

LA RELACIÓN CON EL SABER Y LAS RELACIONES DE GÉNERO EN LA MODERNIDAD. ELEMENTOS TEÓRICOS PARA EL ANÁLISIS DE LA FEMINIZACIÓN EDUCATIVA

THE RELATIONSHIP WITH KNOWLEDGE AND GENDER RELATIONS IN MODERNITY. THEORETICAL ELEMENTS FOR THE ANALYSIS OF EDUCATIONAL FEMINIZATION

Autores:

¹Adriana Marrero

Doctora en Sociología por la Universidad de Salamanca, Profesora Titular de Teoría Sociológica y Sociología de la Educación, Departamento de Sociología de la Universidad de la República de Uruguay, Montevideo, Uruguay

Contato do autor principal

adriana.Marrero.Fernandez@gmail.com.

Dirección: Constituyente 1502, 5to. Piso, 11300, Montevideo, Uruguay.

LA RELACIÓN CON EL SABER Y LAS RELACIONES DE GÉNERO EN LA MODERNIDAD. ELEMENTOS TEÓRICOS PARA EL ANÁLISIS DE LA FEMINIZACIÓN EDUCATIVA

THE RELATIONSHIP WITH KNOWLEDGE AND GENDER RELATIONS IN MODERNITY. THEORETICAL ELEMENTS FOR THE ANALYSIS OF EDUCATIONAL FEMINIZATION

¹Adriana Marrero

RESUMEN

El artículo se propone sistematizar algunos conceptos teóricos provenientes de la teoría sociológica y educativa contemporánea (Bernard Charlot y la relación con el saber, Anthony Giddens y la teoría de la Estructuración, Margaret Archer y la Conversación Interna) para componer un marco que brinde una mejor comprensión del fenómeno de la feminización de las universidades. Se entiende que un andamiaje teórico de estas características debe dar cuenta a cabalidad, de las distintas tensiones, posiciones sociales y motivaciones subjetivas a las que se ven sometidas mujeres y hombres en las sociedades contemporáneas a fin de explicar el fenómeno de la creciente educación formal de las mujeres. El artículo finaliza ilustrando algunos hallazgos ya presentados en otros trabajos.

Palabras clave: Relación con el saber, Estructuración, Conversación Interna, Relaciones de género.

ABSTRACT

The article proposes to systematize some theoretical concepts from the contemporary sociological and educational theory (Bernard Charlot and the relationship with knowledge, Anthony Giddens and the theory of Structuration, Margaret Archer and the Internal Conversation) to compose a framework that provides a better understanding the phenomenon of the feminization of universities. It is understood that a theoretical scaffolding of these characteristics must fully account for the different tensions, social positions and subjective motivations to which women and men are subject in contemporary societies in order to explain the phenomenon of the increasing formal education of women. The article ends by illustrating some findings already presented in other works.

Key Words: Relationship with knowledge, Structuration, Internal Conversation, Gender relations

INTRODUCCIÓN

Desde hace más de diez años he venido estudiando las causas y las razones que explican y permiten comprender la notoria feminización de las aulas universitarias alrededor del mundo, y en particular, del mundo occidental desarrollado. A pesar de que hace sólo algo más de un siglo que las mujeres han logrado ingresar, como estudiantes, a las universidades, hoy en día representan la mayoría de los estudiantes ingresantes y todavía una proporción mayor de quienes logran egresar. En otros trabajos (MARRERO, 2008; 2006) he mostrado las características del fenómeno para el caso uruguayo.

Ese fue, justamente, la temática que he abordado en el último EDUCON, en setiembre de 2018, con el liderazgo de Bernard Charlot, y en el cual participé gracias a la invitación que me dirigiera Dilson Cavalcanti. Dilson, en coordinación con Bernard, estaba coordinando una Mesa para la reflexión sobre la teoría de la “Relación con el Saber” y sus modos de abordaje en tres países del Mercosur: Argentina, Brasil y Uruguay. Poco y nada pude relevar de la incorporación de la relación con el saber en la exigua investigación educativa uruguayo. Las

búsquedas terminaban remitiendo a algunos artículos de mi propia autoría. Fue así que decidí exponer, sin más, el modo cómo esa teoría me había sido útil para explicar las enormes diferencias entre las actitudes y comportamientos que las mujeres y varones mantenían respecto a los estudios formales, y en particular, a la universidad. Ese, el que transcurrió en la mesa, fue un relato de la situación actual de la feminización universitaria y del modo cómo la relación con el saber podía generar una comprensión mucho más profunda y fecunda de las razones de aquel fenómeno. Aunque había expuesto estos asuntos en otros congresos y aún en anteriores ediciones de EDUCON, el público era nuevo y era necesario exponer la problemática básica y, de un modo rápido y sencillo, la relevancia de la teoría de Bernard Charlot.

