

Artículo

Vivendo “em relação ao saber”. Por que as mulheres adoram escolas?

Living “about knowledge”. Why do women love schools?

Viviendo “en relación al saber”. ¿Por qué las mujeres aman las escuelas?

Adriana Marrero¹

Profesora Invitada del Programa de Doctorado en Educación Superior Universitaria,
Universidad Austral-UAI-Universidad de Río Negro, Argentina

Profesora Titular del Departamento de Sociología, Universidad de la República O. De Uruguay,
Retirada.

Resumen

Desde el S. XIX, cuando la modernización de los estados llevó a la instalación de sistemas educativos basados en la igualdad de acceso y el universalismo, las mujeres no han dejado de ingresar y avanzar en los distintos niveles de lo escolar. El último gran proceso de incorporación de las mujeres comenzó a principios del S. XX, con el ingreso de las mujeres a las universidades. Cien años después, las mujeres constituyen la mayor parte de estudiantes y egresados universitarios en el mundo entero. El objeto de este trabajo es interpretar y explicar la atracción que ejerce sobre las mujeres la institución escolar, mayor que en los hombres. Para ello se describirá numéricamente el acceso y logro de la educación femenina en algunas regiones del mundo y se aportará evidencia empírica a partir de investigaciones de campo. Esa información será leída e interpretada a través de los aportes teóricos de la “Relación al saber”, formulada por Bernard Charlot, y de otras contribuciones ya planteadas por la autora en el pasado. Se concluye subrayando la potencialidad de la escuela como proveedora de recursos que permite renegociar la construcción de identidades vulneradas por la pertenencia a una estructura social discriminadora. Para ello, se destaca la importancia de aquello que caracteriza la especificidad de la escuela, como es el conocimiento, y cómo las mujeres, más que los hombres, establecen una visión de la vida orientada por una relación a ese saber.

Resumo

Desde o século XIX, quando a modernização dos Estados levou à instalação de sistemas educacionais baseados na igualdade de acesso e no universalismo, as mulheres não pararam de ingressar e avançar nos diferentes níveis de escolaridade. O último grande processo de incorporação de mulheres começou no início do século XX, com o ingresso de mulheres nas universidades. Cem anos depois, as mulheres constituem a maioria dos estudantes universitários e graduados em todo o mundo. O objetivo deste trabalho é interpretar e explicar a atração que a instituição escolar exerce

¹ Profesora Titular (retirada) del Departamento de Sociología de la Universidad de la República O. De Uruguay. Desde 2020 es Profesora Invitada al Programa de Doctorado en Educación Superior Universitaria del grupo “Universidad Austral-UAI-Universidad de Río Negro (Argentina). ORCID: 0000-0003-0783-5775. E-mail: adriana.marrero.fernandez@gmail.com



sobre as mulheres, maior do que sobre os homens. Para isso, será descrito numericamente o acesso e a conquista da educação feminina em algumas regiões do mundo e serão fornecidas evidências empíricas a partir de pesquisas de campo. Essas informações serão lidas e interpretadas por meio das contribuições teóricas da "Relação com o conhecimento", formuladas por Bernard Charlot, e outras contribuições já levantadas pelo autor no passado. Conclui enfatizando o potencial da escola como provedora de recursos que permite renegociar a construção de identidades violadas pelo pertencimento a uma estrutura social discriminatória. Para isso, destaca-se a importância daquilo que caracteriza a especificidade da escola, como o saber, e como as mulheres, mais do que os homens, estabelecem uma visão de vida orientada por uma relação com esse saber.

Abstract

Since the 19th century, when the modernization of states led to the installation of educational systems based on equal access and universalism, women have not stopped entering and advancing at different levels of schooling. The last great process of incorporation of women began at the beginning of the 20th century, with the admission of women to universities. One hundred years later, women make up the majority of university students and graduates throughout the world. The object of this work is to interpret and explain the attraction that the school institution exerts on women, greater than on men. For this, the access and achievement of female education in some regions of the world will be described numerically and empirical evidence will be provided from field research. This information will be read and interpreted through the theoretical contributions of the "Relation to knowledge", formulated by Bernard Charlot, and other contributions already raised by the author in the past. It concludes by underlining the potential of the school as a provider of resources that allows renegotiating the construction of identities violated by belonging to a discriminatory social structure. For this, the importance of what characterizes the specificity of the school is highlighted, such as knowledge, and how women, more than men, establish a vision of life oriented by a relationship to that knowledge.

Palabras clave: Género, Relación al saber, Rendimiento escolar.

Palavras-chave: Gênero, Relação com o Saber, Desempenho Escolar.

Keywords: Gender, relationship to Knowledge, School Accomplishment

1. Introducción

Este artículo pretende responder, de forma comprensiva, a la pregunta de por qué las mujeres, usualmente privadas de reconocimiento y de estímulo en espacios sociales, políticos y económicos, tienen mejores resultados educativos que los varones, aún cuando provengan de estratos socio-económicos similares. Además, una vez egresadas, las mujeres parecen no querer alejarse de la institución educativa y si lo hacen, muchas vuelven una y otra vez. Ya sea como maestras, docentes de escuela media o universitaria, o como estudiantes de otras carreras o posgrados, las mujeres parecen gravitar alrededor de la escuela, ordenando su vida en relación a lo que ella promete siempre: conocimientos nuevos o más profundos. En otras palabras, estas mujeres viven y proyectan "en relación al saber", según la terminología del sociólogo y pedagogo francés Bernard Charlot. Para analizar este fenómeno, se recurrirá a la evidencia empírica recogida durante veinte años de investigación



en la temática y a las estadísticas internacionales sobre logro educativo de hombres y mujeres en distintas partes del mundo. La evidencia será leída en perspectiva sociológica, a través de las contribuciones teóricas más generales, como las de Giddens (1995) y Archer (2003) y desde un análisis que explica la estructura del orden escolar -tal como fue propuesto en anteriores publicaciones- pero sobre todo, desde la teoría elaborada por Charlot (2001, 2006, 2008, 2009, 2013) sobre la "relación al saber". Se finalizará concluyendo sobre las expectativas y potencialidades de la institución escolar, en discusión con enfoques fatalistas o reproductivistas de la desigualdad social

