

LA UNIVERSIDAD FEMINIZADA. SOBRE EL POTENCIAL IGUALADOR DEL MODELO MODERNO DE EDUCACIÓN

Adriana Marrero
Universidad de la República
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Sociología
adrianam@fcs.edu.uy

ABSTRACT

En cuanto a las relaciones de género, la Sociología ha tendido a centrarse en los mecanismos sociales productores y reproductores de desigualdad. Como resultado de ello, se ha producido un crecimiento exponencial del conocimiento sobre el fenómeno, desde varias ramas de la disciplina, el cual ha alimentado debates públicos, ha inspirado una legislación progresista, y ha contribuido a evidenciar los obstáculos sociales en el camino hacia la igualdad. Pero esto ha tenido como contrapartida, una escasa preocupación por aquellos mecanismos que inciden *favorablemente* en el aprovechamiento de la estructura de oportunidades sociales que utilizan las mujeres, y que objetivamente redundan en un mejoramiento de sus condiciones de vida y en el desarrollo de sus capacidades. Esto es particularmente cierto en Sociología de la Educación, usualmente centrada en el estudio de la reproducción de los valores patriarcales y la subordinación femenina. Sin desconocer este aspecto, la ponencia enfoca el potencial transformador de la educación en tanto institución universalista y moderna. Se parte de una crítica a las visiones “reproductivistas”, para aportar luego evidencia empírica generada en una investigación de corte cuanti-cualitativo (estadísticas, entrevistas en profundidad, observación participante, grupos de discusión) sobre la feminización universitaria en Uruguay y en otros países del mundo. Se concluye subrayando el papel favorable de la escuela en las estrategias vitales de las mujeres, a partir de sus propias palabras.

El problema

La llamada “teoría de la reproducción”, que ha venido cediendo terreno en las últimas décadas, se encuentra, en los hechos, lejos de perder toda su vigencia. Esto puede deberse a dos razones: a) por un lado, es claro que el reproductivismo no es aplicable a muchos sistemas educativos que han logrado producir más “transformación” que “reproducción” en los resultados del alumnado proveniente de distintas clases sociales. Pero también es verdad que en otros sistemas educativos, las tasas diferenciales de rezago, de abandono, de repetición, de especialización por tipos de educación, constituyen todavía hoy una evidencia innegable del insuficiente papel que cumple allí la escuela como amortiguadora o transformadora de las desigualdades económicas. En Uruguay, un país donde la enseñanza es gratuita en todos los niveles, los niños pertenecientes al 20% de hogares más pobres tienen sólo 80% de probabilidades de culminar primaria, un 29% de finalizar la enseñanza media y un 20% de completar 16 años de educación, contra el 97%, 78% y 66% de los hogares del 20% más rico, respectivamente (ANEP, 2003). Además, este país, clasificado como de alto desarrollo humano por el

PNUD, es el que presenta, en el contexto de Latinoamérica, una deserción¹ que correlaciona más claramente con variables socioeconómicas: el 63% del total de desertores se concentra en el 25% de los hogares más pobres, veinte puntos más que el promedio latinoamericano. Entonces, al menos en algunas sociedades, se puede decir todavía que la teoría de la reproducción goza de buena salud y lo seguirá haciendo hasta que la escuela logre distribuir de mejor manera las oportunidades educativas.

Por otro lado, la teoría de la reproducción parece mantenerse inmune a la falsación, aún en aquellos casos en los que la información contradice las predicciones de la teoría. Eso ocurre, principalmente, en la teoría de la reproducción aplicada al género, que parece inmune a la evidencia en contrario, transformándose, así, en una especie de “ideología” refractaria a la crítica.

El propósito de esta ponencia es exponer el reproductivismo de género, discutirlo a la luz de la información disponible y, a partir de una investigación propia, aportar nueva evidencia empírica para su contrastación. Finalmente, propondremos una lectura de la realidad escolar alternativa, que permita explicar mejor tanto los fenómenos de discriminación de las mujeres tantas veces observados, como el notorio éxito escolar de las mujeres. Se concluye mostrando el carácter *transformador* de la escuela, por el cual las mujeres logran convertir su posición subordinada en las relaciones de género en posiciones ventajosas en la obtención de credenciales educativas.

