

RELACIONES DE GÉNERO Y ÉXITO ESCOLAR: UNA DISCUSIÓN SOBRE LA CAPACIDAD TRANSFORMADORA DE LA ESCUELA.

Prof^a. Dra. Adriana Marrero - Universidad de la República O. del Uruguay

Introducción

Las sentencia de Bourdieu según la cual “...las mujeres son a los varones como los estudiantes de clase baja a los estudiantes provenientes de medios privilegiados” (Bourdieu, 2003) expresa sintéticamente la idea central del reproductivismo de género. Si en la escuela fracasan las categorías subordinadas en las relaciones sociales, las mujeres –subordinadas en las relaciones de género- fracasarán también. Este supuesto guió numerosas investigaciones sobre el papel de la escuela en el mantenimiento de dichas relaciones y de los estereotipos asociados a ellas.

En efecto, en un sentido muy amplio, puede decirse que la relación entre educación y género ha sido abordada, mayoritariamente, través de un *reproductivismo* que podríamos denominar “*lábil*”. Contrariamente a lo que postula la teoría de la reproducción aplicada a la clase social, que se apoyaba fuertemente en la estadística para mostrar un eventual efecto reproductivo de la escuela en la transmisión intergeneracional del capital económico, en materia de género la teoría parece moverse con rapidez hacia otros campos, inmediatamente después de dejar constancia de la principal evidencia en su contra: el éxito “numérico” de las mujeres en la escuela.

Los dos argumentos hacia los cuales “fuga” la teoría de la reproducción aplicada al género son, por un lado, la constatación de que la feminización no se traduce inmediatamente en ventajas económicas y profesionales en el mundo post-educativo, debido a que mantiene y consagra la división del trabajo a través de la especialización disciplinar; por otro, el enfoque de los microprocesos sociales y del currículo oculto al interior de la escuela, para mostrar los modos ocultos de transmisión y de reproducción de estereotipos de género en las aulas.

A) Dentro de los primeros, se destaca por cierto, Pierre Bourdieu, quien en un texto de 1964 estableció, como idea central, la frase con la cual iniciamos este artículo: “...las mujeres son a los varones como los estudiantes de clase baja a los estudiantes provenientes de medios privilegiados”. Y seguía: “Las posibilidades objetivamente más débiles de tener una profesión

y sobre todo una profesión intelectual (siempre tomadas en consideración en la conducta, aun cuando sean rechazados por la ideología) impiden a las mujeres lanzarse al juego intelectual con todo el ardor al que sólo autoriza el olvido sin riesgos de un porvenir garantizado” (Bourdieu y Passeron, 2003:94). Treinta años más tarde, el aumento del acceso de las mujeres a la enseñanza media y superior, y sus mayores “posibilidades objetivas” de lograr una profesión intelectual, no le llevan, sin embargo, a renegar del papel reproductivo de la escuela en este aspecto. Par él, la feminización matricular representa “sin duda”, “uno de los caminos más importantes en la condición de las mujeres y uno de los factores más decisivos de la transformación de esa condición” (Bourdieu, 1999:112). Pero, una vez más, este auspicioso resultado en la escuela, se contrasta con la escasa suerte de las mujeres en el mercado profesional: Por un lado, se ha dado un fuerte “incremento de la representación de las mujeres en las profesiones intelectuales o la administración y en las diferentes formas de venta de servicios simbólicos”; por otro, se ha producido “una intensificación de su participación en las profesiones próximas a la definición tradicional de las actividades femeninas (enseñanza, asistencia social, actividades relacionadas con la medicina)” (Bourdieu, 1999:113). Por lo tanto, según Bourdieu, todo cambia, para que todo siga como está: “las posiciones que se feminizan o bien ya están desvalorizadas (...) o bien son declinantes, con lo que su devaluación se ve redoblada, en un efecto de bola de nieve, por la deserción de los hombres que ha contribuido a suscitar” (Bourdieu, 1999:114). Charles Soulié (Cf. Bourdieu, 1999:114) sostiene, en el mismo sentido, que la igualdad de las posibilidades de acceso no deberían ocultar las desigualdades en la apropiación de diferentes currículos y carreras: “...las chicas están mucho menos representadas en las secciones más cotizadas, su representación sigue siendo muy inferior en las secciones científicas mientras que se incrementa en las secciones literarias”. Este fenómeno es extensible a todas las disciplinas, en cada una de las cuales se asigna “a los hombres lo más noble, lo más sintético, lo más teórico, y a las mujeres lo más analítico, lo más práctico, lo menos prestigioso”. También Ulrich Beck (1998), considera a la feminización universitaria como una “igualación revolucionaria de las oportunidades educativas”. Sin embargo, enfoca de inmediato otros dos factores que parecen desmentir aquella aparente igualdad: a) La especialización disciplinar, según la cual las mujeres siguen estando sobrerrepresentadas en algunas carreras, tales como pedagogía, lingüística o ciencias del espíritu (Beck, 1998:134-135); y b) el mantenimiento de la asimetría en el sistema ocupacional, ya que la feminización educativa vendría a confirmar “*la vigencia de la jerarquía sexual-estamental inversa*: cuanto más “central” es un ámbito para la sociedad, cuanto más “poderoso” es un grupo, tanto menos representadas están las mujeres”

