

Feminización y masculinización del espacio escolar. La necesidad del “hombre”

**Un análisis de las estrategias para la prevención
de la conflictividad escolar en escuelas
secundarias de la ciudad de Buenos Aires**

Liliana Mayer

Resumen

El objetivo de este es analizar los espacios de masculinización de la escuela secundaria como una estrategia de los agentes educativos para prevenir y/o minimizar la conflictividad escolar cotidiana, entendiendo a la misma como la lógica y dinámica de conflictos entre actores en contacto en un escenario dado. Esta conflictividad puede asumir en su desarrollo la forma de una sucesión de episodios que se suscitan e interrumpen para recomenzar posteriormente y que rara vez encuentran una resolución fundada en el consentimiento. En este sentido y como parte de una investigación más amplia en la que se analizaron las estrategias de los agentes educativos para lidiar con la conflictividad escolar, se detectó que una de las mismas consiste en la masculinización de espacios docentes, directivos y administrativos. Dentro de este marco, el artículo analiza los argumentos y repertorios que integran y comprenden esta estrategia, dando cuenta de las diferentes posibilidades que puede asumir. El artículo se centra en la investigación realizada para mi tesis doctoral, defendida en 2012 y que se basó en observaciones de inspiración etnográfica en tres escuelas secundarias

de la ciudad de Buenos Aires y en entrevistas de profundización a agentes de dichas instituciones.

Introducción

Desde sus inicios, las ciencias sociales analizaron la institución escolar en sus diversos aspectos, haciendo hincapié en que ella era la encargada de tramitar el pasaje de la filiación familiar a la social, armonizando subjetividades (Durkheim, 1998; Weber, 1999). Si bien las preguntas originales continúan siendo problematizadas, se han agregado muchas otras. Dentro de la ampliación del campo investigativo, una arista de estudio relativamente nueva en los análisis, es la “conflictividad escolar”, término que alude, desde la perspectiva aquí planteada, a la lógica y dinámica de conflictos entre actores en contacto en un escenario dado. Esta conflictividad puede asumir en su desarrollo la forma de una sucesión de episodios que se suscitan e interrumpen para recomenzar posteriormente y que rara vez encuentran una resolución fundada en el consentimiento (Noel, 2007). Una vez reconocido el campo de la conflictividad escolar, surgieron, además de los análisis para dar una explicación al respecto (Beltrán, 2002; Martínez-Otero, 2001; Melero Martín, 2010), estrategias a modo de “paquetes metodológicos” de procedimientos ante situaciones conflictivas y de violencia escolar¹ (Clérici *et al.*, 2005). Si bien reconocemos los aportes de estos estudios, el objetivo de este artículo reside en analizar las estrategias² que ponen en funcionamiento las instituciones

-
- 1 La referencia al término “conflictividad” aquí adoptado no es, a diferencia de varios de los autores arriba citados, una etapa previa a la violencia ni un equivalente de este término. Este análisis puede verse en Mayer (2014): *La escuela ante la conflictividad: un análisis de la estrategias de sus agentes para prevenirla y minimizarla*, Buenos Aires: Trilce (en prensa).
 - 2 Para definir este concepto, retomamos la argumentación teórica de Giddens (1998), quien explica la conducta humana a partir de la acción y de su sentido, al tiempo que da a los conceptos estructurales un lugar en esa explicación. En particular, la categoría “dualidad de la estructura”, esbozada por este autor, es de gran utilidad al estar implicada en toda la reproducción social ya que refiere al hecho de que las propiedades estructurales de los sistemas sociales son medios para las prácticas

escolares y agentes educativos –directivos, docentes y preceptores³– en su rutina laboral para lidiar con la conflictividad cotidiana. En este sentido, sostenemos que una de ellas es la masculinización de los espacios escolares, en particular ante escenarios que las autoridades suponen –*a priori*– conflictivos. En este sentido nos proponemos analizar las formas y los espacios de inclusión de la fuerza de trabajo masculina en las instituciones educativas secundarias de la ciudad de Buenos Aires, para sostener que más que un cambio cultural o una tendencia a la equiparación de roles de género establecidos, la incursión del hombre en esta esfera refiere más a nuevas lógicas de prevención de la conflictividad⁴ en épocas de crisis de legitimidad de la autoridad docente y de ampliación de la obligatoriedad escolar,⁵ que a la promoción de estructuras más equitativas, especialmen-

que los constituyen y que como tales, habilitan la acción y no sólo la constriñen. El concepto de estructura de Giddens, compuesto de reglas y recursos, es retomado y modificado por Sewell (1992), para explicar la estructura y la capacidad de agencia. Sewell (1992: 1-14) transforma la dicotomía de reglas y recursos en esquemas y recursos. Si bien retoma la división de los recursos esbozada por el autor, sostiene que éstos son tanto humanos como inhumanos y existen en todos los agentes al margen de cuán oprimidos y marginados éstos sean o estén. La distribución desigual de recursos humanos e inhumanos permite obtener o mantener el poder.