La relación entre educación y género.

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 “fugan” los teóricos de la reproducción 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

¹ En el trabajo que es fuente de estos datos, se considera como deserción a aquellos jóvenes que, no asistiendo a centros educativos al momento de la encuesta, declaren haber dejado de estudiar definitivamente o que aún no lo han decidido (ANEP, 2003).

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.

Dentro de los primeros, se destaca por cierto, Pierre Bourdieu, quien en un texto de 1964 afirmaba: "...las mujeres son a los varones como los estudiantes de clase baja a los estudiantes provenientes de medios privilegiados. 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 desertión 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 sobre-

rrepresentadas 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. Consta, 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.

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.

La revisión del reproductivismo: puntos de partida

El reproductivismo de género merece un nuevo examen; el éxito femenino en la educación todavía está pendiente de explicación. Esta es la cuestión que me propongo abordar ahora. Para ello, parto de tres supuestos básicos que son:

- a) La evaluación del papel de la escuela en la reproducción de desigualdades debería circunscribirse al espacio escolar y a sus resultados. Esto supone distinguir los bienes y mecanismos de distribución que son propios del sistema educativo –los conocimientos y los reconocimientos, calificaciones, credenciales, etcétera- de lo que es ajeno a él, en particular, de los mecanismos de distribución propios del mercado. A diferencia de lo que parecen sugerir las teorías expuestas en primer lugar, las condiciones de obtención de las credenciales educativas son distintas de las condiciones dentro de las cuales esas credenciales serán transadas luego, y ambas tienen lugar en ámbitos separados: la escuela y el mercado (económico y simbólico). Esto supone, entonces, dejar entre paréntesis la desigualdad en el mercado entre varones y mujeres, pues éste no es un fenómeno escolar ni tiene naturaleza educativa.
- b) En cuestiones de género, la teoría de la reproducción debería ser evaluada con los mismos criterios que los aplicados en el examen de las relaciones de clase, esto es, analizando las tasas diferenciales de éxito y de fracaso, y toda otra variable que permita poner en cuestión la hipótesis del papel reproductor de la escuela de la subordinación femenina. Si la escuela reprodujera las asimetrías que caracterizan a las relaciones de género, cabría esperar, al igual que lo observado en la reproducción de las clases sociales, un mayor fracaso –repetición, rezago y abandono- de la categoría subordinada, esto es, de 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 estudiantes durante su vida escolar provienen de la vida en la escuela. La jornada escolar es claramente minoritaria a lo largo de la infancia y la juventud, y durante el resto del tiempo, la familia, el grupo de pares y los medios de comunicación de masas, entre otros, ejercen una influencia que no es posible menospreciar, aunque sea difícil de medir. A efectos de examinar la teoría de la reproducción, no basta entonces, con detectar la vigencia de estereotipos de género dentro del ámbito escolar, sino que hay

que mostrar que la presencia de esos estereotipos es mayor, o más poderoso, que la que está vigente en esos otros ámbitos: la familia, el grupo de pares, y los medios de comunicación. Estas comparaciones parecen estar todavía pendientes de realización.

Si aceptamos estos supuestos, podemos decir, explicitándolo mejor, que si la escuela “reprodujera” las relaciones de género, debería reproducir el isomorfismo entre la subordinación social y económica de la categoría desfavorecida –las mujeres- y la subordinación en las recompensas educativas otorgadas por la escuela –promoción y credenciales- lo que se expresaría en: a) Mayores tasas de fracaso femenino (por efecto de la experiencia de subordinación); b) Alta especialización por carreras que expresan una extensión de los tipos de trabajo tradicionales; c) Expresión escolar del modelo tradicional de “inactividad” femenina/ “actividad” masculina (por efecto de la división entre lo “privado” feminizado y lo “público” masculinizado) visible a través de la tasa de actividad de los estudiantes universitarios, mujeres y varones. 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. Se podría alegar que hay algunos fenómenos sociales cuya existencia es independiente de las conciencias de los sujetos. Pero en este caso, el fenómeno debe ser susceptible de observación a través de otros medios, por ejemplo, mediante los resultados diferenciales de promoción y egreso. En todo caso, si la subordinación y la degradación existieran, lo que hay que mostrar –sin invalidar por ello los hallazgos empíricos de algunas de estas investigaciones- es que son más frecuentes o más notorias que las que rigen en el mundo extraescolar, o al menos, más perceptibles por los propios partícipes en la interacción.