(Beck,1998:135). En conclusión, para Beck, la vigencia de estas inquebrantables “*leyes estamentales de género*” (Beck y Beck, 2001:37), hacen que, en el ámbito económico, las mujeres sólo logren conquistar “barcos que se hundan” (Beck,1998:136), o al menos en peligro de hacerlo (Beck y Beck, 2001:39). Finalmente, desde una perspectiva posmoderna, Gilles Lipovetsky (1999) niega que los estereotipos de sexo sean una pesada herencia del pasado tendientes a desaparecer. Aunque considera a la expansión de la educación universitaria entre las mujeres como “uno de los factores estructurales que contribuyeron a precipitar el declive del estereotipo de la esposa-ama de casa” (Lipovetsky ,1999:209), no cree que este haya sido además un factor determinante en la predisposición de aquellas para integrarse al mercado de trabajo. Constata, además, la permanencia de la dispar distribución profesional de mujeres y hombres: “Salta a la vista: a despecho de la terciarización de la economía y de la progresión escolar de las jóvenes, desde hace veinte o treinta años hombres y mujeres se reparten sin modificaciones sustanciales entre los diferentes sectores del mundo laboral” (Lipovetsky, 1999:225). Citando a Baudelot y Establet, subraya que los varones se concentran en las especialidades “*prometeicas*” orientadas al dominio del mundo y de las personas, mientras que las mujeres están sobrerrepresentadas en la educación y la salud. Para él, entonces, “tras el avance de la cultura igualitaria se recompone la asimetría de las expectativas y de los roles sexuales, la disyunción tradicional hombre público/mujer privada” (Lipovetsky, 1999:271)

Estas teorías hacen poco por explicar cuál sería el papel de la institución educativa en la desigual distribución de las recompensas, bien en el mercado de trabajo, bien en el mercado de “reconocimiento” social asociado a las distintas ocupaciones. El que ciertas ocupaciones se encuentren o no desvalorizadas, y que sea más difícil que las personas que las desempeñan tengan retornos económicos, políticos o sociales acordes con su nivel de calificación, no es una responsabilidad que pueda ser atribuida, sin más, a la escuela, sino más plausiblemente, a los ámbitos exteriores a ella, que es donde se transan las credenciales asociadas a esas ocupaciones. Hablar de la discriminación femenina en el mercado de trabajo cuando se examina el éxito femenino en el campo educativo, contribuye poco a la clarificación del fenómeno y la identificación de sus causas.

B) En la segunda categoría, es posible encontrar un conjunto heterogéneo de investigaciones sociológicas y etnográficas, originados en el mundo anglosajón, pero con relevantes exponentes en otras partes del globo. Estos enfoques han coincidido en señalar las múltiples

formas de discriminación de las alumnas en el espacio escolar, que van desde lo curricular, donde se denuncia el predominio de una cultura androcéntrica, hasta las pautas de interacción en el aula o en el patio, que favorecen a los alumnos varones. Mary O'Brien, por ejemplo, - para quien "la meta de la educación feminista no es la igualdad en el conocimiento, el poder y la riqueza, sino la abolición del género como realidad cultural opresiva"- subraya que la escuela no sólo reproduce la división del trabajo, sino en términos más generales, "el dominio de los hombres sobre las mujeres" (O'Brien, 1983). Dale Spender (Cfr. Acker, 1995), pone el acento en el sesgo masculino del conocimiento "humano" como consecuencia de un largo proceso de desvalorización y silenciamiento de las contribuciones femeninas al saber, al tiempo que enfoca las diferencias en las pautas de comportamiento cotidianas en las escuelas, para mostrar cómo el profesorado dedica mayor atención y tiempo a los varones. Mahony hace la misma observación: las chicas obtienen menos atención que los varones, quienes además, con frecuencia, ridiculizan sus intervenciones (Acker, 1995).

Fuera del mundo anglosajón se ha llegado a resultados similares. Marina Subirats y Cristina Brullet (Subirats y Brullet, 1988; Subirats, 1999) por ejemplo, se vale de la categoría de "*currículo oculto*", para determinar "cuál es el sistema de valores transmitido y si se hacen diferencias no sólo respecto de los individuos, sino también respecto de la valoración de unas pautas de género que forman parte del sistema cultural" (Subirats y Brullet, 1988:24). También desde el currículo oculto, Graciela Morgade (2001) se centró en las representaciones que mujeres y varones construyen en relación a su propio rendimiento, concluyendo que "la bipolaridad escolar de género que encontramos en la relación con el conocimiento escolar y que sin duda marca las subjetividades de chicos y chicas se fundamenta por naturalización: los varones, por naturaleza "son más inteligentes" (Morgade, 2001:72).