- 3 Agentes auxiliares educativos que tienen funciones de regulación de la normativa escolar, así como de acompañamiento integral de los alumnos. Se ocupan de tareas orientadas a la organización escolar, el orden y la disciplina, pero también al seguimiento de los alumnos, de sus ausencias y llegadas tarde, así como de cuestiones vinculadas (Niedzwiecki, 2010). (En el sistema educativo ecuatoriano adquieren el nombre de “inspectores” [N del E]).
- 4 En lo que refiere a “la prevención de la conflictividad”, vale la pena realizar una salvedad. Si bien este término es una categoría nativa presente en el discurso del sentido común pedagógico, nuestro planteo toma distancia de la misma, ya que la manera en que la percibimos es parte de la construcción del objeto de estudio y no del marco de abordaje.
- 5 En Argentina, este aumento de la población en escuelas secundarias se registra a partir de los ochenta (Braslavsky, 1987) y se materializa luego en la década siguiente, con las leyes de educación que ampliaron la educación básica u obligatoria a la secundaria. La Ley de Educación Nacional Nro. 26 206, aprobada el 27 de diciembre de 2006, amplía la obligatoriedad escolar a 13 años, siendo ineludibles para todos los ciudadanos el año preescolar del nivel inicial, la educación primaria de 7

te en instituciones que reconocen altos niveles de conflictividad escolar. Para esto, nos valdremos del trabajo de campo cualitativo realizado en el marco de la investigación doctoral, para la que se estudiaron las diferentes estrategias de los agentes educativos de escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires, para prevenir y minimizar la conflictividad escolar. El mismo se basó en observaciones participantes de clases en tres escuelas de características diferentes de la ciudad y en 13 entrevistas de profundización a los agentes educativos de estas instituciones, conformándose así un estudio de casos comparado (Baxter-Jack, 2008; Stake, 1995). El trabajo de campo fue realizado durante los ciclos lectivos de 2009 y 2010.

La escuela A es una institución pública de tres turnos. Al momento de acceder al establecimiento, los turnos mañana y tarde conservaban ciertos grados de homogeneidad. El público del turno noche se compone totalmente de alumnos de los asentamientos urbanos de la ciudad, mientras otros son migrantes de países limítrofes que viven en iguales situaciones de vulnerabilidad (Castel, 1997). El público de los turnos mañana y tarde también reconoce altos niveles de esta población, al tiempo que persisten jóvenes más relacionados a los relatos y narrativas del alumno ideal para el cual la escuela fue diseñada (Bourdieu y Passeron, 1977; Dubet, 2004 y 2005).

La escuela B es una institución de gestión privada de 25 años de antigüedad y con grandes desigualdades entre su turno mañana y tarde, siendo este último un depositario de becados, jóvenes en situación de vulnerabilidad y alumnos repetidores. La última institución observada, la escuela C, también de gestión privada y doble escolaridad, es una institución de “elite” (Tiramonti, 2008), con pocos alumnos y con una alta cuota mensual que tiende a homogeneizar su público.

años y la escuela secundaria en sus diferentes modalidades, de cinco años de duración.

La fuerza de trabajo femenina y masculina en el sistema educativo argentino

En la Argentina, la enseñanza de los niveles primario y secundario presentaron siempre grandes diferencias: mientras que en el primero se aseguraba la normalización de los futuros ciudadanos según los valores que el Estado-Nación quería afirmar y se certificaba una asepsia y neutralidad política, el secundario estuvo reservado en sus comienzos a la formación de las futuras clases dirigentes. Las escuelas primarias, presentaban un plantel altamente femenino y feminizado no sólo por su supremacía numérica, sino por su lógica: la “mujer madre” era quien podía conducir con amor el proceso de normalización necesario para conformar las subjetividades (Puiggros, 1990; Lionetti, 2005).

En contraposición a esto, los colegios nacionales secundarios contaban con profesores intelectuales y especialistas en las asignaturas impartidas, más que con expertos de la pedagogía y la educación. Agentes educativos y destinatarios solían pertenecer al mismo sector social y ocupaban posiciones similares dentro del espacio social (Gagliano 1997, citado en Birgin, 1997).

De esta manera, se propició que la escuela primaria se presente como un ámbito feminizado, no sólo por sus aspectos cuantitativos sino también los asociados a las dimensiones cualitativas que se realizaban y continúan efectuando en función a ellas (Noel, 2007).

El análisis de Birgin (1997: 10) explica la forma en que la construcción de un sistema educativo público, masivo y de propuesta homogénea se regula con mujeres. A principios del siglo XX, la economía se expande pero principalmente en los profesionales varones. El proceso de urbanización y de industrialización que comienza en esas décadas se corresponde con el de la organización del Estado Argentino, que no incorpora mujeres en su plantel: mientras la administración pública sólo contrata un 1 por ciento de personal femenino, en la docencia, la fuerza de trabajo femenina se quintuplica entre 1895 y 1914 (Birgin, 1997: 10

ss). El aumento de los requisitos para el ejercicio de la docencia, la normativización de la tarea y las condiciones de contratación, hicieron que los varones comiencen a abandonar esta esfera⁶, mientras que la escuela secundaria se poblaba de profesoras mujeres, a la par que se fue masificando el nivel secundario en el siglo XX.

En el sistema educativo nacional hacia 1994, la supremacía de educadores de género femenino es notable, en particular en los niveles inicial y primario, donde la docencia era ejercida casi exclusivamente por mujeres: un 96,5 por ciento de docentes mujeres en el nivel inicial y un 80,1 por ciento en el primario. En el nivel medio, la mayoría femenina declina ante la presencia de un 34,6 por ciento de docentes varones (Dirie-Oiberman 2001: 1-31). Siguiendo este análisis, esta tendencia a la masculinización puede evidenciarse empíricamente: mientras que entre los nuevos docentes, es decir, entre quienes tienen menos de cinco años de antigüedad, existen 3,2 mujeres por cada hombre, esta brecha se va ampliando cuanto mayores y mayor sea la antigüedad de los docentes. Dicho en otras palabras: se encuentran más agentes educativos masculinos cuanto menos antigüedad se busque en los planteles docentes. Aún cuando predomine una mayoría femenina, estos datos nos estarían alertando de ciertos cambios en la profesión docente.