Para poner a prueba estas proposiciones, me valdré de los resultados obtenidos en la investigación “El asalto femenino a la universidad. Los senderos meritocráticos para una sobrecalificación compensatoria”, llevada a cabo entre los años 2005 y 2006 en la Universidad de la República O. del Uruguay (UR), además de otros datos disponibles, generados por organismos internacionales. La investigación comprendió los siguientes instrumentos: a) Análisis de datos censales de la población estudiantil de la UR; 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 instancias de una fuerte disputa por la elección de un decano.

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: Los datos del PNUD para el año 2005 muestran que 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 el nivel de enseñanza universitaria, en 42 de los 57 países incluidos, la tasa de matriculación neta femenina es superior a la masculina, en uno de ellos es igual, y sólo en los 14 restantes es inferior². Aunque esta relación se verifica sólo entre los países con alto desarrollo humano, el dato permite discutir la hipótesis del papel reproductivo que jugarían los sistemas educativos modernos en la perpetuación de las desigualdades de género, y ratifica la impresión de que los buenos sistemas educativos benefician a las mujeres. Si esto es así, la escuela actuaría mejorando y no disminuyendo las probabilidades de las mujeres para mejorar su condición social a través de la educación. A lo largo de todos los niveles educativos, las mujeres repiten menos, se rezagan menos y abandonan con menos frecuencia sus estudios.

En Uruguay, el 73% del estudiantado de nivel terciario –universidades, institutos universitarios y centros de formación de docentes- son mujeres. Los varones representan el 61% de los repetidores en enseñanza primaria; en enseñanza secundaria, la distancia entre la matrícula de mujeres y varones se va ampliando a medida que progresamos desde los primeros años, hasta el bachillerato: mientras en primer año, las mujeres representan algo más del 51% de los inscriptos, seis años después, en el último año del bachillerato, alcanzan casi el 58% (MEC, 2005). Dentro de la universidad, las mujeres también tienen rendimientos consistentemente superiores: al ingreso, son el 64,7% de la matrícula, pero representan el 67,4% del egreso total. Y esto, en un sistema educativo que, como vimos, ejerce un fuerte efecto de selección socioeconómica de sus estudiantes.

La especialización por carreras

Tal como hemos visto, éste es un argumento utilizado con frecuencia, y al parecer no carece de sustento: las mujeres son minoría en algunas especialidades, y dominan ampliamente en otras. Pero parece que estas diferencias tienden a disminuir o a desaparecer. En Uruguay, de 14 facultades de la UR, sólo tres tienen una matrícula inicial minoritariamente femenina: Agronomía (21,7%), Ingeniería (29%), y Arquitectura (47%). Pero cuatro después, tomando en cuenta el egreso, las mujeres ya son mayoría en Arquitectura (53%), y mejoran notoriamente su proporción en Agronomía (27,5%). Sólo en Ingeniería es posible observar un fuerte

² http://hdr.undp.org/reports/global/2005/espanol/pdf/HDR05_sp_complete.pdf (pp.331) consultada el 9/12/2005

sesgo negativo de las mujeres al egreso, que cae casi a la mitad de los que ingresan: 15,2%. Esto no quiere decir, sin embargo, que las ciencias exactas y naturales sean un terreno exclusivamente masculino. En otras disciplinas científicas, las mujeres tienen resultados notables: en Ciencias Básicas, el 62,5% de los estudiantes que ingresan son mujeres; pero cuatro años más tarde las mujeres son, entre los egresados, el 66,2%. En la Facultad de Química ingresa un 72,7% y egresa un 80,8%.

A niveles previos, en la enseñanza media, se observa asimismo una especialización, pero ésta no favorecería a los hombres, ya que se trata de estudios que se orientan hacia ocupaciones manuales: la formación profesional de nivel medio, que no llega a alcanzar el 30% de toda la matrícula de enseñanza media, es mayoritariamente masculina: 56,8%. Cuanto más intelectualizada es la formación, con tanta mayor probabilidad habrá mayoría femenina en ella.