Tal como están formuladas, estas últimas teorías tampoco dan una respuesta satisfactoria a las causas del éxito educativo femenino, especialmente a nivel universitario. Por el contrario, el fenómeno despierta aún mayor interés: si la escuela trata tan mal a las niñas y a las jóvenes mujeres -las discrimina, las oprime, las ridiculiza, las violenta, las ignora, las invisibiliza- es difícil comprender que quieran permanecer en la escuela, que progresen en ella más y mejor que sus compañeros hombres, que superen a sus compañeros al momento de egresar de carreras universitarias, y que hagan lo posible por regresar a la escuela luego, como docentes, como maestras o profesoras de todos los niveles. Tampoco se comprende esta permanencia en la escuela, si el indiscutible sesgo masculino del currículo

tuviera los efectos que se le atribuyen: el convencer a las mujeres que no son ellas las que están destinadas a obtener logros en el terreno profesional y público.

Siendo el criterio del fracaso de las categorías subordinadas, el determinante para sostener el reproductivismo, no parece sensato seguir ignorando el éxito de las mujeres en la educación. Las relaciones entre escuela y género, merecen una nueva teoría, pero para eso, es necesaria una previa tarea de demolición. Para ello seguiré el siguiente esquema: Explicitaré los puntos de partida para la discusión de la teoría, y usaré información cuantitativa y cualitativa obtenida en una investigación propia en Uruguay, para poner a prueba los argumentos reproductivistas. Finalmente, propondré un esquema teórico que permita comprender mejor el éxito escolar de las mujeres en el contexto de las relaciones de género.

Puntos de partida y resultados empíricos

Para el estudio de la relación entre escuela y género, parto de tres supuestos:

- a) La evaluación del papel de la escuela en la reproducción de desigualdades debería circunscribirse al espacio escolar y a sus resultados. A diferencia de lo que sugiere la teoría, la escuela no es el mercado, y las condiciones de obtención de títulos, son distintas a las condiciones en las cuales ellos se transan luego, y es conveniente conservar esta distinción. Esto supone dejar entre paréntesis la discriminación del mercado (económico y simbólico) pues éste no es un fenómeno escolar ni tiene naturaleza educativa.
- b) En cuanto al género, la “reproducción” debería ser evaluada con los mismos criterios que los aplicados en las relaciones de clase, o sea, analizando las tasas diferenciales de éxito y de fracaso, y otras variables que permitan poner en cuestión sus hipótesis centrales. Si la escuela reprodujera las asimetrías de género, cabría esperar un mayor fracaso –repetición, rezago y abandono- de la categoría subordinada -las mujeres-. Si esto no es así no deberíamos dudar en descartar la teoría.
- c) La exigencia de circunscribir el estudio de los efectos de lo escolar a lo propiamente escolar, supone aceptar que no todas las influencias a las que están sometidos las y los jóvenes durante su vida escolar vienen de la vida en la escuela. La jornada escolar es muy breve, y el resto del tiempo, la familia, el grupo de pares y los medios de comunicación de masas, ejercen una influencia imposible de menospreciar, aunque sea difícil de medir. No basta, entonces, con detectar la vigencia de estereotipos de género dentro de la escuela, sino que hay que

mostrar que la presencia de esos estereotipos es mayor, o más poderoso, que la que existe en otros ámbitos. Estas comparaciones parecen estar todavía pendientes.

Entonces, si la escuela “reprodujera” las relaciones de género, debería reproducir el isomorfismo entre la subordinación de la categoría desfavorecida –las mujeres- y la subordinación en las recompensas educativas otorgadas por la escuela, expresadas en: a) Mayores tasas de fracaso femenino; b) Alta especialización por carreras según los tipos de trabajo tradicionales; c) Expresión escolar del modelo tradicional de “inactividad” femenina/ “actividad” masculina (por efecto de la división entre lo “doméstico” feminizado y lo “público” masculinizado) visible a través de la tasa de actividad. Por otro lado, d) debería ser observable una reproducción de la discriminación a través de microprocesos de interacción en las aulas, de un modo perceptible aún para los partícipes en la interacción. De lo contrario, el fenómeno debe ser susceptible de objetivación a través de otros medios, estadísticos, discursivos, etcétera. En todo caso, si la subordinación y la degradación existieran, hay que mostrar –sin invalidar con esto los hallazgos empíricos de algunas de estas investigaciones– que son más frecuentes, más poderosas o más notorias que las del mundo extraescolar, o al menos, más perceptibles por los propios partícipes en la interacción.