2. El problema: Cuál es la realidad de las mujeres en el mundo escolar?

En el mundo académico de la sociología y las políticas sociales, estudiar la situación de las mujeres en cualquier campo, suele consistir en el relevamiento y análisis de problemáticas adversas ligadas con la discriminación, la exclusión y el sufrimiento. Basta consultar los boletines e informes de los organismos internacionales, como los de Onu Mujeres o Unicef, para percibir cómo los enfoques están orientados a señalar el rezago de las mujeres en países de renta baja, el analfabetismo de las mujeres en zonas aisladas, las brechas que las perjudican, o aún el desbalance de hombres y mujeres en áreas científicas y tecnológicas, a favor de los primeros. Sin embargo, la historia mundial del último siglo muestra una realidad dinámica que configura lo que ha sido calificada como "la única revolución exitosa del Siglo XX": el acceso de las mujeres al mundo universitario del que había sido excluida hasta entonces, y la supremacía numérica de las mujeres entre los egresados universitarios de pre y postgrado. Es como si los enormes logros históricos de las mujeres en este siglo, no existieran, y su éxito escolar, fruto de su esfuerzo en sobreponerse a los múltiples obstáculos sociales y culturales en su contra, no merecieran la menor consideración. Insistir en la insuficiencia de estos logros es, de alguna manera, un modo de menospreciarlos de manera oficial e internacional. Sostener, al mismo tiempo, que esta insistencia tiene como objetivo ayudar a las mujeres a cerrar las desventajas respecto de los hombres, también olvida que el impulso de las mujeres al volcarse a las aulas para obtener la mejor educación que pudieran lograr, tuvo lugar por su propia iniciativa, tan pronto como se instauraron sistemas educativos universales a los que podían asistir, y mucho antes de que las propias Naciones Unidas se formaran como tales.

En efecto: Si el desarrollo de los países puede decirnos algo del modo de vida de sus mujeres, el mensaje es claro: cuanto más desarrollados se encuentren los sistemas educativos de los países y cuanto más avanzados sean éstos, más probable es que las mujeres superen a los hombres en el acceso, progreso y culminación exitosa de los distintos ciclos escolares. Según datos de Eurostat para la Unión Europea² -que reúne a la mayor parte de los países con renta muy alta, y muy alto desarrollo humano- las mujeres son mayoría entre los egresados universitarios: En 2020, 54% de las mujeres y el 46% de los hombres europeos, egresaban de la universidad.

²Fuente: https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925481157&p=%5C&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m1=PYSDetalle¶m3=1259924822888#:~:text=El%20porcentaje%20de%20mujeres%20graduadas%20en%20educaci%C3%B3n%20superior%20en%20Espa%C3%B1a,excepto%20en%20Alemania%20y%20Grecia Consultado el 20/1/2023

La ventaja femenina puede observarse también en nuestra región. Según datos de UNESCO, los cuatro países del Mercosur -caracterizados por sistemas educativos más recientes y por los altos índices de desigualdad socioeconómica que caracteriza a América Latina- presentan indicadores educativos favorables a las mujeres. Si se compara el porcentaje de hombres y mujeres entre 18 y 24 años que finalizan la educación media superior, se observa que en Argentina, lo hace el 77% de las mujeres y el 66% de los hombres; en Brasil, el 73% de mujeres y el 62% de hombres; en Paraguay, el 70% de mujeres y el 64% de hombres, y Uruguay, 47% de mujeres y 34% de hombres³. Esto no es una excepción entre los países del mundo, a no ser en los que presentan un muy bajo índice de desarrollo humano, o mantienen restricciones religiosas o ideológicas, sostenidas por la normativa jurídica que impida el acceso de las mujeres a la escuela.

Según un estudio realizado para Unesco (PSAKI, STEPHANIE R., MACCARTHY, KATHARINE J., MENSCH, 2018)⁴ en 43 países de ingresos medios y bajos, a partir de dos Encuestas Demográficas y de Salud (DHS por sus siglas en inglés), las niñas y mujeres todavía están en desventaja respecto de los varones en 12 países pobres con bajo desarrollo educativo, tanto en el acceso a la enseñanza como en cuanto al aprovechamiento. Pero también progresan más rápidamente que los varones en la escuela una vez que acceden a ella. Concluyen que "Las brechas de género deben ser observadas en el contexto de la etapa de desarrollo del desarrollo educativo": cuanto más alto es el nivel de matriculación y de aprendizajes de los países, más claramente aparece la desventaja masculina en la escuela. Además, en los países con mayor matrícula total, la diferencia de rendimiento por efectos del género -diferencias entre hombres y mujeres a favor de estas últimas- es mayor que el efecto por desigualdades socioeconómicas -esto es, de más ricos respecto de los más pobres-. Para decirlo con claridad, cuando la matrícula total es más alta, la ventaja de las mujeres sobre los hombres es mayor que la ventaja de los más ricos sobre los más vulnerables.

Estas y otras estadísticas e investigaciones, coinciden por lo tanto en que, si no hay barreras culturales que impidan a las niñas acceder a la escuela, y cuando la estructura educativa es adecuada, las mujeres no dudan sobre el valor de la escuela y persisten en ella. Por alguna razón, estos son datos que no suelen aparecer en la mayoría de los informes internacionales sobre educación y género, y mucho menos en los debates públicos y sociales sobre la situación de la población femenina en relación a los hombres.

Investigaciones empíricas anteriores (MARRERO; 2006; MARRERO; MALLADA, 2009) basadas en entrevistas en profundidad a estudiantes y docentes universitarios, en grupos de discusión entre estudiantes hombres y mujeres, y en el análisis de textos literarios, mostró que las últimas tienen una visión más clara de la importancia de la educación en sus vidas. No se sienten discriminadas en los ámbitos educativos, lo que tal vez pueda explicarse más por la mayor discriminación relativa que sufren fuera del aula, en sus casas, en las calles y en el mercado de trabajo. Tampoco parece importarles demasiado si se encuentran con malos docentes o con condiciones adversas dentro del ámbito educativo: tienen claro cuál es su proyecto de vida -obtener un título en la

³ Fuente: <https://www.education-inequalities.org/countries> Consultado el 20/1/2023

⁴ Fuente: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/padr.12121>

profesión que han elegido para poder trabajar y obtener ingresos adecuados para ellas y sus futuros hijos realizando, además, su vocación- y están dispuestas a pasar por alto los defectos del sistema con tal de llegar a sus objetivos.

Los hombres, en cambio, viven su vida escolar con la fantasía del abandono como posibilidad: si los docentes son malos, piensan en abandonar; si tienen que trabajar y estudiar, y eso es muy difícil, piensan en abandonar; cualquier incomodidad, los lleva a considerar abandonar. Las mujeres, en cambio, acumulan las distintas actividades y obligaciones sobreexigiéndose al máximo: estudian, trabajan, cocinan, limpian, caminan hacia sus lugares de trabajo para no gastar en bus, encuentran momentos para hacer reuniones de trabajo con sus compañeros, y hasta para responder las entrevistas de donde se sacaron todos estos datos. Y aún así, terminan sus carreras universitarias más velozmente y en mayor proporción que los hombres. El resultado, está en las cifras: en la Universidad de la República, de Uruguay, dos de cada tres estudiantes son mujeres y a nivel de postgrado, las mujeres representan el 70% de la matrícula.