Sin embargo, cabe preguntarse también sobre la dirección causal existente entre valorización social de la profesión y su feminización. Decir que las mujeres se dedican a las menos cotizadas, supone aceptar el supuesto de que el rendimiento económico de las profesiones no tiene carácter social, que no está inscripto en las relaciones de género y que es independiente de quiénes la desempeñan. Este 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 se han feminizado; la masculinización incrementa el valor social de la credencial.

Por último, hay una importante diferencia entre la feminización de la universidad pública en comparación con las privadas. Numéricamente, la educación universitaria privada ronda el 10% del total de alumnos universitarios –y no se cuentan acá los estudiantes de formación docente-. Resulta interesante notar que dentro del universo privado las mujeres están porcentualmente por debajo de los hombres al momento del ingreso (47%) aunque logran superar el 50% al egreso. Parece ser, entonces, que la educación pública – que es gratuita todos los niveles y de libre acceso en la universidad- es la que más favorece el ingreso y el egreso de las mujeres, posiblemente porque la opción por seguir estudios universitarios sólo depende de ellas mismas –y no de la disponibilidad económica del hogar, o del éxito de la negociación con otros dentro del mismo.

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 que los hombres. Sin embargo, las estudiantes mujeres parecen tener altas tasas de actividad, similares a las de sus compañeros de aulas. Trabaja o busca trabajo el 79,7% de las estudiantes mujeres de la UR (Estadísticas bá-

sicas de la UR, 2003); cifra muy similar al 82,1% que registran los estudiantes hombres. La tasa de actividad femenina de las estudiantes universitarias se ubica dieciocho puntos por encima de la tasa general de actividad, 35 puntos por encima de la tasa de actividad femenina. Las tasas de empleo de estas mujeres (57,1%) son sólo levemente inferiores a las tasas generales de empleo que reporta el INE para mujeres mayores de 25 años (59% en 2006), y superan en doce puntos a la tasa general de empleo femenino (45%).

Esta evidencia no parece sostener el supuesto de la división de tareas según la cual las mujeres estudian porque son inactivas, o presentan tasas de actividad sensiblemente inferiores a los hombres. Las mujeres son el 63% de los estudiantes, el 60% de los estudiantes que trabajan y el 68% de los que buscan trabajo. Aproximadamente el 80% de los estudiantes de la UR, sean hombres o mujeres son activos y combinan su trabajo con las obligaciones académicas. La gran diferencia sigue estando en gran peso que tienen las mujeres en la matrícula universitaria.

En conclusión, desde un punto de vista estrictamente *cuantitativo*, no parece haber evidencias que apoyen a la teoría de la reproducción: Tres de cada cuatro estudiantes de enseñanza terciaria son mujeres, lo que indica que han logrado superar mejor que sus coetáneos varones cualquier posible presión seleccionadora del sistema escolar. Ahora bien ¿Cómo se explica este notable éxito?

Para responder a esta pregunta, recurrimos a las técnicas cualitativas a fin de interpretar los universos simbólicos y las prácticas que ayudan a las mujeres en su camino hacia el éxito educativo.

Las mujeres: Discursos y prácticas

De los discursos producidos por las estudiantes universitarias en entrevistas en profundidad y en grupos de discusión, parece resultar que ellas 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 acceder a aquellos campos profesionales donde parece haber más oportunidades:

*“...yo soy de Tacuarembó, terminé de hacer el liceo, me planteo (...) mujer, yo (...)¿qué hago? ¿me voy a estudiar? Montevideo, toda una inversión, todo un tema, buscar un lugar, todo, si me quedo, ¿qué hago? Magisterio, está lleno, maestras, bueno, lleno, todo el mundo, ¿no? Mujer... bueno, trabajo, ¿en qué trabajo? Tenés zapaterías, tiendas, pero más de eso expectativas no hay, o sea hay pocos lugares, vas al centro, recorrés el centro, trabajo, pero veo más hombres trabajando que mujeres, este... entonces veo que las expectativas para una mujer son... en el mercado laboral son... (...)Entonces, una mujer, bueno, ¿qué hacés?, es aburrido, qué, me caso, tengo hijos, la única expectativa (risas)..., o soy maestra o me voy y estudio (Inés, G1).
...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 salida, que muchas veces parece tomar la forma de una estrategia compleja, parece apoyarse en algunos mecanismos complementarios:

a) **El meritocratismo**, vale decir, la preferencia por opciones formales y acreditables, que culminan en titulaciones, más que por la apuesta a la formación en servicio o a través de la práctica. La búsqueda de títulos y acreditaciones no es para las mujeres sólo un modo de hablar sobre la educación, sino que parece reflejar, por un mecanismo de *sobrecalificación compensatoria*, la necesidad de objetivar unos méritos que, de otra manera, los demás no estarían dispuesta a reconocer. En las declaraciones de las estudiantes no faltan referencias concretas a dos de las actitudes más típicamente asociadas a lo masculino: la competencia (sobre todo con hombres) y la ambición (o la negativa a conformarse “con poco”):

Estudiar mucho y superarme y no quedarme con esto, si no, no voy a llegar a nada, porque es así... porque va a haber otros, hombres, que tengan lo mismo que yo y van a elegirlos a ellos, yo sigo pensando que la sociedad uruguaya es machista y que hay más hombres en la tele y en el gobierno también, para mí es así. (Natalí, G2)

Estoy a punto de recibirme de Ingeniería en computación y pienso en reordenar mi vida y quizás solicitar una beca. Pienso no conformarme con poco y hacer todo el mérito posible para tener el lugar que yo quiero. (Beatriz G1)

Por otro lado, también puede haber mucho de auto desvalorización personal en algunas manifestaciones de las estudiantes, pero paradójicamente, es esa conciencia amplificada de una supuesta “medianía” la que alimenta el empeño de algunas mujeres dentro del sistema educativo:

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 además en otros dos mecanismos que ya habíamos observado antes en otra investigación (Marrero, 2000): la prolongación de los estudios más allá del grado y el postgrado, y la postergación de los gustos personales a fin de mejorar las oportunidades profesionales. Esto es bien claro en el siguiente fragmento, de una mujer. Obsérvese la diferencia de énfasis que existe en comparación con los dichos del hombre que habla a continuación.

P: ¿Vas a hacer otros estudios después de terminar la carrera?

R: Exacto, 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 porque no hay... (Ent. 1f). Si hoy me decís... no. Estoy bastante cansado, quiero terminar de una vez (risas), y después lo más seguro en cuanto me empiece a sobrar el tiempo, si llego y termino haré un posgrado, pero por ahora lo que me importa es terminar de una vez por todas facultad, que se me está yendo bastante larga (risas) (Ent. 2m).

b) **El sobre esfuerzo pragmático**, que supone una completa ordenación racionalizada de la vida a efectos de perseguir consecuentemente los fines propuestos, a veces con gran costo personal. Las estudiantes universitarias suelen relatar cómo organizan su jornada para compatibilizar sus obligaciones laborales, con las académicas y las domésticas, algunas veces, con limitaciones económicas severas. Sin embargo, el relato de sus jornadas no adquiere la forma de un lamento sobre su situación, sino que parecen naturalizar el sobre esfuerzo, o aún, lo ven como una condición para lograr un mayor rendimiento.

...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 dos y media de la tarde, está el tema económico también, (...) entonces claro, salgo cuarenta minutos antes para no tomarme ómnibus, 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).

Esta apretada rutina, que para muchas estudiantes forma parte de su cotidianeidad, es ya un elemento constitutivo de una simbología social que, al impulso de la propaganda de productos de todo tipo, ha forjado una imagen de las mujeres como seres perfectos, capaces de realizar todas las tareas posibles, en condiciones óptimas. Sobre esto, medio en serio y medio en broma, coinciden algunas estudiantes en un grupo de discusión:

Marcela- La super-mujer.

Gisella- ¡Claro!

Natalí- Tiene que seguir manteniendo las casa bien como antes, pero también ser buena profesional.