La crisis económica que comienza con el corrimiento del Estado de bienestar y las consecuentes políticas neoliberales que se prolongan y agudizan en los años noventa, coincide con los años en que en particular en la escuela secundaria se observa un incremento del ingreso de profesionales varones a la par que se registran altos niveles de ampliación de la base de reclutamiento de los destinatarios. Dirie y Oiberman (2001: 4-7) y Tenti Fanfani (2005), además de articular la crisis con la

6 En palabras de Sarmiento: “Las proporciones en que están los salarios de hombres y mujeres, y el número que se emplea a cada sexo, muestran el partido que puede sacarse preparando a las mujeres para dedicarse con ventaja del público a la enseñanza. La educación se haría con su auxilio más barata” (Sarmiento, 1858).

masculinización creciente del sistema educativo, sostienen que muchos varones pueden encontrar atractiva la actividad docente en virtud de la restricción de otras posibilidades laborales ante situaciones de crisis.

Otra de las lecturas posibles respecto de esta masculinización sería pensarla como un cambio cultural que quiere promover la escuela. Si la misma se postula como una institución pluralista y democrática que quiere vehiculizar cambios en la sociedad y colaborar en la construcción de sociedades más igualitarias (Tenti Fanfani, 2006), no debería llamarnos la atención este fenómeno. Es más, si así fuera, debería ser entendida en términos positivos ya que implicaría una profesión que incorpora a nuevos agentes y que propicia la igualdad. Planteado así, el ingreso –o reingreso, en términos históricos– de los varones al campo educativo secundario debería ocurrir de manera similar en todos los establecimientos, ya que estaría dando cuenta de un cambio cultural en la agenda y práctica educativa. Es más: la escuela C, que otorga beneficios especiales a los docentes en términos económicos, debería ser, siguiendo esta perspectiva, la más masculinizada. Sin embargo, en esta institución la proporción es inversa ya que la mayoría de sus docentes son mujeres al igual que su máxima directiva.

En las escuelas A y B, si bien tienen una presencia mayor de agentes femeninos, esta situación se modifica y se altera en los turnos problemáticos. Así, en la escuela A, mientras en el turno mañana la autoridad máxima presente a diario es la Directora de Estudios, en el turno tarde, se hace presente el Rector. En la escuela B, sucede algo similar: el turno mañana y el de la tarde tienen Rectora y el de la noche, un Vicerrector.

En relación a los preceptores, sucede lo mismo: los turnos problemáticos tienen mayor cantidad de preceptores masculinos, a diferencia de los turnos “*con chicos tranquilos*”. En la escuela C, la autoridad máxima es una mujer y sólo se encuentran docentes masculinos relacionados a un saber específico.

La lógica institucional en declive y las respuestas posibles

En una de las entrevistas realizadas a uno de los preceptores de la escuela B, cuando le planteamos cuestiones relativas a los conflictos cotidianos, sostiene:

La escuela siempre fue violenta. El tema es que antes, la violencia, sólo la ejercía y la monopolizaba la escuela. Ahora que perdió eficacia y fuerza. Entonces te encontrás con un montón de preceptores varones, docentes y directivos masculinos. Eso tiene que ver con que un hombre opone resistencia y una mujer no: cuando la violencia está siempre en el horizonte, el género es un recurso a tener en cuenta.

La escuela es el lugar del trabajo mental e intelectual. En este sentido, retomando el análisis de Willis (1988), la escuela es también el espacio donde se expresan de manera emblemática los diferentes grados de resistencia a los repertorios escolares en los sectores populares, en particular en los alumnos varones, que suelen asociar el trabajo intelectual a la femineidad mientras que la masculinidad supone en cambio, el uso del cuerpo y de la fuerza. En la medida en que la rudeza es despreciada por el sistema escolar, el trabajo intelectual –escolar– y los repertorios de los alumnos de sectores desfavorecidos pueden presentarse como incompatibles.

Beck y Beck Gernsheim (2001: 50 ss), sostienen que la sociedad industrial es una estructura estamental de género. Esta estamentalidad, no es particular de la modernidad tardía, pero sí lo son los problemas y divergencias que surgen en función a ella. Estos problemas no surgen en la temprana modernidad, sino cuando las relaciones de clase tienden a destradicionalizarse, en particular cuando la modernidad ya no se detiene ante las formas de familia, paternidad y trabajo doméstico. Entonces, si bien es cierto que existen tendencias a una mayor equiparación de los roles de género, la igualdad total entre hombres y mujeres no se puede conseguir en estructuras institucionales que presuponen la desigualdad de hombres y mujeres.

Esto permite suponer que si bien las sociedades avanzan, tienden a estructurarse según algún criterio de desigualdad, siendo la de género una que cruza todas las esferas. Esta desigualdad continuaría presente inclusive cuando algunos sectores sociales declinen sus preceptos o adquieran mecanismos más sutiles que tiendan a invisibilizarlos (Tilly, 2000).

