueno, vení vamos a charlar ¿Qué te pasa? Y te cuenta [el niño] que anoche ‘papá le pegó a mamá’. Entonces toda esa cosa que tiene él la tiene que descargar.” (Docente varón 2, Nivel Primario)

Es posible hallar una reversión del perfil maternal de la escuela primaria definido en la naturalización de la mujer/docente/segunda mamá, proceso de feminización y feminización del trabajo docente en el nivel (Yannoulas, 2007; Morgade, 2007). Se espera que los varones también sean capaces de desarrollar estas relaciones de confianza y cercanía que son extrañas porque, en los modos hegemónicos de las masculinidades educadas, la “escucha” y la cercanía constituirían un atributo de las mujeres antes que de los varones. Directivos/as y docentes entrevistados/as incorporan esa perspectiva y la valoran en los mismos términos en que lo hace la teoría de género, ponderando otros modos de ser varón y ubicándolos en la posición docente como “ejemplo” alternativo a ese modo de ser varón que no valora ese tipo de habilidades o prácticas. El perfil docente es el de la escucha de los problemas sociales

que traen los niños. También lo es para las docentes mujeres de la escuela de niñas, pero este criterio en general no es necesario nombrarlo o explicitarlo, sino que se sobreentiende en el discurso de las autoridades, por la “naturaleza” femenina de esas docentes.

Lo mismo sucede con el “trabajo social”, es decir, con una educación centrada en el abordaje de las situaciones sociales (pobreza, vulneración de derechos, violencia, privaciones, etc.) por parte de los docentes, en la siempre recurrente tensión entre educar-cuidar y contener. Es decir, que además de ubicar a los docentes varones en un lugar ejemplar para enseñar otros modos de ser varón, se pondera, en la homosociabilidad escolar, un posicionamiento cuya mirada y cuyas prácticas ubican el trabajo de educar en el seguimiento y consideración de lo “social” como el gran eje de la escolarización de los sectores populares.

El sujeto pedagógico generizado en contexto de pobreza es percibido como aquel que no puede aprender bien hasta que no “descargue” lo que le pasa, hasta que se dé la resolución de su situación social en la escuela y en la homosociabilidad pedagógica. Esa relación es construida entre docentes varones y niños en la escuela donde ambos comparten la misma espacialidad. Es la conjunción que naturaliza una relación de género: la enseñanza de un varón hacia un varón es vista como más efectiva⁹, sostenida en los problemas de los niños/as, portadores de la condición de pobreza y violencia. La lógica nativa que organiza esa concepción se funda en dos supuestos. El primero es la sintonía otorgada a los varones por compartir una “naturaleza” (tanto “física” como “psicológica”, como relataban algunos/as docentes). La segunda es situacional y atribuida a la “pobreza”: si es el varón adulto el que ejerce la violencia en el hogar, entonces que sea el varón adulto el que muestre al mismo niño otro modo, no violento, de escucha y otro “modelo” de masculinidad¹⁰.

El control que las familias, y sobre todo los miembros varones, ejercen sobre las mujeres en la villa –diversos temores relacionados con las redes de trata, venta de drogas o directamente sobre la circulación “libre” de las mujeres por fuera del espacio doméstico– limita el campo recreativo de las jóvenes mujeres. Las condiciones informales de habitabilidad, infraestructura y la ausencia de políticas públicas en la villa las padecen las mujeres en mayor grado, viéndose constantemente tuteladas, y ello imprime un refuerzo de la asociación y reclusión, en la vida cotidiana, entre mujer-hogar. Desde los actores escolares se visibiliza entonces a las familias como subordinadas en un orden social más amplio que repercute más en las hijas, en las estudiantes mujeres. Las familias son percibidas también en su activo rol de subordinar a las mujeres al espacio doméstico. Las entrevistas realizadas en la escuela para mujeres reafirman este sentido: hay que brindarles educación para que puedan superar los límites, tanto los sociales (la pobreza), como los familiares (de género).