Es esa la razón por la cual no me extenderé aquí sobre los aspectos básicos de estos estudios, que por ahora considero suficientemente expuestos y discutidos, tal como se muestra en la bibliografía que acompaña este artículo. Sin embargo, el análisis de los datos se refirió entonces, a construcciones teóricas principalmente inspiradas en los estudios de género y en aquellos con una fuerte impronta educativa. Este artículo, que no es un reflejo fiel de lo presentado en el EDUCON, es un intento de inscribir esa problemática dentro de la sociología general, articulando tres autores que son referencia en mis reflexiones teóricas, como son Bernard Charlot, Anthony Giddens y Margaret Archer. También me referiré al concepto weberiano de “tensión con el mundo” trayéndolo, desde una institución sagrada, a otra, de la iglesia, a la escuela. Aunque esto no podrá ser una versión profunda de la articulación teórica que estoy proponiendo, sí es un inicio, considero que potencialmente productivo, de esa propuesta. Vayamos allí.

LA INCOMPLETITUD HUMANA Y LA RELACIÓN CON EL SABER.

El punto de partida obligado para la construcción teórica que me propongo mostrar aquí, y que ya ha dado sustento teórico a los hallazgos empíricos sobre las mujeres en el sistema educativo, es la idea de que el aprendizaje tiene su origen en la necesidad de completitud humana, de donde parte Bernard Charlot. La relación con el saber consiste en una relación de sentido que no nace en el espacio escolar, pero a la que éste condiciona fuertemente (CHARLOT, 2006). Siguiendo a Charlot (2006; 2008), podemos entender a la educación como *producción de sí* (CHARLOT, 2006, p. 62). El aprendizaje, así, es un proceso de autoconstrucción basado en relaciones de saber, cuyo valor y el sentido provienen de las relaciones que implica y produce su apropiación. Establecer una relación con el saber supone “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, p. 74), que requiere la *actividad* del sujeto, que se moviliza por que su deseo de aprender. Mediante esta actividad, el sujeto se relaciona con el saber mismo, y al centrar su interés en la cosa que va a ser aprendida, va logrando una autonomización en la adquisición de saberes que extiende la relación con el saber mucho más allá de los primeros años de su peripecia vital.

Basándose en múltiples trabajos previos, Charlot parte del hecho antropológico de que el ser humano, a diferencia de otros animales, nace inacabado, esto es, incompleto en su capacidad de auto valerse como cualquier miembro adulto de su especie. “Porque el niño nace inacabado es que debe construirse y no puede hacerse sino ‘desde el interior’ (...) porque el niño no puede construirse sino apropiándose de la humanidad que le es exterior” (CHARLOT, 2006, p. 63). Nacer es estar sometido a la obligación de aprender, en un triple proceso de hominización (volverse hombre), singularización, volverse un ejemplar único de hombre), de socialización (volverse miembro de una comunidad con la cual se comparten valores y se ocupa un lugar) (p. 62). Para Charlot, “el concepto de relación con el saber implica el de deseo: no existe relación con el saber sino la de un sujeto y no hay sujeto sino el que desea. El objeto de deseo es lo otro, el mundo, uno mismo, que se vuelve deseo de aprender y de saber.

No es nuestro objetivo acá desarrollar una teoría que ha sido abundantemente estudiada y aplicada a múltiples situaciones, sino situarla en una encrucijada de cambio muy particular, que señala, a nuestro juicio, un antes y un después en el análisis de la relación entre sujeto, sociedad, y especie. En primer lugar, el advenimiento de la modernidad, con su idea fuerza de desarrollo individual y de proyecto personal que es construido por el propio sujeto, y, que, por definición, sólo acabaría con su misma muerte, a diferencia de aquellas sociedades en las que a edades muy tempranas se llega a ser un miembro cabal de la comunidad, sin posibilidad de ocupar más de una posición social prefijada. Para expresarlo con mayor claridad: Si la incompletitud humana al nacer es un dato antropológico que atraviesa épocas y lugares, ¿cómo afecta la irrupción de la modernidad y de sus instituciones -en particular la escuela, pero también las hierocracias, las nuevas formas de administración y de república- esos actos de movilización hacia el saber? ¿Es lo mismo humanizarse, socializarse e individualizarse en una sociedad primitiva, donde muy pronto un individuo cualquiera se convierte en miembro cabal de su comunidad, según un modelo único de hombre o mujer, como en las sociedades segmentadas y mecánicamente solidarias a lo Durkheim, que hacerlo en una época moderna que, en particular desde el siglo XX exige al sujeto que busque y encuentre su propia individualidad distinta de la de todos los demás, y que la desarrolle según un proyecto propio