Si se sostiene, de acuerdo al análisis del proceso civilizatorio de Elias (1987), que éste es un proceso desigual y reversible y que los cambios o mayores grados de civilidad se encuentran en los sectores más acomodados, es lícito suponer que en los sectores más desfavorecidos y relegados, esta tendencia a la equidad de género no se trasmite con igual intensidad. Como consecuencia de esta situación, en amplios sectores de la población persisten patrones de relaciones de género mucho más desiguales que son llevados a los diversos ámbitos donde esos actores interactúan: la familia, la escuela, el trabajo y los espacios de socialización, entre otros (Andrade, 2002).

Desde esta perspectiva, es posible pensar que en los alumnos de sectores desfavorecidos puede existir una tendencia a la aceptación de una autoridad masculina con mayor facilidad que una femenina, en tanto la relación de autoridad supone determinados grados de obediencia por parte de los dominados (Weber, 1999). Si la autoridad no tiene garantizada la escucha *a priori* sino que debe apelar a determinadas herramientas de seducción para atraer a los alumnos (Dubet, 2004; Mayer, 2013), una respuesta posible es ubicar la masculinidad en la autoridad como parte de ese despliegue. En la medida en que se sostiene que en los sectores más perjudicados el lugar de la mujer está supeditado al del hombre (Arango Gaviria, 2001; García y de Olivera, 2007) y que la autoridad pública tiende a ser masculina, independientemente de los grados de importancia que tenga el rol de la mujer-madre al interior de un hogar, es previsible que los alumnos acepten, con mayor grado de facilidad y dentro de las limitaciones generales, una autoridad masculina (Reyes Aguinaga, 1998; Andrade, 2002).

Puede argumentarse también, que ante la imposibilidad de masculinizar todas las posiciones, es decir, tener todo un *staff* masculino, los que resultan innegociables son los espacios jerárquicos –los rectores– y los relacionados con el cumplimiento de ciertas normas como entrar al aula, controlar las llegadas a tiempo y las llegadas tarde al colegio, como los preceptores. Aquí no interesa tanto que este ideal sea el compartido por los alumnos de sectores populares, sino, especialmente, que los docentes lo ponen en acción suponiendo que se trata de los repertorios de sus destinatarios. Es decir que basándose en prenociones y prejuicios, las instituciones escolares y sus agentes actúan en función a estos preconceptos, modificando el plantel cuando se encuentran frente a alumnos que, suponen, reaccionan mejor bajo determinadas condiciones que otras.

Masculinidades en pugna

En una entrevista realizada a la profesora de literatura de la escuela A, cuando se le pregunta si advierte una mayor presencia de profesionales varones contesta afirmativamente:

Antes estaban los hombres de siempre: los profesores de gimnasia para la actividad física con varones y las profesoras de gimnasia para la de las mujeres. Mucho más no había. En los últimos años hay más preceptores, por ejemplo acá en el turno noche hay un Rector. Pero yo escuché por compañeras de otros colegios que esto se está haciendo muy común, que hay más profesores [hombres] y que los preceptores tienden a ser cada vez más hombres.

Beck y Beck Gernsheim (2001: 211, 215) sostienen que ante el avance de la mujer, la “coraza de hierro de la masculinidad” se encuentra resquebrajada y las mujeres solicitan ablandar las formas en que se vivencia la masculinidad. Este mandato todavía no tiene respuestas completas y es muchas veces sufrido por los hombres, quienes tienen como umbral una masculinidad represiva y represora de los sentimientos y es esa la que, en muchos sectores, se exige cambiar (Kaufman, 1999). Estos nuevos equilibrios estarían contribuyendo a la democratización de las relaciones sociales y a que si bien las subjetividades continúen siendo

genéricamente moldeadas, existan espacios cada vez mayores donde reconfigurar esas prácticas.

La extemporalidad de la escuela puede ser una herramienta interesante para lograr una mayor equidad de género. En la medida en que se sostiene que es un espacio de trasmisión de valores, principios y de socialización (Dubet, 2004), podría pensarse que la mayor incursión de docentes varones en las escuelas secundarias serviría para derribar –o al menos suavizar– algunos roles y expectativas establecidas, como la asociación –casi irreflexiva– de la feminización de la escuela, al estar vinculada con una tarea “de” y “para” las mujeres (López Sáez, 1995). En esta línea podría afirmarse también que la inclusión de profesionales varones permitiría pensar una cohabitación y reparto de tareas democráticamente entre los agentes educativos sin que las jerarquías o roles estén predeterminados totalmente por su género.

Desde esta perspectiva, podría decirse que la escuela C es la que estaría más cerca de vehiculizar una mayor equidad de género. En esta institución, los profesores varones tienden a relacionarse desde el afecto con sus alumnos, cuestionando ese caparazón de hierro de la masculinidad tradicional al que nos referíamos.

Esta masculinidad parecería estar en pugna con la propuesta en las dos instituciones restantes. Líneas arriba nos referíamos a las masculinidades que ingresan a las instituciones potenciando ese carácter represivo y reprimido potencial del hombre, cercano a la masculinidad tradicionalmente hegemónica (Olavarría, 1998) y llevándolas a un extremo. Podríamos decir que se trata de un docente *hipermasculinizado*, en la medida en que se lo convoca para ofrecer –al menos en la impresión de los alumnos– un potencial resguardo o contrapeso al aumento de la agresividad física de los alumnos. Es decir que en las instituciones restantes, los profesionales varones son convocados por atributos “naturalmente” asociados a lo masculino: la fuerza, potencial agresividad, etc., más que por motorizar un cambio cultural o una equidad de género. Muy por el contrario, esa convocatoria estaría relacionada con la

posibilidad de ejercer esos atributos “típicamente” masculinos, para fortalecer la autoridad.