Sin embargo, también en este éxito notable de las universitarias es visto negativamente por buena parte de los estudios de género. La crítica se funda en dos aspectos. Por un lado, el hecho indiscutible de que, luego de egresadas, las mujeres no obtienen un reconocimiento equiparable al que tienen los hombres, ni en el mercado de trabajo, el mundo de la política o de la gestión empresarial, aún contando con los mismos antecedentes educativos o aún mayores. La brecha salarial y de ingresos que perjudica a las mujeres se mantiene y es mayor cuanto mayor sea la jerarquía de las ocupaciones, lo que se repite en el mundo político, de la dirección de empresas y en muchos otros sitios.

Como se dijo, es un hecho indiscutible. Pero, por qué ha de atribuirse a la escuela o a la universidad, unas desigualdades que no ocurren en el ámbito de esas escuelas o universidades? En cuanto a la desigualdad y la discriminación, hay que evaluar a la escuela por lo generado dentro de la escuela; y a los ámbitos laborales, políticos y sociales por lo que ellos muestran al facilitar el acceso de hombres y no de mujeres a las posiciones más altas de la escala. También es indiscutible que las mismas instituciones educativas que otorgan títulos mayoritariamente a las mujeres cuando son estudiantes, son mucho más discriminatorias cuando prefieren llenar plazas en su estructura burocrática, docente y de investigación, con hombres, aún cuando tengan menor calificación. Entonces, como empleadoras, las universidades se comportan de modo muy similar al resto del mercado de trabajo en otras esferas sociales: discriminan a las mujeres, favoreciendo, notablemente, a los hombres lo que se percibe en la distribución de hombres y mujeres docentes según el escalafón: los niveles más altos muestran sobre representación masculina; los más bajos, sobre representación femenina. Por lo tanto, si se estudian los resultados de hombres y mujeres en la escuela, como estudiantes, sea cual sea el nivel educativo, debemos limitarnos a evaluar los resultados estrictamente educativos. Hacer esto, permite además ejercer una función crítica: es el mayor logro educativo de las mujeres el que permite discutir los criterios de selección y promoción de hombres y mujeres en la política, la economía y hasta la propia universidad, ya que los títulos son una forma de objetivación de las capacidades y conocimientos de las personas. Por ello, la obtención de esas acreditaciones tiene un valor propio y específico, que no cabe menospreciar en base a las valoraciones

sociales y culturales desiguales de lo masculino o lo femenino que tienen lugar fuera del espacio educativo. Aquella crítica, por tanto, no es justificada.

La segunda objeción es más persistente, y es también estadísticamente inobjetable: las mujeres optan por carreras y orientaciones tradicionalmente "femeninas" como las profesiones de "cuidados" (enfermería, medicina, educación elemental, psicología), las que tienen una fuerte referencia a los demás, como son las actividades sociales (derecho, ciencias sociales, trabajo social), o las que procuran un conocimiento profundo del ser humano y sus expresiones, como es el caso de las humanidades y las artes. Los hombres, en cambio, prefieren las carreras técnicas, como las ingenierías (civil, agronómica, eléctrica, etc), la arquitectura y las ciencias básicas, tales como la matemática, la física y la química. Como en el mundo del trabajo se remunera mejor a estas últimas, donde prevalecen los hombres, las críticas van dirigidas a que las mujeres optan por las carreras "más devaluadas" en el mercado de trabajo, y buscan la implementación de políticas que animen a las mujeres a dedicarse a las denominadas "STEM" -por sus siglas en inglés, Ciencia, Tecnología y Matemáticas-.

Estos intentos no tienen justificación. En primer lugar, olvida que el valor de una disciplina o una profesión no depende del precio que se pague por ella en el mercado. Posiblemente, una pediatra gane menos que un ingeniero, pero el valor de la vida de un niño no puede compararse, en términos de valor, con el trabajo del ingeniero. Aquí, vale el famoso refrán: "sólo un necio confunde valor con precio". Además, da por válida e indiscutible la jerarquía de las profesiones, que tiene un indudable componente cultural y social: el monto ofrecido por el trabajo masculino o femenino, se encuentra fuertemente determinado por el valor diferencial que se otorga en la sociedad al hecho de ser hombre o de ser mujer. En todas las categorías ocupacionales, los hombres reciben más que las mujeres; incluso en las profesiones relativamente peor pagas, y más feminizadas, como las de maestros o enfermeros. Incluso, los hombres llegan con más frecuencia a dirigir los gremios o los más altos cargos administrativos y de gestión política. Una vez más, evaluar la elección del tipo de carrera según parámetros no educativos, sino de mercado o políticos, no hace justicia ni a la escuela, ni al derecho de las mujeres a elegir su propio destino, según sus propios gustos o aspiraciones y da por válida la jerarquía del orden social, que pone a lo masculino por encima de lo femenino, y a las profesiones masculinas por sobre las femeninas. Además, cabe resaltar que las mujeres se dedican mayoritariamente a aquellos trabajos más resistentes a la tecnificación y con un futuro laboral más promisorio: el avance científico tecnológico puede sustituir fácilmente el trabajo masculino en áreas técnicas, pero muy difícilmente sustituirá al trabajo de enfermería, de cuidado, de enseñanza de los más pequeños, entre otras ocupaciones femeninas, donde el factor humano -la capacidad de empatía, de comunicación y la necesidad del contacto con otros- ocupa un lugar central. Finalmente, las mujeres bien saben cuánto van a percibir cada vez que eligen una carrera u otra, y si la siguen, no es necesariamente esperando obtener los mayores ingresos, sino aspirando a hacer aquello que satisfaga su vocación al tiempo que les permite cubrir sus necesidades económicas.

Sin embargo, no son sólo los organismos internacionales y sus técnicos quienes insisten en las dificultades de la mujeres en el ámbito escolar. En muchos trabajos previos, he señalado cómo las teorías de "la reproducción" -que

afirman que la escuela es un ámbito para la perpetuación de las desigualdades socioeconómicas de una generación a otra- también migraron a la cuestión de la desigualdad de género para sostener que en las aulas, las niñas y mujeres son maltratadas, invisibilizadas y discriminadas, de modo de contribuir a formar en ellas una conciencia subordinada respecto del varón (BOURDIEU, 2000, 2001; BOURDIEU; PASSERON, 2003; BECK, 1998, 2001; SUBIRATS; BRULLET, 1988).