que no viene socialmente determinado? ¿Es posible, sociológicamente, pensar la hominización, socialización e individualización de un pigmeo de la selva africana, carente de instituciones dirigidas a la distribución de saberes de modo similar que la de un neoyorquino a comienzos del siglo XXI? ¿Es posible pensar el deseo de aprender del mismo modo para ambos sujetos? ¿O estamos, posiblemente, construyendo una teoría antropológica sobre los cimientos teóricos y sociohistóricos de la modernidad reflexiva?

En segundo término, la última etapa de la modernidad, desde la mitad del siglo XX hasta acá, ha determinado un cambio sustancial de perspectivas vitales entre hombres y mujeres. Mientras en la primera modernidad la emergencia del sujeto moderno refería prácticamente, en exclusividad a lo masculino, al tiempo que las mujeres seguían privadas de su capacidad de convertirse en “sujetos” por derecho propio (no tenían derecho a votar, a poseer propiedades, a contratar, a decidir sobre su futuro más allá de su destino naturalizado de madre y esposa) desde el siglo XX, las mujeres se han encontrado por primera vez ante la misma tarea vital que la de sus coetáneos varones: deben delinear un proyecto de vida y un futuro que debe ser, por prescripción cultural, personal y por cierto, identitario. En este contexto de cambio cultural, ¿cómo opera ese “deseo” en hombres y en mujeres? ¿Es posible aventurar que, a pesar de la gravitación sociohistórica de la tradición y de la persistente subordinación simbólica de la mujer frente al hombre, ambos experimenten de igual manera la sensación de incompletitud que caracteriza al ser humano desde su nacimiento? ¿O por el contrario, podemos hipotetizar que la subordinación económica, política, social, pero sobre todo simbólica de la mujer, lastra su proceso de socialización y subjetivación, impidiéndole, o al menos dificultando, el logro de una construcción identitaria que la satisfaga frente a los demás y a sí misma? En otras palabras, ¿Es posible sostener, al menos provisoriamente, que la posición social de las mujeres, en un mundo moderno que las construye ideal y simbólicamente como figuras modélicas y altamente valoradas, generan una tensión y una insatisfacción de sí que resuelven con una movilización esforzada y continua hacia el saber? Dicho en forma sencilla, no es sencillo ser una mujer en estas sociedades modernas, donde, desde la subordinación social, política y económica, se les proponen modelos que siempre exceden las posibilidades reales para su consecución: madres perfectas bondadosas y altruistas (y si fuera por la Iglesia, también vírgenes), modelos de belleza exquisita y de una esbeltez singular y de apariencia siempre perfecta, trabajadoras eficientes, cocineras dedicadas, deportistas amateurs, esposas complacientes, y siempre, claro, libres de celulitis. No hay modelos tan exigentes para las figuras masculinas. ¿Se expresa eso en una mayor movilización hacia el saber de las mujeres, en la confianza de que será ese saber el que logre satisfacer esa eterna sensación de incompletitud, o mejor, en este caso, de

imperfección? Y si así fuera, frente a los múltiples mensajes simbólicos, provenientes del entorno y de los mass media, que señalan a cada mujer singular sus defectos, imperfecciones y fallas, ¿qué función cumple la escuela en esta búsqueda de mejoramiento y completitud por parte de las mujeres? ¿Será la escuela, esta institución moderna por naturaleza, la única vía de construcción de una identidad valiosa por parte de las mujeres? Para dar respuesta a estas preguntas, exploremos primero las conceptualizaciones sociológicas que nos permitirán comprender el modo cómo la sociedad es construida y cómo la misma estructura social que los agentes conforman con sus acciones son las que posibilitan los atajos y senderos que usan hombres y mujeres en la consecución del proyecto propio que nos impone, para mal o bien, esta etapa de la modernidad.