No obstante, esto no implica que la agresión física esté legitimada, pero sí su potencial: el horizonte de su fuerza física está contemplado en el rol docente de los agentes educativos masculinos. En una de las entrevistas un docente de la escuela A decía:

Y sí. Lo que pasa es que pasan cosas para las que es mejor ser hombre. ¡Si los alumnos se la pasan peleando! El otro día en la otra escuela que trabajo, un chico vino con un arma. Así que imagináte. En ese colegio también ya la mayoría de los que trabajamos allí somos varones.

Aquí surge una dimensión interesante de análisis. Muchos de los docentes varones están –de alguna manera o hasta cierto grado– advertidos respecto de su potencial contrapeso físico y de represión, propio de los estereotipos de género, que les permitiría mayor acceso a las escuelas secundarias y por consiguiente una ventaja al momento de aplicar a un cargo.

Sin embargo, los beneficios no estarían asociados al hombre *per se*, sino que para ser funcional a las instituciones en cuestión este hombre debe ser joven. La posibilidad de oponer resistencia es una característica propia de los varones relativamente jóvenes. Esto podría interpretarse también como una ponderación de los atributos de esa etapa vital por sobre los profesionales de edades más adultas, que se relacionarían más con el conocimiento que con la fuerza y virilidad, propio de las sociedades actuales en las que los jóvenes adquieren esas características (Mayer, 2009). Al respecto un docente de la escuela A sostiene:

Es duro. Yo lo aguanto porque tengo 33, pero uno de 53 ¿qué hace? Se va a la primera. Es difícil.

En algún punto, lo que se privilegiaría mediante la inserción de los varones jóvenes en la escuela, sería una lógica del “aguante” (Alabarces, *et al.*, 2008), relacionada a la valentía, coraje y bravura, además de su po-

tencial fuerza física. Todas estas características se encuentran asociadas a las generaciones más jóvenes y cuando se relacionan con los alumnos son duramente criticadas, son de alguna manera valoradas y propiciadas para el ejercicio de la autoridad docente bajo estos contextos.

En una de nuestras conversaciones con la Directora de Estudios de la escuela B, se le preguntó si existe en la memoria institucional algún profesor que haya agredido físicamente a algún alumno:

El año pasado creo que fue, un profesor empujó a un alumno. Lo echamos enseguida. Pero en realidad la cosa es al revés, a veces pasa que los alumnos les pegan sin querer a los docentes, cuando se pelan entre ellos. Mira, acá justo estoy con un caso de un chico que le tiró con una tiza muy fuerte a un profesor. En realidad la tiza iba dirigida a otro alumno, a un compañero, pero se interpuso un profesor y la ligó él. Y vos decís, 'bueno, una tiza, no es nada', pero con la fuerza de los pibes podría haberle sacado un ojo. Acá en este caso tiene que intervenir el Rector y decidir qué hacer.

De este fragmento podemos extraer una conclusión importante: se convoca a agentes educativos masculinos por su potencial de fuerza física, pero en el momento que ese caudal se hace evidente o se concreta es rechazado. Puede argumentarse que las escuelas A y B viabilizan este ideal *hipermasculinizado* pero que confían a las personas individuales su capacidad de reprimir las pulsiones violentas. Sin embargo, no todos los agentes educativos pueden realizar esa distinción, más aún cuando están advertidos de su rol específicamente masculino en la institución, lo que puede ser vivido como una contradicción.

En segundo lugar, es necesario detenernos en una referencia en particular del fragmento cuando la Directora de Estudios argumenta que para resolver el acontecimiento generado alrededor del episodio de la tiza, debe recurrir al Rector. Al principio de este artículo al describir la escuela B, se daba cuenta de la división de turnos entre ambos agentes educativos: la Directora de Estudios en el turno de la mañana y el Rector en la tarde. El incidente de la tiza fue en el turno mañana, entonces, la

pregunta que surge casi de inmediato es por qué un agente educativo en teoría calificado para resolver situaciones problemáticas debe recurrir al Rector quien tomará la decisión definitiva al respecto de este hecho.

La (auto)subordinación femenina a los agentes educativos masculinos

El sistema jerárquico propuesto en estas escuelas da cuenta de otra dimensión de análisis ya que a través de nuestro trabajo de campo pudo observarse que muchas veces los agentes institucionales femeninos, ante el encuentro de autoridades jerárquicas masculinas, tienden a autosubordinarse.

Si bien se sostiene que existen autoridades para el turno mañana en la escuela B y mañana y tarde de la escuela A, que podrían –y deberían– resolver situaciones conflictivas, la existencia de esta jerarquización, en lugar de llevar a una negociación de las normas entre las autoridades propuestas para cada turno, subordina a la Directora de Estudios al Rector o al personal administrativo al Vicerrector. Una interpretación que puede realizarse se basa en que la Directora no quiere asumir el costo de sanciones estrictas y recurre por eso al Rector, algo similar a acudir al padre, como autoridad incuestionable dentro de la familia. Aquí estaría operando la misma división de poderes en la lógica institucional que en las familias nucleares tradicionales, en las que más allá de cierta equiparación de roles, la autoridad máxima es la masculina (Dubet y Martuccelli, 2000: 365 ss).