Si bien es verdad que estadísticamente los jóvenes más pobres tienen menos oportunidades para avanzar en el ámbito escolar, no es fácil explicar cómo en el caso de las niñas y mujeres esos obstáculos económicos parecen gravitar mucho menos, a pesar de que muchas de esas dificultades les traen más responsabilidades y un trabajo más arduo. Como explicamos antes, además, las mujeres logran sobreponerse al efecto del nivel económico, de modo que las niñas pobres tienen mucha mejor suerte que sus hermanos varones, originarios del mismo hogar, con las mismas condiciones de vida. Las universidades vienen creciendo, sobre todo, por la incorporación de mujeres pobres. En otras palabras: en sectores vulnerables, es más probable que las niñas y no sus hermanitos progresen con éxito en el trayecto escolar, por más tiempo y con menos retrasos e interrupciones.

Sin duda alguna, ello implica considerar a la escuela como un ámbito que favorece -en vez de discriminar- a las niñas y mujeres, o teóricamente hablando, que la estructura escolar, donde prevalece un sistema de normas claro con recompensas visibles, es donde más claramente se percibe la capacidad de la escuela para proveer recursos en pos de proyectos vitales aún para los más desfavorecidos. La pregunta sigue siendo por qué, ante una estructura escolar abierta por igual a todos, son las mujeres, más que los varones, quienes la usan a su favor para lograr sus objetivos en la vida.

3. Entendiendo la lógica y estructura del espacio escolar

Para comprender el modo cómo las mujeres se mueven en el espacio escolar, debemos primero considerar cómo se estructura dicho ámbito. Como ya se ha propuesto con anterioridad (Marrero, Adriana, 2006), la escuela puede ser vista como un aparato de producción y legitimación de ordenamientos sociales, compuesto por dos niveles diferentes pero conectados:

A) *Las normas prescriptas explícitas* que sirven de fundamento a la escuela como institución educativa, y como un ámbito diferente del mundo social y cultural de lo heredado y lo desigual. En general se caracteriza por 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 terminan las leyes usuales de la interacción social, donde pesan asimetrías y desigualdades de todo tipo; sólo persisten 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, la evalúan y actúan en consecuencia. A lo que nos estamos refiriendo es al carácter

orientador y constitutivo de la interacción social, dentro del espacio social escolar, de las formas "ideológicas" que asume la escuela como institución en su función reproductora. La noción de ideología, sin embargo, no es adecuada para describir este nivel, porque esos valores, que según la teoría reproductivista es "ideológica" en el sentido de "falsas", no resultan serlo en la escuela. Una de las hipótesis que guiaron las investigaciones que se desarrollaron, fue que la efectividad que tiene la meritocracia y el igualitarismo como descriptores de una realidad que en parte está sometida a otras reglas, es una de las fuerzas más poderosas que, dentro de la escuela, impulsan a los sujetos con una identidad subordinada a hacer lo posible para sobreponerse a las fuerzas invisibles que actúan en su contra. Salvo prueba en contrario, la gente cree que el mundo es tal como se lo contaron; y de acuerdo con ello, actúa con una inocencia que le permite, a veces, superar obstáculos cuya naturaleza, al menos en parte, ignora. 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 una identidad formada en la subordinación, 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 que está regido por supuestos indiscutibles y desiguales, que premian el valor de características social y culturalmente valoradas, como la riqueza, lo masculino, lo blanco, que no dependen del esfuerzo o comportamiento de los sujetos. Estas normas implícitas por las cuales se manejan las relaciones en la escuela, penetran en ella desde el espacio extraescolar de donde provienen: las familias, los barrios, la TV, la cultura. Esto es lo social que ha entrado en la escuela junto con docentes y estudiantes adecuadamente socializados, y aunque no sea lo específico de la institución educativa, 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 opuestas a 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, se observa el peso de la dignidad de "los herederos" (BOURDIEU; PASSERON, 2003), pero también, de lo masculino, lo europeo, lo caucásico, lo occidental, lo norteamericano. Para las mujeres, o para otras categorías subordinadas⁵, este es el mundo del menoscabo y de la invisibilización.

Son necesarios ambos niveles para entender lo que pasa en la escuela. Si bien la sociología hizo una contribución notable al poner de manifiesto las discriminaciones ocultas 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

⁵ Para un análisis de la interacción entre género y clase, ver: Marrero (2007; 2008).

del conocimiento adquirido, que es propio y característico de lo escolar, y del que se apropian también las mujeres.

De aquí que 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 jóvenes en la educación mixta, —subordinadas en las relaciones de género— la adquisición de conocimiento y el desempeño académico 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.

Por eso, el sistema escolar ofrece a las mujeres por primera vez, —y quizá por última vez— la posibilidad de obtener información independiente sobre su valor personal, a partir de sus propios talentos, esfuerzos y realizaciones. Por primera vez, el ser mujer u hombre, y el comportarse como tales, no es lo importante; por primera vez, el comportamiento prescripto es idéntico para todos. El papel de estudiante, dice exigir los mismos esfuerzos, los mismos desempeños, y las mismas recompensas, sin importar ninguna otra cosa.

Pero el probarse exclusivamente en ese campo del mérito tiene costos altos, debido a que exige un esfuerzo sostenido a lo largo del tiempo. Si todo lo que puede reclamarse tiene que ver con lo que se "logra", todo el reconocimiento dependerá de la cantidad de tiempo y esfuerzo que se está dispuesta a invertir. Una consecuencia no evidente es que la valoración asignada por otros depende siempre de los esfuerzos concretos y medibles que se realicen, de lo que se "hace" —se aprende, se sabe, se escribe, se exhibe ante otros—, y no de lo que se "es", se piensa, se imagina, se considera, o se opina. La retracción de las mujeres de los ámbitos "públicos", donde se desempeñan tan bien los varones, puede ser vista como un resultado de una experiencia social y también escolar que premia en algunos sólo el logro objetivo, la dedicación y el esfuerzo desde una identidad cuyo valor frecuentemente nadie —ni siquiera la propia persona— aprecia realmente. Paralelamente, los "herederos" transitan por la educación sin adquirir "rutinas" escolares (Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude, 2003), porque no las necesitan: la conciencia del valor de su identidad heredada les permite descansar en la seguridad de ella proporciona, esperando desde allí, el reconocimiento que casi siempre llega.