ESTRUCTURACIÓN, CONSTRUCCIÓN Y HABILITACIÓN: LOS PROYECTOS REFLEXIVOS DEL YO Y LA TENSIÓN CON EL MUNDO COMO IMPULSO ASCÉTICO.

Pensar el campo educativo desde la sociología, requiere de su conceptualización como un espacio que ha sido estructurado por la acción reflexiva de miembros diestros de la sociedad. Para decirlo más claramente: la estructura es el resultado de la acción humana y consiste en un conjunto de reglas y de recursos que intervienen en el ordenamiento institucional de sistemas sociales (GIDDENS, 1995, p. 396). Mediante la acción significativa del ser humano, la estructuración del mundo social prescribe modos de ver, pensar y actuar, pero también habilita, facilita y amplía la capacidad de acción y de interacción de las personas. La escuela fija ciertas reglas y ciertas constricciones; pero también provee de medios y de instrumentos para que las personas puedan ir eligiendo, cada vez con más capacidad, y, por tanto, libertad, entre las distintas opciones que le presenta la vida.

El carácter *dual* de la estructura, como una red que no sólo restringe, sino que también habilita, abre caminos, ofrece instrumentos, es uno de los aspectos que más claramente se echa en falta en las visiones sociológicas y educativas que abrevan de la teoría de la reproducción. La estructura social no sólo puede ser vista como un modo de limitar las posibilidades de algunas categorías sociales, como la de las mujeres, sino que también les abre un camino que, aunque tal vez no se imaginara en su momento que sería transitado por ellas, finalmente, también lo puede ser. En el caso de las mujeres, el universalismo, gratuidad y libre acceso de la educación, mostró ser otra cosa que un simple artilugio de la ideología liberal para asegurar el statu quo, y se mostró en los hechos como un instrumento usado por ellas para ejercer unos derechos que tácita –y tal vez involuntariamente- les habían sido otorgados por el universal

masculino que no atinó a excluir de la razón a lo femenino.. Este caso resulta muy adecuado, además, para mostrar que la estructura es indisociable de la acción de las personas que, conocedoras de su entorno social y sus oportunidades, se manejan reflexivamente dentro de él, tomando decisiones que bien contribuyen a reproducir, o bien a generar innovación y cambio, en el modo de estructuración de determinado espacio social. La reflexividad de la acción, desde el marco de la teoría de la estructuración, implica como cualidad intrínseca la capacidad que tienen las personas de percibir lo que hacen en tanto lo hacen. Como integrantes diestros de la sociedad en la que viven, este desdoblamiento permite dirigir la acción hacia la realización de proyectos personales propios, con una conciencia práctica (aunque no siempre discursiva), de las vías por las que podrá transitar y de los obstáculos y dificultades que deberá enfrentar.

Ahora bien. Volviendo a la cuestión de la mayoritaria presencia femenina en las aulas, podría abrirse una problemática de evidente interés teórico y práctico. Si las personas, actuando socialmente en un medio estructurado que les es conocido y que también contribuyen a estructurar con cada una de sus acciones, accionan reflexivamente en favor de un proyecto personal -que en esta etapa de la modernidad no está fijado previamente- ¿qué tipo de balance hacen las distintas personas entre las constricciones y habilitaciones concretas de determinada estructuración del espacio social, para asumir unos cursos de acción y no otros? Dado un sistema educativo como el descrito anteriormente –abierto, gratuito y público- caracterizado durante más de cien años como un espacio destinado casi exclusivamente a hombres de clases altas y medio altas, ¿por qué se produce el cambio masivo de los cursos de acción de mujeres singulares, que, enfrentadas a la construcción de un proyecto vital, se vuelcan de pronto hacia un espacio que no había sido pensado para ellas y lo colonizan? Dada una estructuración del espacio universitario que beneficiaba a los hombres, ¿cómo pudo una categoría social subordinada en relaciones educativas y de género, sometida a mayores constricciones de la estructura, invertir, en pocas décadas, las oportunidades educativas que antes jugaban en su contra? ¿Por qué frente a las mismas constricciones y propiedades habilitantes, unas personas (en este caso, mujeres) emprenden unos cursos de acción y otras, (en este caso hombres) otro muy distinto?