En este sentido hay un doble juego desarrollado desde la escuela que condiciona los abordajes pedagógicos implicados en la política de separación de varones y mujeres en los

⁹ El discurso de la efectividad también está presente y, aunque no se aborde de modo sistemático aquí, se enfatiza la lógica técnica-instrumental que está atrás de este conjunto de discursos y posicionamientos.

¹⁰ Lo extraño es que ello solo pueda ocurrir en un edificio y en una situación socio-pedagógica (aula, patio, comedor, etc.) donde solo haya personas del mismo sexo. Estamos ante una versión remixada del modelo durkheimiano de escuela, desarrollado en La educación moral, leída bajo el tamiz de la educación de género.

establecimientos: **contra** la familia y la villa, y **con** la familia. Se conjugan aquí dos mandatos de la escolarización en la Argentina.

El mandato histórico de que los/as niños/as sean socializados en un ámbito distinto al familiar, en la educación sobre lo común. En este caso, el mandato se resignifica en el contexto: al estar **encerrados/as** y subordinadas las mujeres, sobre todo en la villa miseria, se justificaría aún más una educación diferenciada, porque también se “trabaja” pedagógicamente –como decía una docente– sobre los condicionamientos sociales de estas familias. Y, de acuerdo al relato de docentes, directivos y al relevamiento documental sobre convenios y noticias institucionales, las estudiantes mujeres del Nivel Secundario accederían así a becas, pasantías y otros beneficios, y a talleres donde se trabaja específicamente su situación en cuanto mujeres en su contexto de origen. Es decir, la escuela “abre” el mundo para niños/as y adolescentes. En sus discursos, los/as docentes se posicionan en que deben enseñar “el respeto hacia las mujeres”, tanto a varones como a las mismas mujeres. La concepción docente sobre las “chicas” del barrio se centra en su situación de “abandono”, una situación “cruel”, que se resume en que hay “padres ausentes”. En este sentido es que la dupla se construya “contra” la familia y la villa.

El trabajo pedagógico es concebido también como una moralización de las familias, y es abordado como una estrategia para disminuir el peso que tiene la violencia en los hogares. Por ello, la acción pedagógica se orienta también **con** las familias. El rol de la escuela como “civilizadora” de los grupos sociales, como promotora de transformaciones en la “comunidad educativa” y en el “territorio”, constituye un mandato actualizado sobre el proyecto escolarizador. Conjuga mandatos fundacionales del sistema educativo, como aquellos que se instalaron como dominantes a fines del siglo XX, donde la relación de las escuelas con su entorno constituyó un eje de la reforma que instaló nuevas regulaciones entre los actores escolares. La escuela del caso trabaja con “los padres” en cómo gestionar el tema de la “violencia”, sobre todo por “cómo ponen límites” a los niños/as: los convocan a talleres y reuniones donde trabajan sobre “cómo ponerles límites con cariño”. El abordaje pedagógico está así condicionado por la manera en la que se concibe la situación social de niños/as y adolescentes, y en función de cómo opera la política institucional y pedagógica de separar según sexo para lograr “convertir” la violencia, cuestionarla y/o ofrecer otros modelos de adultos/as. Ese núcleo de concepciones resignifica así la larga historia de las expectativas sociales sobre la escolarización de niños/as y –combinadas con una lectura “naturalista” del género en cuanto sexo, y de los problemas de la pobreza como causa– permiten comprender un proceso de habituación en las/os docentes sobre la separación física de niños y niñas, al punto que buena parte de ellos/as justifica con estos argumentos el sentido de crear y sostener este modelo.

La separación física constituye una iniciativa que también está presente en otros espacios. Que se trabaje a nivel educativo la situación de las mujeres solo en grupos de mujeres no constituiría además una novedad. Bajo otros clivajes, guarda un aire de familia con las instancias de trabajo de los grupos feministas, donde se mantiene la participación exclusiva

de mujeres. O incluso se asemeja con los espacios de trabajo de las organizaciones de varones antipatriarcales, donde se reúnen varones para problematizar y deconstruir percepciones y prácticas de privilegio por su condición de género, muchas de las cuales se han construido en espacios homosociales de modo previo, como clubes, y por qué no, escuelas.