Por esto, el rechazo que frecuentemente sufren las mujeres aplicadas en las aulas por parte de sus compañeros y docentes no puede repararse con mayor empeño. Primero, porque pone de manifiesto el carácter adquirido del saber escolar, contrariando lo que Bourdieu llama "la ideología del talento natural" y cuestionando lo que la cultura escolar exalta, como la genialidad, el carisma, o lo único⁶. Segundo, porque pretende que se equiparen los dones supuestamente diferentes que son acreditados por las mismas titulaciones escolares: el del tesón que conduce a un desempeño excelente, y el de la excepcionalidad de una dignidad heredada que debe ser reconocida como éxito

⁶ Un análisis extensivo de esto (el talento natural, los herederos, etcétera) puede encontrarse en toda la obra de Bourdieu, aunque referida principalmente a la diferencia entre alumnos varones de distintas clases sociales.

escolar. Sin saberlo ni quererlo, las mujeres terminan enrostrando, con su excelencia, que el don que muchos docentes quieren ver en los otros alumnos, sólo está en la mirada, y les terminan forzando a admitir tácitamente que no hay más diferencia entre ellos que la que resulta de sus posiciones desiguales en el orden socio escolar implícito. Con su obediencia a lo escolar, estas mujeres terminan, paradójicamente, transgrediendo las bases mismas del orden social implícito, al aprovechar el acceso igualitario en tanto alumnas, para reclamar el cumplimiento de un orden universalista dentro del cual se visualizan como sujetos de su propia suerte educativa, social y personal. Por eso, Marina Subirats y Cristina Brullet (1988:133) aciertan cuando afirman que el cumplimiento de las normas formales y universalistas benefician a las mujeres, aunque no parece improbable sostener que ellas atribuyan la desvalorización que sufren a su condición femenina. Al contrario, ellas parecen moverse casi exclusivamente en el orden de lo explícito, como si las reglas implícitas, no existieran. Esto coincide con los hallazgos de Graciela Morgade (2001) quien muestra que las jóvenes no dudan en atribuir a sus compañeros varones una mayor capacidad o talento, al tiempo que son altamente conscientes del esfuerzo que les conlleva a ellas mismas obtener buenos rendimientos académicos. Ahora bien, dejando de lado la búsqueda de reconocimiento, que bien podría lograrse más fácilmente con el cumplimiento cabal de los roles tradicionales de esposa y madre, ¿qué es lo que impulsa a las mujeres a aplicarse con tanto ahínco en el sistema escolar?

4. La relación al saber, breve síntesis.

Nacida de la mano de Bernard Charlot, el enfoque sociológico conocido como "la relación al saber"⁷ parte de la idea de que el sujeto humano es, ante todo, un producto de la especie, más que del entorno social y económico en el que nace; es decir que antes que pobre, o mujer, o indígena, el sujeto es, ante todo, humano. Como es sabido, la cría humana no nace completamente madura, y pronta para ponerse de pie y caminar, como las de otros mamíferos; nace "inacabada" por lo que, para convertirse en propiamente humana debe apropiarse, con ayuda de otros de su especie, de esa "humanidad", que está, en un principio, fuera del individuo (CHARLOT, 2008: 57). En palabras de Charlot: "le petit d'homme est obligé d'apprendre pour être" (CHARLOT, 2006).

Para entender esto, recordemos el estado en el que fueron encontrados varios niños que pasaron sus primeros años de vida sin contacto social, encerrados en sótanos, alimentados como animales, a veces conviviendo con su madre, pero en soledad y con frecuencia en oscuridad. Esos niños no habían desarrollado comportamientos que consideramos innatamente humanos: no sabían ponerse de pie y caminar, no sabían hablar y por tanto, tenían un desarrollo motor e intelectual muy rudimentario. Esto muestra hasta qué punto sólo es posible convertirse en un niño humano si se vive plenamente en una sociedad humana, que trasmite a las nuevas generaciones la posición erecta, el lenguaje, las normas sociales, la cultura y un sentido del "yo".

⁷ La teoría de la relación con el conocimiento ha conocido varios enfoques diferentes. Siguiendo a Cavalcanti (2018), se distingue: a) el aspecto didáctico-antropológico desarrollado por Yves Chevallard; b) el enfoque clínico-socioclínico-psicoanalítico, de Jacky Beillerot y el equipo Saber y relación con el saber del CREF7; c) el sociológico/microsociológico desarrollado por Bernard Charlot y el equipo ESCOL8 de la Universidad de París 8. Es esta última la que interesa acá.

La capacidad y la necesidad de “completarse” viene dada con el propio nacimiento, y se expresa en acciones dirigidas “a aprender”: en la exploración con los sentidos y sus juguetes, o los objetos del entorno, el bebé averigua cómo es el mundo, cómo se hacen las cosas, cómo caminar, cómo hablar, cómo relacionarse con otros, cómo expresarse. El niño actúa, interactúa y aprende... a ser humano, a ser miembro de una sociedad, y también qué le gusta y qué no, de lo que es capaz y lo que no es capaz de hacer, si el mundo le responde bien o mal. Este aprendizaje no es, todavía un aprendizaje que tenga lugar en “relación al saber”, sino meramente la interiorización de prácticas sociales y culturales, lo que, en sociología general llamamos “estructura social”, esto es, reglas y recursos que condicionan la acción de los sujetos (GIDDENS, 1995; ARCHER, 2003). Como fue dicho, la estructura comprende a) las reglas por las que debemos guiar el comportamiento y b) los recursos que ofrece la sociedad para ello. Por ejemplo, para que un niño aprenda a hablar la lengua de su tribu está obligado a seguir las reglas gramaticales y semánticas del idioma, pero ello le permite, a la vez, comunicarse con los demás. Cuando se conduce, es necesario respetar las reglas de tránsito, pero eso nos asegura que llegaremos a nuestro destino sanos y salvos. Los recursos no son de índole económico o financiero, sino sólo consisten en los medios, de cualquier tipo, que proporciona la sociedad para que los sujetos puedan lograr sus objetivos.

Habiendo aprendido ya a aprender normas de comportamiento y a cómo cumplirlas, el sujeto puede también entrar en un tipo nuevo y distinto de relación de aprendizaje, consciente, proactiva, plena de significado para él, orientada específicamente al “conocimiento” que es el que tiene lugar dentro de la escuela. A esto llama Charlot la “relación al saber”⁸. El aprendizaje es, por tanto, un fenómeno más amplio y comprensivo que el conocimiento, que tiene sus propias reglas -institucionales y culturales-, sus propios criterios de pertinencia -las mejores expresiones de la cultura humana- y sus propios medios de expresión, como la escritura y la abstracción, entre otros. Mientras otros aprendizajes pueden realizarse por mera inmersión, el aprendizaje de conocimientos requiere algo específico, que va mucho más allá de la simple intencionalidad de la conciencia, porque implica la movilización significativa de todas sus capacidades para la apropiación de ese conocimiento como propio. En esta perspectiva, no importa qué tanto tiempo se encuentre el niño en la escuela, o cuánto pretendan motivarlo sus docentes: el niño no aprenderá si no está dispuesto, él mismo, a movilizar todas sus habilidades y emprender actividades encaminadas a adquirir ese conocimiento. Mientras que las normas sociales pueden adquirirse por simple socialización, el conocimiento no; no puede adquirirse conocimiento “pasivamente”.