Para contrastar estas proposiciones, utilizaré los resultados de la investigación “El asalto femenino a la universidad” hecha en la Universidad de la República O. del Uruguay (UR) entre 2005 y 2006. La investigación comprendió: a) Análisis de datos censales de estudiantes; b) Entrevistas en profundidad a docentes universitarios, mujeres y hombres de distintas facultades y distinto grado académico; c) Entrevistas en profundidad a estudiantes universitarios hombres y mujeres de distintas facultades; d) Grupos de discusión de estudiantes mujeres y hombres de distintas facultades; e) Observación participante en una asamblea estudiantil multitudinaria, como modo de acceder a un espacio público de debate y decisión en una universidad cogobernada, en ocasión de la elección de un decano.

a) Los resultados femeninos en números

Todos los datos sobre desempeño escolar coinciden en señalar el éxito de las mujeres a todos los niveles, y en particular el universitario. Más aún: cuanto mejor es el sistema educativo, mejor parecen desempeñarse las mujeres en él: Según el PNUD (2005), en los países de alto desarrollo humano, la tasa de matriculación neta femenina es superior a la de los hombres, lo que aumenta a medida que aumenta el nivel educativo. En la universidad, en 42 de los 57 países incluidos, la tasa de matriculación neta femenina es superior a la

masculina y en uno de ellos es igual¹. Esto ratifica la idea de que los buenos sistemas educativos benefician a las mujeres, que repiten menos, se rezagan menos y abandonan con menos frecuencia. En Uruguay, el 73% del estudiantado de universidades, institutos y centros de formación de docentes, son mujeres. Los varones tienen peores resultados en todos los niveles: son el 61% de los repetidores en primaria, y al finalizar la secundaria, las mujeres alcanzan casi al 58% (MEC, 2005). En la UR representan el 64,7% de la matrícula inicial y el 67,4% del egreso.

b) La especialización por carreras

Con frecuencia se argumenta que las mujeres son minoría en las especialidades más cotizadas, lo que sería una prueba de la reproducción escolar de la desigualdad de género. Pero esa lectura parece simplista.

Por un lado, la especialización parece tender a disminuir o a desaparecer. En la UR, de 14 facultades sólo tres tienen una matrícula inicial minoritariamente femenina: Agronomía (21,7%), Ingeniería (29%), y Arquitectura (47%). Pero cuatro años después, las mujeres ya son mayoría al egresar de Arquitectura (53%), y mejoran su proporción en Agronomía (27,5%). Sólo en Ingeniería se produce un fuerte sesgo perjudicial para las mujeres, que pasan del 29 al 15%. Esto no quiere decir, empero, que las ciencias duras sean un terreno masculino: en Ciencias Básicas, más del 66% de quienes egresan son mujeres, en Química, alcanzan al 81% del egreso. Además, cuanto más intelectualizada es la formación, más probable es que haya femenina en ella.

Por otro, decir que las mujeres se dedican a las profesiones menos valoradas, supone aceptar como supuesto que éstas tienen valor en sí mismas, independientemente de quiénes la desempeñan; por ello el argumento permanece preso de una valoración social que está ya afectada por la jerarquía de género. Propongo considerar la inversión de la relación causal: las profesiones son menos valoradas porque están feminizadas, y la masculinización incrementa el valor social de la credencial.

Por último, hay grandes diferencias entre la feminización de la universidad pública (gratuita) y las privadas, donde la distribución es más pareja: Al ingreso, las mujeres se encuentran por debajo de los hombres (47%) aunque logran superar el 50% al egreso. La educación pública, entonces, es la que más favorece el ingreso de las mujeres, posiblemente porque la disponibilidad económica del hogar pesa menos al momento de tomar la decisión de

¹http://hdr.undp.org/reports/global/2005/espanol/pdf/HDR05_sp_complete.pdf (pp.331) Consultado el 9/12/2005

educarse, y porque la capacidad de negociación de las mujeres en el espacio doméstico por su derecho a estudiar, mejora con la gratuidad.

c) La tasa de actividad:

Se ha argumentado que las mujeres se vuelcan a las aulas universitarias porque no participan del mercado de empleo, o lo hacen en menor medida. Pero las estudiantes mujeres tienen tasas de actividad similares a las de sus compañeros de aulas. Trabaja o busca trabajo un porcentaje similar: casi el 80% de las estudiantes mujeres de la UR, y el 82% de los estudiantes hombres (UR, 2003).

En suma, desde un punto de vista estrictamente cuantitativo, la escuela parece operar un efecto transformador de las jerarquías de género. En Uruguay, tres de cada cuatro estudiantes de enseñanza terciaria son mujeres, lo que indica que han logrado superar mejor que los hombres las presiones seleccionadoras del sistema escolar. ¿Cómo se explica este notable éxito? Las técnicas cualitativas pueden ayudar a interpretar los universos simbólicos y las prácticas que ayudan a las mujeres en su camino hacia el éxito educativo.

Las mujeres: Discursos y prácticas

Las entrevistas en profundidad y en grupos de discusión, muestran que *las estudiantes perciben con claridad tanto su situación subordinada en las relaciones de género en el mundo laboral, como el estrechamiento vital y de expectativas que supondría la adopción del rol tradicional de esposa y madre*; como consecuencia, se valen del sistema educativo para mejorar sus probabilidades en una competencia que saben injusta:

“...al (...) no tener las mismas oportunidades laborales que los hombres requerimos mayor cantidad de años de estudio como para estar más equilibradas (Gisella, G2)