Hemos adelantado ya que la teoría de la relación con el saber, de Bernard Charlot, podía ser un instrumento útil para explicar las razones por las cuales las mujeres, con una mayor conciencia de su incompletitud, social y cultural determinada, se inclinan con más frecuencia y ahínco a aprovechar las oportunidades que la escuela, como institución estructurada por normas, les provee para procurar una mayor satisfacción de la necesidad de autocompletarse. El cómo de ese proceso, es más complejo y puede aún complejizarse más. Porque, aunque Charlot

atribuye al “deseo” la movilización necesaria para establecer esa relación social en la que consiste la búsqueda del saber, también sería posible acudir a otros conceptos que, lejos de la psicología, se encuadren en el cuerpo teórico de la sociología general. En sí, la idea de “deseo” no es de orden sociológico, sino psicológico. Del mismo modo que Charlot asume el Psicoanálisis Lacaniano distanciándose del concepto de deseo como pulsión, cercano al Freudismo clásico, intentaré introducir un concepto que, sin recurrir a la psicología, de cuenta de igual manera de la “atracción” que experimentan los sujetos humanos en favor de la construcción de sí y de su relación con los otros y el mundo, que pueda resultar sociológicamente más comprensible y a la vez más útil para la explicación de las variabilidades que pueden encontrarse entre distintas culturas, sociedades y aún, individuos.

Me refiero en concreto a la noción de “tensión con el mundo”, ampliamente utilizada por el sociólogo alemán Max Weber, en *La Ética Protestante y el Espíritu del Capitalismo*, pero también en muchos de sus escritos sobre *Sociología de la Religión*. Aunque parezca extraño, extrapolar conceptos de la *Sociología de la Religión* hacia el campo del saber y de la escuela, recordemos que, para Weber, tanto la escuela como las iglesias consistían en “organizaciones hierocráticas”, que prometían bienes de salvación futuro -aunque inciertos- como la salvación religiosa o las titulaciones académicas, a cambio de la práctica de una ascesis cotidiana a la que se sometía, por su propia voluntad, cada uno de sus miembros. Lo estricto de los comportamientos ascéticos, de disciplinamiento y de cumplimiento de las reglas necesarias para obtener aquellas recompensas, era mayor cuanto mayor fuera la distancia entre los ideales éticos propuestos y la imperfección de los sujetos. Era la conciencia de las propias ineptitudes como humanos, la conciencia de la propia imperfección, en relación con las prescripciones y demandas éticas exigidas, la que generaba una tensión que crecía cuanto mayor era esa distancia. Del mismo modo como se tensa la cuerda de un arco para que la flecha disparada pueda salvar una gran distancia, así se tensa la disposición del sujeto que se sabe imperfecto e inacabado para salvar la distancia que lo separa del modelo de perfección que le es prescripto. Cuando más satisfecho esté el sujeto consigo mismo, y cuanto mejor sea tratado por el mundo, es menos probable que se vea obligado a movilizar su voluntad hacia un modelo que, verdaderamente, no visualiza siquiera como deseable, o lejano.

EL CÓMO: LA CAPACIDAD DE AGENCIA, LAS PROPIEDADES DE LA ESTRUCTURA Y EL PAPEL DE LA CONVERSACIÓN INTERNA.

Como sostiene la socióloga británica Margaret Archer (2003), los procesos deliberativos

de actores constituyen en los hechos “conversaciones internas” que, en mayor o en menor medida, todas las personas sostienen consigo mismas, considerando los aspectos recursivos (o sea, habilitantes) y las limitantes de la estructura, movilizadas a través de esa tensión generada por el sentido de “falta” y con vistas al desarrollo de su proyecto propio. Los balances provisorios, las conclusiones a las que arribe y las acciones que emprenda, impactarán sobre la estructura social misma, aun a pequeña escala, ratificándola o contribuyendo a su modificación. Esta puesta en primer plano de los procesos deliberativos internos de sujetos más o menos reflexivos, es crucial para comprender las razones por las que, personas concretas, se posicionan de modos peculiares respecto de sus posibilidades dentro de la estructura, sin utilizarlas tanto como podrían, contrariándolas, o haciendo esfuerzos sobrehumanos para sobreponerse a los aspectos restrictivos de la misma, a fin de llevar a cabo sus proyectos personales, siempre que hayan podido definir al menos, uno.