Obsérvese que, como estos procesos de aprendizaje se originan en la incompletitud de la persona humana, el “sentido” (como significado) está orientado a autocompletarse de una triple manera: como *hominización* (convertirse en un humano pleno); como *socialización* (convertirse en un miembro cabal de la sociedad) y como *individuación* o *singularización* (convertirse en un individuo singular, con características propias y definidas,

⁸ Bernard Charlot aceptó, hasta años recientes, la traducción al español de “relation aux savoir” como “relación con el saber”. Sin embargo, últimamente, ha preferido el uso de “relación al saber”, en el entendido de que, por un lado, se aproxima más al sentido francés del original, y por otro, que la idea de que esa relación pueda establecerse “con” otra cosa, permitía entender al saber como algo exterior al sujeto y exterior a él. De esta manera, se ha adoptado acá la acepción más reciente, y más adecuada, de “relación al saber”.

distintas de cualquier otro miembro de la especie y la sociedad). Estos procesos se prolongan durante toda la vida del sujeto: "Ser completo sería convertirse en un objeto. (...) la educación es interminable, nunca terminará". (CHARLOT; 2008 57).

La relación con los demás nunca es una relación que se limita a lo social. Al mismo tiempo que se establecen relaciones de aprendizaje con el mundo social, se establecen relaciones con el mundo objetivo (las cosas) y con el mundo subjetivo del yo. En la interacción, ese niño inacabado aprenderá cómo es el mundo social en el que se mueve, cómo son los demás, pero también cómo es el mundo, y cómo es él o ella. Para decirlo en términos sociológicos habituales: el sujeto está inmerso en una situación socialmente estructurada en la que actúa reflexivamente; transforma y es transformado por ella. La estructura social proporciona tanto reglas como recursos que, aunque limitan su acción, también posibilitan la agencia individual. ¿Cómo perciben los sujetos estas reglas y recursos y conducen su actividad hacia el conocimiento? ¿Existen tensiones y contradicciones en las percepciones de obstáculos y oportunidades por parte del sujeto y los demás? ¿Qué tipo de contradicciones y con qué entidad? ¿Cómo afectan estas contradicciones la percepción del sujeto de sí mismo y la capacidad de movilizar capacidades y esfuerzos en la relación con el saber?

Estas preguntas son de interés para la interpretación de los comportamientos de niños y jóvenes estudiantes dentro de un espacio social y escolar estructurado. Como advierte Charlot, no se trata de generar categorías de estudiantes, definidas por la existencia o falta de algo, y en particular, una relación con el saber, como hacen las teorías de la reproducción, por ejemplo. Pero se puede decir que, en ese mismo espacio estructurado, diferentes jóvenes pueden establecer diferentes "tipos" de relaciones con referencia al conocimiento, porque el significado que le atribuyen es diferente. Esta diferencia también puede interpretarse desde su experiencia previa en la escuela, desde la mayor percepción de límites u oportunidades, y en todo caso, desde las contradicciones y tensiones que mantiene entre cómo el sujeto se cree ser y cómo se proyecta a sí mismo. Esto dista mucho de la construcción de una teoría de las predicciones escolares desde lo social. Los sujetos suelen comportarse de forma sorprendente e innovadora, incluso transformadora de la estructura en la que se mueven, y las razones (entendidas como motivos) nunca son del todo sociales. El sujeto individual, en su singularidad, tiene todo que decir sobre sus elecciones y sus comportamientos, sobre todo, además, porque es capaz de interpretar, tanto sus motivos, como las condiciones materiales y sociales en las que se mueve e ir generando, a lo largo de su existencia uno o más "proyectos" de vida.

Estas consideraciones adicionales a la teoría de Charlot sobre la relación con el saber, facilitan la interpretación de modos de relacionarse con la escuela y la explicación de cómo las diferencias individuales pueden determinar formas muy diferentes de estar en la escuela y resultados escolares también diferentes. Como cada uno tiene su propio proyecto de vida -al menos de modo vago o impreciso- en sus conversaciones internas evaluará de modo también singular, los obstáculos y oportunidades que cada uno tiene, a la luz de sus propias inquietudes y disposiciones, por lo que sus cursos de acción y sus resultados escolares difícilmente puede predecirse. De hecho, a menudo son sorprendentes y transformadores, como es el caso del notable incremento de las mujeres en el mundo de la educación superior durante el último siglo.

5. Las mujeres en relación al saber: un intercambio con Bernard Charlot.

Si el ser humano, para completarse, necesita apropiarse del mundo a través de la educación –o sea, en relación al saber- es sencillo ver que para las mujeres esa apropiación es más necesaria aún. Esto se debe a que, además de la carencia “antropológica” propia del ser humano, las mujeres 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 capacidades⁹. En palabras más simples: no solo es la sociedad *frente* a ellas la que le dice a las mujeres que no son valiosas, sino también lo social *en* ellas se lo dice. En los hombres esto supone incorporar mensajes sociales que suelen ratificar el valor social y personal. Como planteó una de las docentes citadas, “los varones no tienen que demostrar que valen” (MARRERO; MALLADA, 2009:60).

Por tanto, aquella incompletitud antropológica se potencia en las mujeres *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 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, el establecimiento de un proyecto de vida “en relación al saber” y 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 un ordenamiento racional de la vida (o ascesis) y la autodisciplina con vistas al resultado esperado. Al estar inscrita en una organización que está instituida para acreditar socialmente el mérito a través de recompensas tangibles (tales como calificaciones y títulos) que son vistas por las mujeres como la prueba del propio valor, el logro es altamente satisfactorio y significativo para la auto construcción de una identidad valiosa y positiva. Esto, al menos, en el campo escolar, aunque su validación en los mundos políticos, sociales y económicas sea más dificultosa. Tal vez por ello las mujeres se muestran tan reacias a abandonar la escuela y regresan a ella como maestras, docentes universitarias, o profesoras.

⁹ Se agradece a Bernard Charlot la sugerencia de este tercer sistema de contradicciones.