Carla- ... Supradyn³, mujeres perfectas que se toman un Supradyn y hacen de todo, y entonces atienden a los hijos, al marido, trabajan, estudian, saltan a la cuerda, no sé, lo que sea, eso de fuiste a trabajar, volviste... dura 78 horas más o menos el día de esas mujeres, y son perfectas termina el día y están... (G2)

...Agotadas, podría pensarse, pero no es el caso de todas:

...me pasó desde siempre, cuanto más ocupada estoy mejor me va (risas), es impresionante. (...) cuando estoy realmente encasillada y tengo que ordenarme, organizarme, y el tiempo lo tengo limitado (...es) cuando mejor me va y cuanto más cosas... más ganas de hacer cosas tengo. (Beatriz, G1)

c) **Complejización de estrategias** donde se superponen consideraciones laborales, académicas y domésticas y afectivas. 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 del matrimonio. Veamos:

Pero justamente por eso cuando salimos del liceo y hacemos la carrera y como que uno va planificando más la vida hacia adelante y (...) va prolongando más el hecho de formar una familia, como que uno espera a tener ya la vida más asentada, una carrera hecha, un trabajo más estable para después formar tu familia un proyecto más a largo plazo. (Gisella, G2)

³ Se refiere a un “preparado polivitamínico con 12 vitaminas, 8 minerales y oligoelementos”, producido por Bayer y ampliamente publicitado como de consumo recomendado para el público femenino.

...en el inconsciente una sabe que si ya estudió y tiene una carrera universitaria y se puede dentro de todo mantener está más... digamos, protegida, al momento de tener hijos o de casarse, que después si te pasa que te tenés que divorciar o que después tenés que estar por ... vos sola tenés algo... (...) En el momento de la separación en cuanto a la unión libre no hay tantas leyes como el casamiento, de lo que te tiene que quedar si te tiene que dar algo o no, es más bien todo separado, entonces te separás y ta, cada uno se lleva lo que cada uno hizo y no hay nada que le pueda comprobar legalmente que fue de los dos y ahí también las mujeres encuentran... (en el estudio, un respaldo) (Mariela G2).

d) Cierta acomodación, en las conductas, respecto a las definiciones tradicionales de los roles de género. Si bien es notorio que las mujeres adoptaron un rol activo en la vida pública, que se expresa a través de las altas tasas de actividad, y en la feminización de la educación a todos los niveles, y aunque en sus discursos se muestran muy conscientes de sus propósitos en esos terrenos a largo plazo, parece haber, en su conducta una disposición a adoptar los comportamientos que tradicionalmente definían la condición femenina: la pasividad, el silencio, la invisibilidad.

Esto fue particularmente notorio en una asamblea estudiantil de unos 500 asistentes en la que aplicamos una observación participante. Durante unas dos horas de asamblea, hubo 18 oradores; sólo 5 fueron mujeres, y entre todas usaron solamente 9 minutos y 38 segundos. Los hombres, en cambio, hablaron durante 1 hora y 21 minutos. Un solo hombre habló 25 minutos y 23 segundos –cuando el límite para el uso de la palabra era de 3 minutos-, casi el triple que las cinco mujeres juntas. En promedio, las mujeres hablaron 1 minuto y 55 segundos; los varones 6 minutos y 14 segundos, más del triple. Una mujer registró el récord de brevedad ante el micrófono: sólo 36 segundos. Todas las mujeres tomaron la palabra para proponer mociones de orden, y no para expresar sus opiniones sobre el asunto sustantivo que se estaba decidiendo.

Por otro lado, la renuencia de las mujeres a intervenir fue fácil de comprender: dos de ellas fueron abucheadas, y ambas se vieron en la necesidad de invocar su expediente académico para hacer valer sus propuestas: una era una excelente estudiante a punto de egresar, y la otra se encontraba cursando en esa facultad, su segunda carrera universitaria.

Pero parece más plausible interpretar el silencio femenino en términos de estrategia, que de conformismo con el tradicional silenciamiento de las mujeres:

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

P: ¿Y cuáles son tus características como estudiante, digamos, que crees que más te perjudican?

R: ser sociable... cuanto más sociable sos más la gente habla (de) ti (por) detrás, uno tiene que ser como... como un vidrio (...) polarizado, o sea que vos puedas ver y que no te vean tanto (Ent.9f).