Esta estrategia se apoya en mecanismos complementarios:

a) Meritocratismo, o la preferencia por opciones formales acreditables, como títulos, más que por la apuesta a la formación en servicio o a través de la práctica. Además del conocimiento, las jóvenes van al sistema educativo buscando formas de objetivar unas calificaciones que, de otra manera podrían no ser reconocidas por los demás. Los títulos y certificados, además, se acumulan, en una especie de “*sobrecalificación compensatoria*”: buscar tener más méritos que los hombres, a fin de compensar los efectos de la discriminación en el empleo:

Estudiar mucho y superarme y no quedarme con esto, (...) porque va a haber otros, hombres, que tengan lo mismo que yo y van a elegirlos a ellos...” (Natalí, G2)

En algunas estudiantes se percibe también cierta auto desvalorización personal, pero paradójicamente, es esta conciencia amplificadas de las propias carencias, la que alimenta el empeño de algunas mujeres en la educación:

Me voy a tener que romper mucho para conseguir algo, nadie me va a dar nada, y siendo una persona así, mediana, no voy a conseguir nada, voy a conseguir algo pero del montón, si no hago más cursos, si no me la juego, si no hago más estudios, si no hago más no voy a crecer (Ent.8f).

La sobrecalificación femenina se expresa en otros dos mecanismos (Marrero, 2000): i) la prolongación de los estudios más allá del grado y el postgrado, y ii) la postergación de los gustos personales a fin de mejorar las oportunidades profesionales. En aquella investigación, una estudiante de bachillerato decía: “Lo que más me gustaría es ser bailarina. También quisiera ser profesora de historia. Pero lo que voy a hacer es contadora”.

Ahora, otra universitaria dice:

...postgrado en Relaciones Laborales y después la parte de Internacional Público porque esto es lo que tiene más mercado, no hay mucha gente. No podés ser abogada de familia porque hay ochenta..., no lo voy a hacer por más que me gusta..., no lo voy a hacer... (Ent.1f).

b) **El sobre esfuerzo pragmático**, que supone una completa ordenación racionalizada de la vida en aras del proyecto educativo y profesional, a veces con gran costo personal. Las obligaciones académicas, laborales, y familiares se combinan en un apretado puzzle que no deja lugar alguno. Pero, el relato de estas jornadas no adquiere la forma del lamento o de la queja: el sobre-esfuerzo está totalmente naturalizado.

...de mañana me levanto, estudio un poco, hago algunas tareas de la casa, pero siempre y cuando el día anterior haya dejado la comida pronta, así no tengo que cocinar para el mediodía; entro a trabajar a las dos y media de la tarde, está el tema económico (...) entonces claro, salgo cuarenta minutos antes para no tomarme ómnibus, (voy a facultad) llego a casa, (...) a veces también las reuniones con grupos, digo, después del trabajo, y cuando llegaba a casa, (...) tener que preparar la comida para el otro día, trataba de organizarme así... (Ent.1f).

c) **La articulación de todos los planos vitales: lo profesional, económico, doméstico y familiar.** En las mujeres, las carreras universitarias forman parte de una planificación

compleja y de largo plazo, donde se conjugan los proyectos de inserción laboral, la pareja y el matrimonio, los hijos, y por qué no, también, la disolución de la pareja y el divorcio. Veamos:

...en el inconsciente una sabe que si ya estudió y tiene una carrera universitaria y se puede (...) mantener está más... digamos, protegida, al momento de tener hijos o de casarse, que después si te pasa que te tenés que divorciar... (...) En el momento de la separación en cuanto a la unión libre no hay tantas leyes como el casamiento, (...) es más bien todo separado, entonces te separás y ta, cada uno se lleva lo que cada uno hizo (Mariela G2).

d) Cierta acomodación conductual, a los roles tradicionales de género. Aunque en sus discursos se muestran muy conscientes de sus propósitos y de los medios para lograrlos, las mujeres suelen adoptar comportamientos tradicionalmente femeninos: la pasividad, el silencio, la invisibilidad.

Esto fue muy notorio en una asamblea estudiantil de unos 500 asistentes en la que aplicamos observación participante. Durante unas dos horas de asamblea, hubo 18 oradores; sólo 5 fueron mujeres, y entre todas usaron sólo 9'38''. Los hombres hablaron durante 1h.21'. Un solo hombre habló 25'23'' –cuando el uso de la palabra estaba limitada a 3'-, casi el triple que las cinco mujeres juntas. Como media, las mujeres hablaron 1'55''; los varones 6'14'', más del triple. Todas las mujeres tomaron la palabra para proponer mociones de orden, y no para opinar sobre asuntos sustantivos.

Por otro lado, la renuencia de las mujeres a intervenir es comprensible. La sanción social cuando tomaron la palabra fue notoria: dos de ellas fueron abucheadas. Ambas respondieron a esa sorpresiva muestra de hostilidad invocando su expediente académico, aunque este poco tenía que ver con el derecho a opinar que se les negaba: una era una excelente estudiante a punto de egresar, y la otra cursaba en esa facultad, su segunda carrera universitaria. Esto es indicativo del valor que tiene para las mujeres el expediente estudiantil, en espacios sociales que les niega un reconocimiento igualitario. En este contexto discriminatorio, el mutismo puede verse como estrategia:

...me he dado cuenta que me favorece ser callada, no meterme mucho en cosas (...) es mejor ser un número más, ahí adentro (Ent.1f).