Cuando Lionetti (2005) narra la evolución de la participación de las mujeres en la ciudadanía tomando la docencia como una esfera que permitiría dar cuenta de las mutaciones, afirma que en las familias nucleares consolidadas, la inserción laboral de las mujeres diferenciada y supeditada a la de los varones no cuestiona la autoridad masculina, sino que la amplía: en los hogares las mujeres cobran más legitimidad, pero la base de la dominación no se cuestiona. Las profesiones permitidas para una mujer estarían siempre relacionadas con esferas donde los hombres

no desean insertarse o de donde son (auto)evacuados por la precariedad salarial. Aquí lo que puede sostenerse, a tono con estas lecturas, es que la inserción de los hombres en las escuelas secundarias en los casos mencionados, reforzaría el carácter subordinado de las mujeres, quienes tal vez inconscientemente, recurren a las autoridades masculinas para tomar las determinaciones finales, en particular en lo que respecta a la normatividad de la institución. Una última lectura que ayudaría a entender esta situación sería la legitimidad que los padres le otorguen a las sanciones impuestas por la escuela cuando la autoridad es una mujer y la legitimidad otorgada cuando se trata de un agente masculino.

La voz masculina aparece en la gramática institucional como menos cuestionable y con mayor capacidad de imposición sobre los padres, independientemente de si esto sea realmente así. La construcción que hacen los agentes educativos de sus destinatarios y de sus padres y/o tutores, puede llevar a que finalmente, la autoridad sea respetada en función de su género. Como consecuencia de esto, se estaría contribuyendo a una mayor subordinación de la mujer y en lugar de vehicular cambios culturales relacionados a la democratización de las relaciones intergenéricas, se estarían reforzando jerarquías que en otros espacios tratan de igualarse. El potenciar tanto la autoridad masculina lleva de manera implícita una devaluación de la femenina, que al ser percibida por los destinatarios y sus familias, contribuye aun más a la deslegitimación de la autoridad pedagógica.

La dinámica genéricamente diferencial de interpretar y actuar frente a un conflicto

En una entrevista realizada a una docente auxiliar de la escuela A, cuenta cómo reaccionaron cuando un alumno contó ser abusado en su hogar:

Lo sacamos de la clase, a pedido de la profesora, porque el chico se angustió y se generó una situación terrible. Muy angustiante, pero al mismo tiempo estamos acostumbradas a este tipo de cosas. Una

alumna hace un tiempo también contó cosas así. Así que te quedas más tiempo [en la escuela que el reglamentario], la consolás, tratás de encontrarle una solución, de llamar a la madre si la hay... Es difícil, sobre todo porque no tenés todas las herramientas, que sé yo, muchas veces no sabés cómo actuar pero tratás de dar una mano igual.

Días más tarde conversamos con el profesor de matemática de esta institución sobre su involucramiento en temas más allá de los pedagógicos:

Yo vengo, doy la clase y listo. No tengo idea de la vida de los chicos más allá de lo que hacen acá.

Siguiendo el análisis de Paladini (2006), argumentaremos que existen marcos de referencia que delimitan los itinerarios docentes y que en función a ellos se establecen diferencias performativas ante la clase o, dicho en otras palabras, que la autoridad es asumida de manera diferencial según el género y el contexto institucional. Esa dinámica es transferible a la forma en que los docentes varones se acercan y resuelven la conflictividad, en los contextos institucionales que promueven esta diferenciación.

En primer lugar, para poder sostener y comprender estas aproximaciones diversas, resulta necesario comprender las distintas formaciones de cada género. Si se sostiene que el (re)ingreso de los hombres a la escuela secundaria está más relacionado con una crisis económica y niveles de desocupación por un lado y una seguridad laboral que prevalece en la profesión docente por sobre otras profesiones por el otro, no podemos omitir que los profesionales varones que se acercan no provienen en su mayoría de profesorados, sino de carreras vinculadas a las materias que dictan: se trata de físicos, químicos o egresados de carreras como Filosofía, Sociología, Historia y Letras. En suma, profesionales universitarios que por “las vueltas de la vida”, terminan dando clases en escuelas secundarias, proviniendo de carreras que tienen pocas materias relacionadas a la pedagogía, didáctica y teoría educativa. En este sentido,

cuando se le preguntó durante la entrevista al docente de historia de la escuela A, por qué era docente, contestó:

Es que yo estudié historia y vos sabés. Las carreras como las nuestras [dice aludiendo a que soy socióloga] no tienen mucha salida laboral y por un amigo entré a dar clases en otro colegio y así me fui quedando.

El caso de las mujeres docentes es, en su gran mayoría, diferente: ellas provienen de profesorados de materias o áreas específicas, en las que se prepara al estudiante como futuro docente. Así, a la par de las asignaturas relacionadas a las futuras materias que dictarán, reciben en su formación un alto porcentaje de materias vinculadas a la psicología, psicopedagogía y didáctica. A esta formación se le suman profesionales de estos últimos campos.

Un factor importante que se deriva de estas construcciones profesionales diferenciadas reside en que la escuela primaria se relacionaba con la afectividad y la secundaria se refería de manera más impersonal a sus alumnos. Sin embargo, la declinación del sistema elitista también redujo esas diferencias extendiéndose la lógica de maternidad social en las docentes secundarias en particular en situaciones en las que las familias aparecen destradicionalizadas y con escasez de recursos materiales y simbólicos para comprender las nuevas realidades.

A esto se le deben sumar los atributos “esencialmente femeninos”: dulzura, sensibilidad e intuición, frente a la instrumentalidad de los hombres, su firmeza, seriedad y responsabilidad (Dubet y Martuccelli, 2000: 300), al tiempo que la asociación de su trabajo a una opción más. En este sentido, pueden verse dos actitudes típicamente diferentes, que si bien admiten matices, refieren a esta situación.