Sin embargo, en las escuelas con educación diferenciada se asume que la separación física y pedagógica para el trabajo sobre “problemáticas sociales” debe transcurrir todo el tiempo y en todo el espacio, y debe organizar las relaciones pedagógicas, siendo mucho más que un momento o una instancia del trabajo de educar, ya que involucra una relación pedagógica. El padecimiento de situaciones de violencia, o el riesgo de padecerlas, y la oportunidad de trabajar pedagógicamente sobre la situación generizada de los/as niños/as y adolescentes mujeres, sirve de justificación para desplegar un modelo de organización escolar –con separación física y toda una infraestructura material, administrativa y de organización del trabajo docente– y un modelo pedagógico –con intencionalidades de enseñanza y dispositivos pensados para el abordaje de situaciones o padecimientos de varones y de mujeres– que están fuertemente generizados. Aquí la generización funciona como una tecnología para el gobierno y la educación de la pobreza, asumiendo que estas políticas, además, según los mismos entrevistados, no se despliegan en las instituciones que la misma organización religiosa posee entre los sectores privilegiados. Antes bien, integra a estos últimos como “voluntarios” para que colaboren en la misión educativa y moral de las escuelas con educación diferenciada en sectores populares.

Conclusiones

El desarrollo del gobierno de la pobreza se torna política educativa y abordaje pedagógico en el marco de escuelas que desarrollan propuestas de educación diferenciada según “sexo”, destinadas a niños/as y adolescentes de sectores populares. Las concepciones de los/as docentes sobre su trabajo con estos sectores se fundamenta en una lectura naturalista y social del género, leído como “sexo” biológico, que justifica la separación física de varones y mujeres, y la mayor efectividad del trabajo de educar si se homologa “sexo” del/ de la docente con el de los/as estudiantes. Asimismo, se concibe un trabajo pedagógico con las familias en las que son ubicadas como amenaza o como posibles aliadas, en función del trabajo “social” sobre la violencia de género en la familia, que tiene a la pobreza como telón de fondo y causa de los problemas sociales. Las políticas de género y las desigualdades de clase son así reapropiadas localmente, justificando situaciones pedagógicas y organizaciones escolares basadas en la separación y segregación según criterios que legitiman un abordaje pedagógico diferenciado, en los que se socializa a niños y niñas en espacios homogéneos y se los priva o se interrumpe una socialización genérica que pueda enseñar, en la convivencia entre varones y mujeres, modos alternativos de resolución de los estereotipos, las violencias y discriminaciones que padecen niñas y niños por motivos de género.

La realización de esta investigación buscó tomar un caso que se propone, explícitamente, abordar las desigualdades de género y clase social, utilizando un lenguaje, categorías y prácticas que no necesariamente coinciden con las categorías con las que se analiza esa experiencia. Por ello, más que género, lo que organiza nativamente la separación es el “sexo” y, más que clase social o desigualdad, y a su vez el sentido total de la escuela es la “pobreza”, la “vulnerabilidad” y la “exclusión”. La propuesta escolar destinada sobre todo a la resolución de los problemas de “género” en la población pobre de la CABA, al mismo tiempo que focaliza en un grupo social específico, refuerza una tendencia a la fragmentación del sistema por la lógica particular en la que se organiza la experiencia escolar, mostrando cómo una tecnología de género específica (el agrupamiento diferenciado según sexo) constituye un modelo organizacional y pedagógico generizado destinado al gobierno y la educación de la pobreza.

La experiencia de Juan Pedro sitúa los límites de la propuesta: el niño termina relatando su experiencia a la directora mujer, y la posición de “escucha” del varón muestra su acotado alcance. Resta por indagar de modos más sistemáticos, a partir de esta investigación y de otros estudios, de qué manera las tecnologías de género aparecen como reapropiaciones integristas de lo planteado en la teoría de género y del campo feminista, y qué nuevas iniciativas se materializan en la expansión, diversificación y fragmentación de los sistemas educativos.