Explicitando con total naturalidad el tipo de prejuicios al que se exponen las mujeres al tomar la palabra en el espacio público, un estudiante hombre dice acerca de sus compañeras:

R: La típica estudiante... eh, una histérica (...) el hablar en clase y el participar pero no por aportar nada sino por el hacerse notar. (...) Claro, una actitud (de) histérico, hablando de (...) la neurosis histérica, ¿ta?, que se caracteriza por el hacerse ver y el buscar llamar la atención, tá, bueno, (...) el 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. Tanto en los grupos de discusión como en las entrevistas, se abordó directamente la cuestión de la discriminación dentro de las aulas. La respuesta fue muy clara: las mujeres no perciben discriminación dentro de la universidad, en las aulas, en la vida escolar en general. Posiblemente la haya, como hemos tenido ocasión de vislumbrar; pero tal vez en términos relativos, no sea suficiente como para sobrepasar un umbral de sensibilidad que ha sido formado fuera de la institución educativa, en contextos de alta discriminación y subordinación. Con todo, esto no significa que no sean conscientes de las dificultades que enfrentarán en el mundo del trabajo, como ya hemos visto. Para expresarlo con claridad, basta repetir las palabras de una estudiante: *"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).

Los hombres...

Si hay algo que resultó claro de la aplicación de las distintas técnicas cualitativas, fue el amplísimo dominio masculino del espacio público, de la oratoria y de la visibilidad. Contrariamente al estereotipo tradicional de la mujer "habladora", y contrariando la superioridad femenina en el uso del lenguaje que ponen de manifiesto reiteradas pruebas de aprovechamiento escolar (por ejemplo, las pruebas Pisa), o la antelación de las niñas en la adquisición del lenguaje durante la primera infancia, resulta que la palabra oral ha terminado siendo un patrimonio claramente masculino. Las cifras ya citadas sobre el uso de la palabra en la asamblea estudiantil parece ser una prueba suficiente, que se agrega a muchas otras aportadas por otras investigaciones (entre otras, Subirats y Brullet, 1988). En este caso, fue claro que las mujeres concurrieron a la asamblea y permanecieron en ella tratando de incidir en los aspectos *formales* de la misma: presentando mociones que fijaran hora de finalización, que se cerrara la lista de oradores y que se votara. Y luego, por supuesto, aportando su voto a una decisión que, probablemente, habían tomado antes de concurrir.

Pero si volvemos al centro de lo que es nuestra cuestión, fue claro también en los discursos de los hombres, en grupos de discusión y en entrevistas, la invocación de más razones a favor del abandono de los estudios. Un solo estudiante aportó tres argumentos distintos: El sentimiento de "estar perdiendo el tiempo", la humillación de tener que soportar malos docentes, y la masificación en las aulas. Pero más allá de sus argumentos, que objetivamente deberían afectar

por igual a hombres y mujeres, reviste especial interés el diálogo que se produce cuando una mujer lo interpela y discute su postura:

Rodrigo:...las veces que se me cruzó por la cabeza dejar la... la carrera, y creo que, eh, las carreras universitarias son... algunas son largas, este (...) a veces te hacen sentir que estás perdiendo el tiempo, (...) igual yo sigo peleándola, pero por momentos he visto gente que ha abandonado, por decir "noooo, ya está loco!, ya está!, tengo 23 años y estoy acá, frente al nabo este que... está a mi nivel" (risas), entonces, claro, entonces hay como una especie de decir, "nooo, ¿qué hago acá?, me voy a laburar y a hacer algo más productivo", sentirte más productivo en la vida, ¿no? Rodrigo G155"

Beatriz (interrumpe) Yo estoy de acuerdo contigo, pero digo, no creo que sea válido, vos no podés... ¿porque el que está adelante es un nabo voy a dejar mi carrera? ¿y es válido? para mí eso no es válido. (...)

Rodrigo: la Universidad nos puede llegar a desmotivar,(...) En mi facultad pasa que vos vas en primero, y hay un salón donde entran 300 personas, pero van 500, y hay 80 que se quedan en la puerta escuchando, y hay 140 que se... 120, perdón, 120 que se van, porque llegaron diez minutos tarde y no hay lugar, ¿tá?. Y esas cosas digo... ta, yo llegaba temprano a primero, ta, y me sentaba adelante, pero si llegaste tarde, y... ta, y marchás, y si te pasa eso en todas las materias...