(una) tiene que ser como... como un vidrio (...) polarizado, o sea que vos puedas ver y que no te vean tanto (Ent.9f).

Un estudiante hombre expresa con claridad los prejuicios que deben enfrentar sus compañeras al tomar la palabra en la universidad:

La típica estudiante... eh, una histérica (...) el hablar en clase y el participar pero no por aportar nada sino por el hacerse notar. (...) neurosis histérica, ¿ta?, que se caracteriza por el hacerse ver y el buscar llamar la atención, (...) hablar y el intervenir no por tener dudas y no entender, o por tener aportes para hacer, sino por el hecho de decir “acá estoy”, “véanme” (Ent.7m).

e) La falta de percepción de la discriminación dentro de las aulas. Aún así, tanto en los grupos de discusión como en las entrevistas, la respuesta de las mujeres frente a la discriminación en la universidad, fue clara: *no la perciben*.

“No, me parece que no. (...) creo que hoy en día no la hay, o la hay pero menos, yo no la siento, no la viví, cuando empiece a trabajar sí. (Ent.8f).

Esto no significa que no la haya, como se vio en la asamblea estudiantil. Pero tal vez, en términos relativos, no alcance a sobrepasar un umbral de sensibilidad que ha sido formado fuera de la institución educativa, en contextos de mayor discriminación y subordinación.

Una interpretación: el doble nivel del orden escolar

Ahora bien: Las mujeres son más exitosas en la escuela, sobre todo en la universidad. Tienen sus objetivos claros y diseñan estrategias que persiguen con un esfuerzo naturalizado, aunque en instancias públicas son renuentes a disputar, con los hombres, espacio, tiempo y visibilidad. Estas aparentes contradicciones requieren de una explicación integrada que pueda dar cuenta tanto del éxito escolar de las mujeres a pesar de su posición subordinada en las relaciones de género y de la discriminación, así como de su notorio afán en la búsqueda de conocimientos y reconocimientos escolares. Para ello buscaré armonizar dos propuestas teóricas: La de la “relación con el saber”, de Bernard Charlot, y la del doble nivel de lo escolar, que he desarrollado en otras partes (Marrero, 2006).

A. Bernard Charlot, la incompletitud del ser humano y la relación con el saber

Apoyándose en la 6ª tesis sobre Feuerbach –...la esencia humana no es algo abstracto inherente a cada individuo. Es, en su realidad, el conjunto de las relaciones sociales” (Marx, 1983:25)- Charlot sostiene que “nacer es estar sometido a la obligación de aprender” en un “triple proceso de hominización (volverse hombre), de singularización (volverse un ejemplar único de hombre), de socialización (volverse miembro de una comunidad...)” La educación, por tanto, es “el proceso por el cual el niño nacido inacabado se construye como ser humano, social y singular”; es “producción de sí” (Charlot, 2006:62) que tiene su origen en la necesidad de completitud humana, que para Charlot, -abrevando del psicoanálisis lacaniano-

se expresa en deseo. En el proceso de auto construcción, el sujeto establece relaciones de saber que son relaciones consigo mismo, con los demás y con el mundo. El saber es a la vez, por tanto, relación, producto y resultado de este proceso. “La relación con el saber es una relación de sentido, y por ende de valor, entre un individuo (o un grupo) y los procesos o productos del saber” (Charlot, 2006:91).

El valor y el sentido del saber provienen de las relaciones que implica y produce su apropiación. Establecer una nueva relación con el saber (por ejemplo, con el saber escolar) implica “inscribirse en un cierto tipo de relación con el mundo, consigo mismo y con los otros –que proporciona placer pero siempre implica la renuncia provisoria o profunda a otras formas de relación con el mundo, consigo mismo y con los otros-. *En ese sentido, la cuestión del saber es siempre también una cuestión identitaria*” (Charlot, 2006:74)².

Si el ser humano, para completarse, necesita apropiarse del mundo a través de la educación –estableciendo una relación con el saber- es fácil ver que para las mujeres esa apropiación es más necesaria aún. En mi perspectiva, esto se debe a que además de esta carencia “antropológica”, las mujeres en sociedades occidentales modernas experimentan un sentido de “carencia” cuya fuente es *social*, y que surge de un triple sistema de contradicciones: a) entre el discurso de la igualdad universal, y las prácticas desigualitarias que pautan las relaciones de género; b) entre la desvalorización que surge del papel subordinado en las relaciones de género, y las exigencias sociales de realización individual de las capacidades personales; c) como lo social fue también “incorporado” como subjetividad, surge la tensión entre imágenes coexistentes y discordantes de la propia mujer sobre sí misma: de desvalorización social como parte de una categoría subordinada -pero que es experimentada como subjetiva e individual-, y de la propia valoración personal a partir de la prueba cotidiana y exitosa de sus capacidades³. En palabras más simples: no sólo es la sociedad *frente* a ellas la que le dice a las mujeres que no son valiosas, sino también lo social *en* ellas se los dice. En los hombres esto supone incorporar mensajes sociales que suelen ratificar el valor social y personal.