Referencias bibliográficas

- Arias, A. (2012). *Pobreza y modelos de intervención. Aportes para la superación del modelo de asistencia y promoción*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Báez, J. y González del Cerro, C. (2015). Políticas de Educación Sexual: tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano. *Revista del IICE*, 38, pp. 7-24. Recuperado de: <https://doi.org/10.34096/riice.n38.3458>
- Corbiere, E. (2002). *Opus Dei: el totalitarismo católico*. Buenos Aires: Sudamericana.
- De Lauretis, T. (1996). La tecnología del género. *Mora*, 2, pp. 6-34.
- Durkheim, E. (1997). *La educación moral*. España: Morata.
- Fuentes, S. (2012). Catolicismo y educación sexual: tradiciones y prácticas ¿divergentes? en una escuela católica bonaerense. *Sociedad y Religión*, 22 (38), pp. 141-183.
- Fuentes, S. (2015). La formación de los cuerpos jóvenes y su diversidad: un estudio sobre la producción social de los cuerpos masculinos y distinguidos en el rugby de Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad - RELACES*, 18 (7), pp. 66-82. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273241088006>
- Fuentes, S. (2017). Mujeres en ¿roles tradicionales? La construcción de la “maternidad en tránsito” y la fortaleza femenina entre mujeres integrantes de un programa de

- acogimiento familiar y jóvenes universitarias. *Actas digitales del 13° Congreso Mundos de Mulheres / Women's Worlds Congress*. Florianópolis: Universidad Federal de Santa Catarina.
- Fuentes, S. (2020). El territorio y las desigualdades socioeducativas: políticas y prácticas en el campo de la educación superior. *Confluencia de Saberes. Revista de Educación y Psicología*, 0(2), pp. 75-98. Recuperado de: <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/confluenciadesaberes/article/view/2811>
- Grupo Viernes (2008). Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. *Propuesta Educativa N°30*, año 15, pp. 58-69. Recuperado de: <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/30-dossier-viernes.pdf>
- Masson, L. (2015). Saberes académicos, experiencias y militancias. Buenas prácticas en políticas públicas con perspectiva de género. *Equidad de Género y Defensa: una política en marcha*, 9. Buenos Aires: Ministerio de Defensa.
- Molina, G. (2012). Construcciones de género en la escuela secundaria. *Cuadernos de Educación*, 10 (10), pp. 1-15. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/4515>
- Morgade, G. (2007). Burocracia Educativa, trabajo docente y género: supervisoras que conducen poniendo el cuerpo. *Educacao e Sociedade*. 28 (99), pp. 400-425.
- Rodríguez Gustá, A. (2008). Las políticas sensibles al género: variedades conceptuales y desafíos de intervención. *Temas y Debates*, 12(16), pp 109-129.
- Santillan, L. (2006). La construcción social del problema de la educación: un estudio antropológico desde la perspectiva y los modos de vida de los grupos familiares. *Intersecciones en Antropología*, 7, pp. 375-386.
- Servetto, S. (2014). *Clases medias, escuela y religión: socialización y escolarización de jóvenes en colegios secundarios católicos en Córdoba*. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Humanidades. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial-FLACSO.
- Tiramonti, G. (2016). Notas sobre la configuración de la desigualdad educativa en América Latina. *International Journal of Education for Social Justice (RIEJS)*, 5(1), pp. 177-194. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/4349>
- Vanella, L. y Maldonado, M. (2014). La escolaridad secundaria: nuevas apuestas a la inclusión de los jóvenes. La experiencia del PIT 14 -17 en la ciudad de Córdoba. *Cuadernos de Educación*, XII (12), pp. 1-9. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/9224>

Yannoulas, S. C. (2007). Acerca de cómo las mujeres llegaron a ser maestras (América Latina, 1870-1930). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 73(175), pp. 497-521.