Otro argumento reiterado es que, al parecer, los hombres soportan de peor manera el esfuerzo físico que supone combinar más de una tarea durante la jornada. Basta acá transcribir las palabras de un estudiante:

...entré a laburar, y ahora a principios del 2006 arranqué la facultad, me anoté en las clases de 4to. (...) y no soporté, y trabajaba seis horas y media, tenía cuatro horas de clase y... no me daba, ta! Y yo tenía compañeras de laburo, compañeras de trabajo que estudiaban Medicina, Abogacía, que eran compañeras mías, trabajaban lo mismo que yo, trabajaban y estudiaban, y yo no pude, no pude, no digo que sea imposible, yo no podía, yo llegaba a casa muerto y hacía cualquier cosa menos estudiar, tá, y dejé de laburar, digo, también tá, tengo esa suerte, pude, pude dejar de trabajar y decidir seguir estudiando, pero tenía compañeras que lo hacían, yo no pude (Juan G1).

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)⁴.

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 capacidades⁵. 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

⁴ Las cursivas son mías.

⁵ Agradezco a Bernard Charlot la sugerencia de este tercer sistema de contradicciones.

discurso igualitario. Todo esto genera una tensión -con el mundo, con los 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 inscrita 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 norteamericano. Para las mujeres, o para otras categorías con identidad subordinada⁶, 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 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.

⁶ 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. Sin desconocer la abundante evidencia empírica que muestra la existencia de discriminación dentro de la escuela como espacio social (lo que he llamado el «orden implícito»), es importante reconocer que la escuela no se agota acá y que es *además* otra cosa (lo explícito). Por ello, 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

- BECK, U. (1998) *La sociedad del riesgo* (Barcelona, Editorial Paidós)
- BECK, U. y Beck-Gernsheim, E., (2001) *El normal caos del amor. Las nuevas formas de la relación amorosa*, (Barcelona, Editorial Paidós)
- BONDER, G. (1993) *La igualdad de oportunidades para mujeres y varones: una meta educativa*, (Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación)
- BOURDIEU, P. (2000) *La dominación masculina* (Barcelona, Editorial Anagrama)
- BOURDIEU, P. (2003) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Siglo XXI
- CHARLOT, B., (2006) *Relación con el saber*. Montevideo, Trilce
- FEMENÍAS, M.L. (2002) *Perfiles del feminismo iberoamericano*, Buenos Aires, Catálogos.
- LIPOVETSKY, G. (1999) *La tercera mujer* ((Barcelona, Editorial Anagrama)
- MARRERO, A., (2000) *Mirando al presente, planeando el futuro. Estrategias de género entre estudiantes de bachillerato uruguayos* (Buenos Aires, UBA-IIEG)
- MORGADE, G. (2001) *Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón*. (Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- MOSCONI, N. (1998) *Diferencia de Sexos y Relación con el saber* (Buenos Aires, UBA).
- O'BRIEN, M., (1983) *Feminism and education: A critical review essay*. Resources for Feminist Research, 12 (3):3-16.
- OAKLEY, A., (1981), *Subject Women*, Oxford: Martin Robertson.
- OAKLEY, A., (1985), *Sex, Gender & Society*, Revised Edition Hampshire: Arena, Gower Publishing.
- PULEO, A., (1993) *Feminismos*, en Mardones, J.M. (Dir) "10 palabras clave sobre movimientos sociales", Pamplona, Ed. Verbo Divino.
- 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. *La transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Madrid, Instituto de la Mujer.
- SUBIRATS, M., (1999) Género y escuela, en: Lomas, C. (comp) *¿Iguales o Diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. (Barcelona, Paidós Educador)
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (2005) *Estadísticas Básicas de la Universidad de la República*, Dirección General de Planeamiento.
- WEBER, M., *Economía y Sociedad*. México, FCE, 1944, vol. I, III y IV
- YOUNG, M. F. D. (2007) *Bringing knowledge back in*, London, Routledge.