En términos de la relación al saber, Charlot (2009) expresa esta peculiar orientación al saber de las mujeres como dos *paradojas*:

A) Una primera *paradoja* es que la escuela es acusada de discriminación de género, precisamente en el momento histórico en que forma más mujeres. Por eso, Charlot considera adecuado llamar la atención sobre la coexistencia de un discurso universalista sobre la escuela, junto a procesos implícitos de reproducción de la desigualdad entre los sexos, dado que no sólo son estos procesos discriminadores los que permean la escuela, sino también los discursos, de modo que los dos planos de realidad surten efectos conjuntamente. Colocar el énfasis en los procesos de discriminación, posiblemente se deba a la participación de los investigadores en el debate social, relegando los discursos universalistas de la escuela como "ilusiones" o "mistificaciones" cuya única función es encubrir la dominación. En esto, según Charlot, la escuela de la reproducción habría olvidado lo que enseñó el funcionalismo mertoniano y el interaccionismo simbólico de la Escuela de Chicago: "sociologicamente falando, a ilusão tem uma realidade (...) A ilusão ou a estimativa errônea geram comportamentos sociais tão reais quanto a ação esclarecida" (CHARLOT, 2009:164)". Ejemplos de ello son las profecías autocumplidas, o los rumores del derrumbe de la bolsa de valores: no importa si el rumor es cierto, pero muy probablemente la acción conjunta de sujetos que crean en él, harán que se cumpla la predicción. Por eso, la escuela cumple una función liberadora en la medida en que las niñas y mujeres crean que eso es posible: "a mistificação ideológica objetiva funciona como alavanca de mobilização subjetiva, pelo menos para quem tem o projeto de escapar à dominação e mudar a sua vida" (CHARLOT, 2009:164).

Pero sobre todo, Charlot resalta lo que, como se afirmó reiteradamente, es lo específico de lo escolar: el conocimiento que trasmite, el que permite entender el mundo, las relaciones con los demás, construir referencias teóricas, nutrir la propia curiosidad y capacidad de reflexión. La escuela no selecciona explícitamente ni por sexo, ni por origen social, sino por criterios pedagógicos y académicos. Que exista una correlación estadística entre el origen social y el rendimiento es un hallazgo importante de la sociología, pero lo que hay que preguntarse es por qué, los niños de esas clases sociales tienen dificultades para aprovechar el conocimiento que se imparte en la escuela. En sus palabras: "a questão do saber fica no âmago do problema da desigualdade social na escola" (CHARLOT, 2009:166).

B) La segunda paradoja resaltada por Charlot es que las víctimas de la discriminación de género son las vencedoras en la competencia escolar. Por eso, -y este es un aspecto que es importante resaltar- no basta con detectar procesos sociales discriminatorios contra las mujeres, para concluir que son victimizadas por la escuela, sino que hay que entender los efectos reales que producen esos procesos, en el medio social y cultural más amplio en donde se inscriben. Si las mujeres, lejos de rezagarse o abandonar la escuela, persisten y sobrepasan a

los varones en cuanto al rendimiento escolar, es posible suponer que existen otros procesos más potentes que los que se identifican como discriminación.

La respuesta se encuentra en un elemento nuevo que las mujeres no tuvieron oportunidad de experimentar antes y posiblemente no experimentarán nunca fuera de la escuela: la pretensión de igualdad entre hombres y mujeres y de un criterio único según evaluarlos. Fuera de la escuela y antes de ella, las niñas y mujeres aprenden a manejarse en un mundo signado por la discriminación de género y la subordinación de lo femenino a lo masculino, lo que llega a constituirse en un modo de vida que "normalizan" e internalizan como "natural". El reconocimiento que pueden recibir las mujeres como resultado exclusivo de su desempeño escolar, sustentado en la igualdad entre niños y niñas, constituye una experiencia novedosa y validante que señala el lugar de la escuela como un lugar también excepcional. Porque además, la igualdad no es una mera ilusión; el reconocimiento se produce, el éxito escolar confirma la promesa universalista de la escuela y aplaca la sospecha de discriminación (CHARLOT, 2009:168).

Como se afirmó anteriormente, la causa del éxito femenino no es ni la búsqueda de reconocimiento, ni la mera existencia del discurso universalista e igualitario. Sin actividad, sin "movilización" -entendida como un proceso interno de gestión de las emociones, el tiempo y los condicionantes de la acción para el logro de objetivos propios-, es decir sin "hacer" cosas, no se obtiene en la escuela el tipo de recursos que se busca en la escuela; no se obtienen saberes; no se aprende. Para los varones, en cambio, parece funcionar más bien una causalidad "externa": la calidad de los docentes, de las condiciones o dificultades "exteriores", el trabajar y estudiar simultáneamente, los anima a abandonar. Mayoritariamente, en las mujeres esta movilización interior, está orientada a la obtención de conocimiento y al aprendizaje, al servicio de la realización de un proyecto de vida que es, también un proyecto de emancipación: junto con sus títulos académicos, las mujeres obtienen la posibilidad de independencia económica, la libertad de divorciarse de sus maridos si así lo desean, la posibilidad de vivir por sí mismas o mantener solas a sus hijos si es el caso. Acá está, en los proyectos manifiestos de las mujeres, el cumplimiento de la promesa emancipadora de la escuela.

Aquí, Charlot hace una distinción que vale la pena señalar: la perspectiva desde la enseñanza, y la perspectiva desde el aprendizaje. Es desde el "enseñar" que se observan los procesos de discriminación; pero del lado del "aprender", se evidencia una fuerte movilización de las mujeres para utilizar la doctrina universalista de la escuela con fin de la realización de un proyecto de vida propio. Es la fuerte movilización de las capacidades de las mujeres, -tematizadas por los docentes como "esfuerzo", "trabajo", "persistencia"-, en el contexto universalista de la escuela, la que determina el desenlace del desencuentro entre lo implícito y lo explícito del sistema escolar.

Sin embargo, este “triunfo” del esfuerzo escolar, no termina de resolver la contradicción entre el (dis) valor de una identidad femenina socialmente atribuida, y la identidad valiosa construida en la escuela. Permanece lo que Charlot llama “una duda identitaria” (CHARLOT, 2009:170), sobre la evidencia del silencio de las mujeres en los ámbitos de debate público universitarios que se registraron en la investigación que comenta el autor. Esas mujeres, tan exitosas en ámbitos académicos, tienen dificultades para hacer valer sus opiniones, sin hacer valer públicamente esos logros. Los hombres en cambio, hablan, se exceden en el uso de la palabra, monopolizan la atención y sólo se refieren a sus propias opiniones. En palabras de Charlot, “*as moças têm de negociar permanentemente a sua identidade – negociar com os outros e negociar consigo mesmas*”. El reconocimiento escolar, certificado y avalado públicamente, no logra por sí solo borrar las huellas de la discriminación extra-escolar.