La profesora de psicología de la escuela B narra su recorrido por la institución de manera antagónica pese a tener otro trabajo también, como psicóloga clínica:

Yo trato de escucharlos. Trato de saber qué les pasa, incluso sé que hay veces que me cuentan cosas que no tendría por qué escuchar, pero

bueno, yo trato de comprenderlos y de darles consejos más allá de la clase. Igual que vienen y me saludan con un beso, las chicas [alumnas] me preguntan dónde compro las carteras.

Un profesor de historia de la escuela A, cuando se le pregunta por una alumna que se cambió de escuela a mitad del año lectivo dice:

Dejar no lo dejó. Pidió el pase. La verdad es que no sé si se fue a vivir al interior o se cambió de colegio, las explicaciones puntuales no las tengo.

Otras evidencias que marcarían el carácter más independiente de los profesionales masculinos está en su soledad respecto de su grupo de pares, que se manifiesta entre otros aspectos en no concurrir a la sala de profesores. Según el profesor de educación física de la escuela B:

La sala de profesores es un serpentario. Las que van ahí llevan y traen [información] todo el tiempo, yo trato de no ir.

Desde la perspectiva de género puede argumentarse que el “hacerse hombre” implica estar en y salir a la calle, ganarse el dinero individualmente y desde temprana edad, y aunque las mujeres están ganando autonomía en los últimos años, el lugar de mayor independencia está en los hombres. De esta manera, se espera que los agentes educativos masculinos resuelvan de manera independiente y más impersonal las distintas situaciones conflictivas, en la medida en que su compromiso con la tarea sería desde lo racional e impersonal, al no ser una vocación la docencia, sino una oportunidad.

Esta relación tiende a invertirse en las mujeres, quienes continuarían con sus roles de género –principalmente el de maternidad– en la escuela tendiendo a comprender y a mezclar su rol con el afecto. Pero la principal ventaja desde la perspectiva de la institución, además de la posibilidad de imponer resistencia en un sentido latente, estaría dada en los niveles de mayor autonomía de sus pares varones (Olavarria, 2000). Esta dimensión, en tanto imperativo a tomar decisiones individuales se contra-

pone a la dimensión consultiva de las agentes institucionales mujeres, que tienden a deliberar y tratar de hacer colectiva decisión (Paladini, 2006).

En contextos donde la autoridad docente masculina es interpelada en función de su género, también puede pensarse que éstos tomarán como un cuestionamiento a sus atribuciones consultarle a una instancia superior femenina y lleguen a resoluciones en soledad. De esta manera, la autoridad principal se desentiende de los problemas puntuales, para intervenir sólo en casos mayores. Si bien esto puede ser una mayor visibilidad y participación del docente, lo que en realidad esconde es una predisposición a individualizar las situaciones de conflictividad en un agente educativo en particular, en lugar de socializarlos y estudiar colectivamente las maneras posibles de actuar. Nuevamente, como lo sosteníamos líneas arriba, esto contribuirá a que los cuestionamientos hacia la autoridad sean en clave personal, mucho más que institucional (Dussel, 2005).

Una última cuestión que resulta interesante para analizar la masculinización de la tarea docente, o al menos cierta tendencia a propiciar la presencia del hombre dentro de la escuela, refiere también a las diferencias normativas respecto de la inserción de la mujer en el mercado laboral en función del hombre. La mujer posee beneficios relacionados a la maternidad, cristalizados en la licencia rentada y la opción a continuarla de manera no remunerada, que el trabajador masculino no posee. También las mujeres pueden presentar mayores niveles de ausentismo en la escuela –como en otras actividades laborales– debido a enfermedades de sus hijos, en el caso de ser madres. Estas consideraciones podrían también estar influenciando –y esto ya no sólo en los establecimientos educativos– en la elección de varones para desempeñar determinadas funciones, al estar biológica y socialmente exentos de estas responsabilidades, resultando más atractivos para el mercado laboral. En el caso de las escuelas, la disminución de la rotación que esta masculinización podría propiciar se relaciona también con la pretensión de neutralización de la conflictividad, ya que permitiría a los docentes es-

tablecer su marco de trabajo y una relación más o menos estable con los alumnos, que no esté sujeta –por lo menos *a priori*– a niveles de ausentismo tan altos como los supuestos con las mujeres. Aquí, la dimensión etaria vuelve a ser importante como factor de análisis.

Si se sostiene, como se esbozó líneas arriba, que los varones, además de su condición genérica, deben ser jóvenes ya que presentan aspectos más viriles y masculinos que profesionales de edades avanzadas, también puede pensarse que los profesionales más jóvenes son más funcionales debido al retraso dentro de los sectores medios en la entrada al matrimonio y a la convivencia, y luego, a la paternidad (Gil Calvo, 2006; Mayer, 2009; Torrado, 2001). En consecuencia, su ingreso permitiría la incursión de profesionales solteros y libres de ataduras que puedan interferir en la tarea docente y la rutina laboral.

Bibliografía

Alabarces, P. Garriga, J y Moreira, M.

2008 *El aguante y las hinchadas argentinas: una relación violenta*. Mimeo.

Andrade, X.

2002 “Adiós cultura y hasta la vista cultura política. Sobre el tratamiento sociológico del regionalismo y populismo en el Ecuador”. En: *Nueva Sociedad*, n° 102. Caracas.

Arango Gaviria, L.