Por tanto, la incompletitud antropológica que se expresa en *deseo* (Charlot), en las mujeres se potencia *además* con aquel triple sistema de contradicciones que apuntan a denunciar una *falta*, pero que en este caso es vivida como individual en la medida en que va acompañada del discurso igualitario. Todo esto genera una tensión -con el mundo, con los

² Las cursivas son mías.

³ Agradezco a Bernard Charlot la sugerencia de este tercer sistema de contradicciones.

otros y consigo misma- que provee el impulso motivacional para la adopción voluntaria de una racionalización ascética de la vida dirigida al auto-perfeccionamiento. En esto, la relación con el saber, y en particular la búsqueda de apropiación del conocimiento como saber escolar, desempeña un papel clave, en la medida en que permite resolver –o al menos canalizar– aquellas tensiones a través de una ascesis racionalista que, al estar inscripta en una organización que está instituida con el fin de sancionar el valor social del mérito a través de recompensas tangibles (tales como calificaciones y títulos) son altamente satisfactorias y adecuadas para la auto construcción de una identidad valiosa y positiva.

B. Explícitos e implícitos: el doble nivel de lo escolar

Propongo que en este gran aparato de producción y legitimación de ordenamientos sociales que es el sistema escolar, distingamos dos niveles diferentes, pero conectados:

a) Las *normas prescriptas explícitas* que sirven de fundamento a la escuela como institución educativa como un ámbito diferente del mundo social y cultural de lo heredado y lo desigual: el valor del *conocimiento escolar* adquirido, el universalismo, el mérito, y la igualdad básica de todos los estudiantes. En lo explícito, la escuela se constituye como un campo donde vienen a morir las leyes usuales de la interacción social, signadas por asimetrías de todo tipo; sólo perviven aquí las jerarquías derivadas del conocimiento y del saber escolar, en especial, la del docente respecto del alumno, pero también la de los alumnos aventajados en relación a los demás. Para los actores de la institución –docentes, alumnos, padres– es este nivel (de lo explícitamente prescripto) el que prevalece como fuente de evaluación y legitimación de las acciones; tiene una existencia real para los participantes y es un elemento central según el cual orientan su conducta.

Esto es lo que en términos weberianos, define a la escuela como “asociación hierocrática” (Weber, 1944-IV, 326) cuyo enorme poder ordenador descansa, por un lado, en que sus normas son, a los ojos de los sujetos, *inquebrantables*, y por otro, en la promesa de “bienes de salvación” tales como conocimientos y titulaciones. (Weber, 1944-I, 54). Estas normas y principios reguladores, que para algunos no son más que la forma “ideológica” que asume la escuela en su función “reproductora”, son, en los hechos, *las condiciones que permiten que los sujetos con identidad subordinada, se sobrepongan a las fuerzas sociales que los discriminan y que, en parte, ignoran*. Para las mujeres, este mundo les permite acceder a un bien socialmente valorado, como es el *conocimiento*, y a partir de él, lograr

reconocimiento y visibilización. Este nivel es el nivel específicamente escolar y lo característico de la escuela, ya que “la adquisición del conocimiento (es) el propósito clave que distingue la educación, (...) de otras actividades” (Young, 2007:81)

b) Las *reglas implícitas* que constituyen a la escuela como un campo social de fuerzas asimétrico regido por supuestos indiscutibles que premian el valor de cualidades adscriptivas y carismáticas, en continuidad con el espacio extraescolar de donde proviene. Esto es lo social que ha entrado en la escuela, y aunque no sea lo específico de ella, también la constituye. A diferencia de lo que se negocia en el nivel explícito, que es el “conocer” y el “hacer”, los saberes y reconocimientos que se transan en la interacción socio-escolar tienen que ver con el “ser”, con las *dignidades* que se traen de fuera, que trascienden lo escolar y que son claramente antitéticas con los principios escolares explícitos. En esta medida permanecen en el nivel de la conciencia práctica y no tienen una expresión discursiva legítima dentro de la escuela. Desde este nivel, permea hacia el de la norma escolar, el peso de la dignidad de “los herederos” (Bourdieu), pero también, de lo masculino, lo europeo, lo caucásico, lo occidental, lo norteño. Para las mujeres, o para otras categorías con identidad subordinada⁴, este es el mundo del menoscabo y de la invisibilización.

Ambos niveles son necesarios para entender lo que pasa en la escuela. Si bien la sociología hizo una contribución notable al poner de manifiesto lo oculto en la escuela, con frecuencia contribuyó a desviar la atención del papel de ésta en la constitución de un “sentido común” universalista y meritocrático, y de unas expresiones discursivas legítimas, basados en el valor del conocimiento adquirido, que es *propio* y *característico* de lo escolar.