Si los factores sociales o culturales tienen alguna influencia como obstáculos o incentivos para decidirse por un curso de acción, es debido a propiedades y poderes que son específicos a los agentes, tales como querer, pensar, o deliberar, y que son característicos y distintivos de las personas. Así, las constricciones y los recursos propios de la estructura, no pueden actuar por sí mismos, como si fueran “entidades”. Para que algo pueda actuar como constricción o como recurso, debe ser puesto en una relación tal que obstruya o ayude al logro de alguna actividad específica del agente movilizado, por lo que no es posible referirse a las constricciones y los recursos sino es en relación con agentes que tienen proyectos, y los persiguen. Por lo tanto, es crucial distinguir entre la existencia de propiedades estructurales y el ejercicio de sus fuerzas causales.

En suma, para que los diversos factores puedan ejercer su poder constrictor o recursivo, se requiere de: a) la existencia de proyectos humanos; b) una relación de congruencia o incongruencia con los proyectos particulares de los agentes; c) respuestas de los agentes a estas influencias, las que, al ser condicionantes más que determinantes, están sujetas a la deliberación reflexiva sobre la naturaleza de la respuesta. (ARCHER, 2003, p. 8). El mecanismo mediador entre estructura y agencia que permite explicar el condicionamiento social, es la *conversación interna* por la cual nos es posible definir, deliberativa y reflexivamente, modos de vida en condiciones sociales objetivas que no podemos elegir.

Aunque Archer no asume la perspectiva de género dentro de su trabajo de campo y sus interpretaciones teóricas, se percibe claramente, en sus ejemplos concretos y constructos teóricos derivados de aquellos, la existencia de una muy amplia variedad en la profundidad, complejidad y diversidad de formas que puede asumir estas conversaciones en cada miembro

de la sociedad. La capacidad reflexiva y su ejercicio como “conversación interna” varía enormemente de persona a persona, con resultados también muy diversos: desde quienes apenas ejercen la reflexividad y de algún modo “se dejan llevar” por las circunstancias, hasta los “meta reflexivos” que llegan a cuestionar permanentemente sus propios procesos reflexivos y el valor de cada uno de sus logros, pasando por otros tipos intermedios.

En nuestro caso, se trataría de ver si en el proceso de deliberación que constituye la permanente *conversación interna*, los y las jóvenes presentan diferencias en su capacidad para poner los aspectos recursivos de la estructura, y del sistema educativo en ella, en consonancia con el logro de proyectos de vida que han formulado para sí.

DE LA TEORÍA A LA EMPIRIA. ALGUNOS HALLAZGOS GENERALES.

Desde los instrumentos teóricos presentados más arriba, parece posible pensar la feminización de la educación, en particular la universitaria, a través de la detección, dentro de los discursos de las mujeres de varios aspectos significativos: a) la existencia de proyectos propios con rasgos característicos, más claramente delineados que los de los hombres; b) la manifestación de procesos deliberativos que son narrados como “conversaciones internas”, de un modo similar a la concepción de Archer y que no guardan relación con las expectativas estereotipadas del comportamiento femenino tradicional; c) una clara conciencia de las constricciones estructurales determinadas por múltiples manifestaciones de la desigualdad en las relaciones de género; d) la elaboración y puesta en práctica de estrategias destinadas a salvar las dificultades que generan aquellas constricciones, aprovechando las propiedades habilitantes de la estructura, a través lo que hemos llamado “sobrecalificación compensatoria” y “sobreesfuerzo pragmático” y e) la movilización del yo, resultado de la tensión entre sus capacidades actuales y las que buscan para su futuro, a través de la relación con el saber, que para las mujeres cobra alta significación, más allá de los propósitos laborales y de progreso profesional que ello pudiera implicar. Como resultado, podremos percibir cómo los aspectos recursivos y habilitantes de la estructura, en el marco de estos proyectos femeninos, se convierten en avenidas por las cuales no sólo es posible transitar, sino incluso superar a aquellos para quienes fueron creadas y utilizadas casi en exclusividad durante siglos en el mundo entero.

LA PUESTA EN PRÁCTICA DE ESTRATEGIAS SUPERADORAS DE LA DISCRIMINACIÓN DE GÉNERO Y LAS PROPIEDADES CONSTRICCTORAS DE LA ESTRUCTURA EN EL ESPACIO SOCIAL.