2001 *Clase, género y dominación simbólica: reflexiones a partir de la obra de Pierre Bourdieu*, Universidad Nacional de Colombia, Mimeo.

Baxter, P. y Jack, S.

2008 “Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers”. [Disponible en: <http://www.nova.edu/mssss/QR/QR13-4/baxter.pdf>].

Beck, U y Beck- Gernsheim, E.

2001 *La individualización*. Buenos Aires: Paidós.

Beltrán, J.

2002 “Las claves psicológicas de la convivencia escolar”. Ponencia Presentada en el Seminario Convivencia en los centros escolares como factor de calidad, Madrid.

- Birgin, A.
1997 *La docencia como trabajo: nuevas pautas de inclusión y exclusión*. Buenos Aires: Troquel.
- Bourdieu, P.
2000 *Poder, derecho y clases Sociales*. Buenos Aires: Desclee.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C.
1977 *La reproducción*. Buenos Aires: Popular.
- Castel, R.
1997 *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: FCE.
- Dirie C. y Oiberman, I.
2001 "Perspectivas Laborales de la Profesión Docente". Ponencia presentada en el Quinto Congreso Nacional del Trabajo. Buenos Aires: ASET.
- Dubet, F.
2004 "Mutaciones Institucionales y/o neoliberalismo". En: Tenti Fanfani, E. (comp.). *Problemas de gobernabilidad de los sistemas educativos*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
2005 *La escuela de las oportunidades. ¿Es una escuela justa?* Buenos Aires: Gedisa.
- Dubet, F. y Martuccelli, D.
1998 *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Durkheim, E.
1988 *La educación moral*. Buenos Aires: Losada.
- Dussel, I.
2005 "Sobre la dificultad de construir consensos en educación. Una mirada desde la cultura política y la cultura de gestión en las políticas educativas". Ponencia presentada en el I Foro Latinoamericano de Educación Pactos y Participación: Retos de la Educación Actual. Buenos Aires.
- Elias, N.
1987 *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Buenos Aires: FCE.
1993 *La sociedad de los individuos*. Buenos Aires: Península.
- Garriga Zucal, J. y Noel, G.
2009 *Notas para una definición antropológica de violencia: un debate en curso*. Manuscrito.
- García, B. y de Oliveira, O.
2007 "Trabajo extradoméstico y relaciones de género: una nueva mirada". En: Gutiérrez, M. (comp.), *Género, familias y trabajo: rupturas*

- y continuidades. Desafíos para la investigación política.* Buenos Aires: CLACSO.
- Giddens, A.
1998 *La constitución de la realidad.* Madrid: Amorrortu.
- Gil Calvo, E.
2006 “La matriz de cambio: Metabolismo generacional y metamorfosis de las instituciones”. En: Andrés Contreras Murillo (comp.), *Los jóvenes en un mundo de transformación. Nuevos horizontes en la sociabilidad humana.* Instituto de la Juventud de España. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Kaufman, J. C.
1999 “La ropa sucia”. En: Beck, U. y Beck Gernsheim, E. (comps.), *Hijos de la libertad.* Buenos Aires: FCE.
- Lionetti, L.
2005 “La educación, un campo de acción para la conquista de la ciudadanía para la mujer en la Argentina a lo largo del siglo XIX”. En: Gutiérrez, E. y Cuestos, M. (comps.), *Estudios sobre América: siglos XVI- XX.* Sevilla: AEA.
2007 *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916).* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López Sáez
1995 *La elección de una carrera típicamente femenina o masculina desde una perspectiva psicosocial: la influencia del género.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Martínez-Otero, V.
2001 “Convivencia escolar: problemas y soluciones”. En: *Revista Complutense de Educación*, vol. 12, nº 1, Madrid.
2005 “Conflictividad y fomento de la convivencia”. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 38, Madrid.
- Mayer, L.
2009 *Hijos de la democracia. ¿Cómo piensan y viven los jóvenes?* Buenos Aires: Paidós.
2013 *¿Qué hacer ante la conflictividad escolar cotidiana? Un análisis de las estrategias de los agentes escolares.* Buenos Aires: Ediciones Nueva Trilce.
- Melero Martín, J.
2010 *Conflictividad escolar y la nueva profesión docente. 10 estrategias para mejorar la convivencia en los centros educativos.* España: El Aljibe.

- Noel, G.
2007 *La conflictividad escolar cotidiana*. Buenos Aires, Tesis de doctorado, IDES UNGS.
- Paladini, C.
2006 *Conflictos en el aula. Perspectivas y voces docentes*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Puiggros, A.
1990 *Historia de la educación argentina*. Buenos Aires: Galerna.
- Stake, R.
1994 "Case Studies". En: Norman K. Denzin y Yvonna S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*. California: Sage Publications.
- Sewell, W.
1992 "A Theory of Structure: Duality, Agency and transformation". En: *The American Journal of Sociology*, vol. 98, n° 1. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tenti Fanfani, E.
2001 *Sociología de la educación*. Buenos Aires: Ediciones Universidad de Quilmes.
2006 *La condición docente*. Buenos Aires: FCE.
2007 *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tilly, Ch.
2000 *La desigualdad persistente*, Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G.
2008 *La escuela media en debate*. Buenos Aires: Manantial.
- Torrado, S.
2001 *Familia y diferenciación social*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Tyack, D. y Cuban, L.
1995 *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: FCE.
- Weber, M.
1999 *Economía y sociedad*. Buenos Aires: FCE.
- Willis, P.
1988 *Aprendiendo a Trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.