Entonces, el éxito escolar puede pensarse como una función de la capacidad para obtener reconocimiento en el mundo de la de la prescripción escolar y el conocimiento, en el del “ser” social, o en ambos. Uno de ellos, –el del “ser” social- queda excluido para aquellos con “identidad subordinada”, si no en su acceso, ya que todos forman parte del espacio social de la escuela aunque sea en relación de subordinación, sí en sus posibilidades de obtener reconocimiento a partir de él. Para las niñas en escuelas mixtas, -subordinadas en las relaciones de género que entran en la escuela implícitamente- la adquisición de conocimiento y el desempeño escolar es el único que ofrece recompensas mensurables y predecibles, a esfuerzos mensurables y predecibles. Aquí ya no se encuentran subordinadas, y prueban sus propias capacidades en condiciones de igualdad: a la hora de adquirir conocimiento, la norma escolar es idéntica para todos.

⁴ Para un análisis de la interacción entre género y clase, ver: Marrero, 2006.

Por otro lado, el probarse exclusivamente en ese campo tiene costos altos, porque si el único reconocimiento que puede obtenerse tiene que ver con lo que se “logra”, se aprende y se demuestra, lo realmente obtenido dependerá de la cantidad de tiempo y esfuerzo que se está dispuesta a poner en el empeño. Como consecuencia paradójica, las mujeres van aprendiendo que la valoración que reciben dependerá de lo que “*hacen*” –aprenden, saben, escriben, recitan, exhiben-y no de lo que “*son*”, piensan, imaginan, u opinan. La retracción de las mujeres de los ámbitos “públicos” (como la asamblea), donde lo que importa es la opinión, puede ser indicativo de esto.

Con todo, el éxito escolar de las mujeres puede causar rechazo entre los propios compañeros, e incluso entre los docentes. Pero este rechazo no puede repararse con mayor empeño, porque éste produce efectos que de nuevo son paradójicos: por un lado, delata la posesión de una identidad devaluada, que necesita probarse a través del reconocimiento ajeno y del éxito objetivo; por otro, revela el desconocimiento de las reglas implícitas, al reclamar de un modo *impertinente* el reconocimiento del orden explícito como el único válido del mundo escolar. Esto pone de manifiesto el carácter adquirido del saber escolar, contrariando “la ideología del talento natural” (Bourdieu) y cuestionando lo que la cultura escolar exalta: el genio, el carisma, lo único; impugna, por último, el derecho del docente a apartarse del criterio exclusivamente escolar para distribuir las recompensas escolares.

Con su respeto a la norma escolar, estas mujeres terminan, paradójicamente, transgrediendo las bases mismas del orden social implícito, al obligar a los otros a reconocerlas como sujetos por derecho propio, cuando lo que hacen es aprovechar el acceso a un rol igualitario en tanto alumnas, para adquirir un bien universalmente valorado –el conocimiento-, y reclamar el cumplimiento de un orden universalista dentro del cual se visualizan como sujetos de su propia suerte educativa, social y personal. Estos logros son la condición para que las mujeres se apropien de los recursos cognitivos y actitudinales necesarios para desafiar el estrechamiento de los horizontes vitales impuesto por un orden sociocultural que naturaliza su inferiorización.

En suma, la correcta identificación de los lugares donde se procesa la discriminación es una condición necesaria para el logro de la igualdad en sociedades modernas y democráticas. Parece injusto culpar de la persistencia de las desigualdades que perjudican a las mujeres, a la institución que más claramente les permite probar su propio valor ante sí mismas y ante los demás, a través de una relación que está hecha para durar toda la vida: la relación con el saber.

Bibliografía

- Acker, S. (1995) *Género y Educación*, Madrid, Narcea
- Beck, U. (1998) *La sociedad del riesgo* (Barcelona, Paidós)
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E., (2001) *El normal caos del amor*, (Barcelona, Paidós)
- Bourdieu, P. (2000) *La dominación masculina* (Barcelona, Anagrama)
- Bourdieu, P. (2003) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Siglo XXI
- Charlot, B., (2006) *Relación con el saber*. Montevideo, Trilce
- Lipovetsky, G. (1999) *La tercera mujer* (Barcelona, Editorial Anagrama)
- Marrero, A., (2000) *Mirando al presente, planeando el futuro*. (Bs. As., UBA-IIEG)
- Marrero, A., (2006) “El asalto femenino a la universidad: un caso para la discusión de los efectos reproductivos del sistema educativo en relación al género”, *Revista Argentina de Sociología*, No. 7, pp. 47-69.
- Mosconi, N. (1998) *Diferencia de Sexos y Relación con el saber* (Bs. As., UBA).
- O’Brien, M., (1983) *Feminism and education: A critical review essay*. *Resources for Feminist Research*, 12 (3):3-16.
- Spender, D., (Ed) (1981) *Men’s Studies Modified: The impact of Feminism on the Academic Disciplines*. Oxford: Pergamon Press.
- Subirats, M. y Brullet, C., (1988) *Rosa y Azul*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- UR (2003 y 2005) *Estadísticas Básicas*
- Weber, M., *Economía y Sociedad*. México, FCE, 1944, vol. I, III y IV
- Young, M. F. D. (2007) *Bringing knowledge back in*, London, Routledge.