6. A modo de conclusión

De lo expuesto hasta acá, surge que la cuestión del logro escolar y de los efectos de los distintos tipos de discriminación dentro del espacio escolar exige una conceptualización densa y rigurosa que no es posible agotar en la extensión de este artículo. Deberán hacerse muchas más investigaciones y deberán emprenderse muchos más debates para comprender a cabalidad la razón por la cual los procesos de discriminación dentro de la escuela tienen efectos notables para algunos estudiantes y son compensados a través de la movilización interna hacia el saber por otros. En este caso, el artículo ha referido a las mujeres y al indudable éxito que han tenido desde que han logrado el acceso equitativo al conocimiento a través de la apertura de sistemas escolares abiertos, universalistas e igualitarios, y la transformación que esos logros pueden haber tenido a nivel de su construcción identitaria.

Hemos dado cuenta de numerosos conceptos y aspectos: desde el punto de vista empírico, se han aportado datos sobre la escolarización diferencial de hombres y mujeres, mostrando la sobre representación de estas últimas en los sistemas educativos del mundo, la región y los países más pobres, así como de algunos resultados muy generales sobre investigaciones y publicaciones pasadas. Desde un análisis del espacio escolar, se ha reiterado la propuesta de entender los implícitos y explícitos de la estructuración de los procesos sociales que ocurren en él, valorando especialmente la eficacia orientativa de un discurso universalista e igualitario que, lejos de ser meramente ideológico, prefigura la suerte de los actores en su tránsito educativo. Se ha presentado brevemente el enfoque sociológico de la teoría de la “relación al saber” de Bernard Charlot, y la discusión de las reflexiones que este autor ha elaborado en ocasión de una publicación bibliográfica en la que participó. De esta discusión, es pertinente subrayar las complementariedades teóricas, que gravitan en torno a la importancia del conocimiento y del aprendizaje escolar como objetos hacia las

cuales se produce la movilización interna para el logro de proyectos de vida propios, diseñados "en relación al saber". El resultado positivo de esa movilización, dentro de aquellas estructuras universalistas que lo habilitan, determina la confirmación del cumplimiento de la promesa igualitarista de la escuela, y muestran de modo diáfano, la potencialidad emancipadora de la escuela.

El proyecto femenino de las mujeres que se entrevistaron, se observaron, discutieron y se estudiaron, es un proyecto de liberación respecto de unas relaciones sociales y culturales discriminatorias. ¿Es suficiente ese éxito escolar para derribar las barreras extraescolares que se interponen entre las mujeres y la igualación de condiciones laborales, sociales, políticas y culturales? ¿Es suficiente para borrar las huellas que la discriminación social ha impreso en la constitución identitaria propia?

Por ahora, la respuesta a estas preguntas es negativo, y posiblemente lo seguirá siendo durante mucho tiempo más. Sin embargo, respecto de las mujeres, la promesa de la escuela moderna de que es posible lograr la emancipación de relaciones de dominación asimétricas través del aprovisionamiento intencionado y significativo de aprendizajes y conocimientos específicos, está siendo cumplida. Finalmente, serán también esos conocimientos y esos aprendizajes los que podrán facilitar la reflexión crítica de las condiciones sociales dentro de las cuales se mueven las propias mujeres, negociar con menos esfuerzo los modos de estar en el mundo, y acortar la distancia entre una valoración social adversa, y la construcción positiva de su identidad a partir del logro educativo y el uso reflexivo de los recursos brindados por la escuela. El primer paso, en esa dirección es recuperar el optimismo respecto de los logros de las mujeres, y de la capacidad de la sociedad moderna de ser transformada por la acción femenina dentro de ella.

Referencias

- ARCHER, M. *Structure, Agency and the Internal Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- BECK, U. *La sociedad del riesgo*, Barcelona, Paidós, 1988.
- BECK, U; BECK-GERNSHEIM, E. *El normal caos del amor. Las nuevas formas de la relación amorosa*, Barcelona, Paidós, 2001.
- BOURDIEU, P. (2000) *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.
- BOURDIEU, P ; PASSERON, J. C. (2003). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1ª ed. 1964.
- BOURDIEU, P. ; PASSERON, J. C.; (2001) "*La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*", Madrid, Editorial Popular.
- CAVALCANTI, D. 2018. « Some contributions of EDUCON and NUPERES research groups in the diffusion of the notion of relationship with the/to knowledge (rapport au savoir) in Brazil". *International Journal Education and Teaching*. 3:127-152.



CHARLOT, B. (Org) **Os jovens e o saber. Perspectivas mundiais.** Artmed Editora, Porto Alegre, 2001.

CHARLOT, B.. A relação com o saber e a discriminação de gênero na escola. In: MARRERO, A. y MALLADA, N. **La universidad transformadora.** Elementos para una teoría sobre educación y género, Montevideo, UR-CSIC-FCS, 2009: 161-174.

CHARLOT, B. **Da Relação com o saber às práticas educativas.** Cortez, Sao Paulo, 2013.

CHARLOT, B. **La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy.** Trilce, Montevideo, 2008.

CHARLOT, B. **La relación con el saber.** Trilce, Montevideo, 2006.

GIDDENS, A.. **La constitución de la sociedad.** Amorrortu, Buenos Aires, 1995

LOMAS, C. (comp) **¿Iguales o Diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación,** Barcelona, Paidós Educador. 1999.

MARRERO, A. (2000) **Mirando al presente, planeando el futuro. Estrategias de género entre estudiantes de bachillerato uruguayos,** Buenos Aires, UBA-IIEG.

MARRERO, A. y MALLADA, N. **La universidad transformadora.** Elementos para una teoría sobre educación y género, Montevideo, UR-CSIC-FCS, 2009.

MARRERO, A. 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,** V.4, No. 7, 2006: 1-24.

MARRERO A. (2007). "**Hermione en Hogwarts o sobre el éxito escolar de las niñas**", en: Marrero, Adriana (Ed.), *Educación y Modernidad hoy*, Montevideo, Germania-Ediciones de la Banda Oriental. pp203-245

MARRERO, A. Hermione en Hogwarts o sobre el éxito escolar de las niñas. Mora (B. Aires) [online]. 2008, vol.14, n.1, pp. 29-42. ISSN 1853-001X.

MORGADE, G. **Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón.** Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2001.

PSAKI, STEPHANIE R., MACCARTHY, KATHARINE J., MENSCH, BARBARA S. **Measuring Gender Equality in Education: Lessons from Trends in 43 Countries.** Population and Development Review, Volumen 44-1, pp 117-142

SUBIRATS, M.; BRULLET, C. "**Rosa y Azul: la transmisión del género en la escuela mixta**". Madrid, Instituto de la Mujer, 1988.

SUBIRATS, M. "GÉNERO Y ESCUELA", en: LOMAS, C. (comp) **¿Iguales o Diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación,** Barcelona, Paidós Educador, 1999, pp 19-32.

YOUNG, M. FD. **Bringing Knowledge back in,** London, Routledge, 2007.