En los trabajos empíricos que hemos llevado a cabo, hemos percibido en las mujeres al

menos las siguientes maneras de enfrentar y superar estas desigualdades:

- a) Una “sobre-calificación compensatoria”, o sea, una búsqueda de titulaciones escolares más allá de lo que sería estrictamente necesario, a fin de compensar las desventajas que se pueden sufrir en el mercado laboral en comparación con los hombres, o mejor, como ya se leyó, en *competencia* con ellos.
- b) Un sobre-esfuerzo pragmático, o una ascesis altamente restrictiva, que supone una racionalización de la vida a fin de ordenarla y dar cabida, dentro de la jornada, con las obligaciones que emanan de la doble, triple o cuádruple condición de las jóvenes: como estudiantes, trabajadoras, amas de casa, compañeras de estudio o de su pareja. Esto conlleva, un enorme costo personal, pero varias de las entrevistadas parecen estar dispuestas a esforzarse al máximo para cumplir con las múltiples obligaciones que se han impuesto. Sin embargo, el relato de sus jornadas no adquiere la forma de un lamento sobre su situación, sino que este sobre esfuerzo parece estar “naturalizado”, incorporado ya como rutina habitual y aceptada como una condición para lograr un mayor rendimiento.
- c) Una relación con el saber y el conocimiento como una cuestión identitaria y de construcción reflexiva del yo. Mientras muchas de las mujeres entrevistadas y reunidas en grupos de discusión incorporaban a sus discursos un proyecto hacia un mundo laboral, profesional, académico y también familiar y afectivo, otras manifiestan abierta y simplemente, su necesidad de incorporar conocimiento, de saber, de mantener, al decir de Charlot, esta relación con el saber que es siempre, al fin y al cabo, una cuestión identitaria.

En suma, parece poder delinearse un panorama en el cual, cierto tipo de mujeres –más frecuentemente que sus similares masculinos- percibiendo las dificultades para sobreponerse a las constricciones estructurales que les planeará la vida adulta en sus distintos aspectos, defienden su propio proyecto de vida mediante un profundo y complejo proceso de reflexión consigo mismas, y un sobre esfuerzo que les permita movilizar todos los recursos de una estructura que muestra al mismo tiempo, su enorme poder constrictor y su papel en la transformación de las reglas de juego del espacio educativo, y posiblemente, el que queda allende de él.

CONCLUSIÓN.

Habrá que estudiar mucho más profundamente algunos aspectos evidenciados durante las investigaciones, para describir e interpretar los procesos reflexivos y la construcción de proyectos que conducen mucho más frecuentemente a las mujeres que a los hombres, a optar por estudios universitarios, valiéndose de esta manera de recursos habilitantes de estructuras

que se han establecido formalmente mediante la normativa que el rige el mundo escolar, y en especial, el universitario. Sin embargo, de lo mostrado hasta acá, y en concordancia con quienes señalan los micro procesos de discriminación en los espacios educativos, puede esbozarse un sistema cuyo ordenamiento se encuentra marcado por la coexistencia de dos estructuras superpuestas y con frecuencia, divergentes:

Por un lado, las reglas *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: el valor del *conocimiento escolar* adquirido, el universalismo, el mérito, y la igualdad básica de todos los estudiantes. En sus aspectos constrictivos, las reglas que rigen son también explícitas: el cumplimiento de los horarios y reglamentos, el cumplimiento de los planes de estudio, la obligación de rendir exámenes, etcétera. En esta forma de estructuración explícita y formalmente instituida, la escuela se constituye como un espacio social donde caducan 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 o limitado) 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.

No está de más decir, por otro lado, que si la institución educativa está explícitamente estructurada por el valor del conocimiento del que provee, la vigencia efectiva de esta estructura como recurso, está fuertemente condicionada por las características formales de su institucionalización: La gratuidad de la enseñanza, el libre acceso, los sistemas de becas, son recursos que reafirman la vigencia del discurso universalista e igualitarista de la escuela, haciendo lo posible por nivelar, para todas las personas, dentro de los límites de lo posible, las condiciones materiales para facilitar un acceso equitativo al conocimiento. No hay manera de sobreestimar este aspecto. En las mujeres, puede funcionar a veces como el único recurso para la realización de un proyecto personal, sin verse ante la circunstancia de negociar en el seno de sus hogares su derecho a estudiar.

Por otro lado, las normas *implícitas* de la estructura ajena a la escuela, que constituyen a la institución escolar en un espacio social asimétrico de fuerzas regido por supuestos invisibles e indiscutibles que premian el valor atribuido, según los contextos, a las distintas categorías sociales. La escuela como campo exclusivamente social, coexiste con la estructura explícitamente formalizada, y constituye un continuo con el espacio extraescolar que lo origina.

Esto es lo social –las jerarquías, los privilegios, las relaciones de género- que han entrado en la escuela, y aunque no sea lo específico de ella, también la constituye. A diferencia de lo que se intercambia y circula 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 el “reconocimiento” de las *dignidades* que se atribuyen desde 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, y por eso subyacen como un orden implícito, de difícil legitimación, y raramente reconocido expresamente por los propios actores. Para las mujeres, este es el mundo del menoscabo, de la invisibilización y la violencia que denuncia el reproductivismo de género.

Sin embargo, utilizando en la institución educativa, de modo activo, los abundantes recursos que, posiblemente por primera vez en sus vidas les son accesibles, habiendo formulado proyectos propios y reflexionando en torno a ellos, las mujeres parecen no percibir otra estructura que la escolar y se atienen a ella, aceptando y enfrentando con éxito, las limitaciones y exigencias que la misma les impone. El mundo social discriminador y desigual, dicen, queda fuera, en el mundo del trabajo, de las relaciones familiares, en el mundo de la domesticidad. Puede ser que en la escuela, la discriminación esté allí, agazapada, manifestándose ocasionalmente, pero no logra superar en la conciencia de las mujeres, la satisfacción que les proporciona acceder a un mundo donde rige otro tipo de igualdad, donde se las premia por sus logros, donde obtienen satisfacción por el simple hecho, a veces, del disfrute y del mejoramiento personal.

Comparativamente, la institución escolar es más dura para los hombres. Allí no disfrutaban del privilegio de ser valorados simplemente por lo que son: hombres. Aquí, en la universidad, al igual que sus compañeras, tienen que cumplir reglas, someterse a la autoridad de docentes a quienes no valoran, soportar la superioridad en el desempeño de sus compañeras mujeres, y reprimir (a veces) las manifestaciones del machismo que forma parte de los modos de estructuración social de los espacios ajenos a la escuela. Se aburren, se cansan, se enojan, se quejan. La actividad intelectual no es suficientemente “productiva”, no tiene suficiente sentido, los estudios son largos, ellos ya tienen 23 años, ¿para qué?, mejor salir a “hacer algo”, y piensan una y otra vez en abandonar. Muchos, lo hacen. Otros muchos lo han hecho ya, antes de ingresar siquiera a la universidad.

Ambos niveles son necesarios para entender lo que pasa en la institución escolar. No parece posible interpretar las diferencias entre la entusiasta agencia de mujeres que se enfrentan con decisión y esfuerzo a las constricciones que le promete la escuela a cambio de conocimiento

y emancipación, sin tomar en cuenta su relación con los modos de estructuración extraescolares que siguen consagrando unas relaciones de género marcadas por la desigualdad y la injusticia. Tal vez por ello las mujeres persisten y perseveran en lo escolar: serán mayoritariamente maestras, docentes universitarias y de nivel medio, se comprometerán en posgrados, o simplemente seguirán estudiando por puro disfrute o por la necesidad de crecimiento, de emancipación y, según hemos podido comprobar, por esa necesidad de auto completitud que surge de la tensión entre la imagen que el mundo les muestra de ellas mismas y de sus capacidades, y las formas idealizadas que las culturas construyen de la feminidad.

Lejos de otras visiones, creo que no hay modo de evitar el reconocimiento al importante papel que han tenido las instituciones educativas en la formación del espíritu crítico, de la conciencia de nuestras problemáticas, y de los recursos discursivos y argumentativos que nos habilitan hoy y aquí, a discutir sobre la situación de las mujeres en el mundo, y a unirnos en la superación de la discriminación y la injusticia.

REFERENCIAS

ARCHER, M. **Structure, Agency and the Internal Conversation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

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

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

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

_____. **La relación con el saber**. Trilce, Montevideo, 2006.

GIDDENS, Anthony. **Consecuencias de la modernidad**. Madrid: Alianza, 1994.

_____. **Modernidad e Identidad del yo**. Barcelona: Península, 1995.

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

_____. 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.

_____. 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.

WEBER, Max. **Ensayos de Sociología de la Religión**. Madrid. Taurus, 1998

Submetido em: 19.10.2018

Aceito em: 23.11.2018

Publicado em: 30.12.2018