

V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata, 2008.

# Trayectorias escolares y construcción de la relación con el conocimiento desde una perspectiva de género. El pasaje del nivel medio a la universidad .

Arcanio, Mariana Zoé.

Cita:

Arcanio, Mariana Zoé (2008). *Trayectorias escolares y construcción de la relación con el conocimiento desde una perspectiva de género. El pasaje del nivel medio a la universidad. V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-096/272>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar>.

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

**Autor:** Arcanio, Mariana Zoé

**Pertenencia Institucional:** Centro de Estudios Avanzados – Universidad Nacional de Córdoba. CCT-CBA-CONICET

**Correo Electrónico:** marianaarcanio@hotmail.com – mariana.z.arcanio@gmail.com

**Título:** *"Trayectorias escolares y construcción de la relación con el conocimiento desde una perspectiva de género. El pasaje del nivel medio a la universidad"*

## **1. Introducción**

Esta ponencia se desprende de un proyecto titulado *“Implicancias de las construcciones sociales de género en la relación con el conocimiento. El pasaje del nivel medio a la universidad”*<sup>1</sup>. El mismo se inserta, como Beca Doctoral de CONICET, en un proyecto más amplio, titulado *“Ingreso a psicología. Elección, continuidad y abandono de una carrera universitaria”*, subsidiado por SECyT para su desarrollo durante el período 2008-2009; y dirigido por el Dr. Facundo Ortega.

En el desarrollo de dicho Proyecto marco se delimitaron las siguientes líneas de indagación: la construcción social de la relación con el conocimiento; la relación con la carrera elegida y con la Institución misma; y las relaciones entre las perspectivas laborales y la elección de una carrera. A su vez, se planteó la necesidad de precisar los efectos de las construcciones sociales de género sobre la relación con el conocimiento y el inicio de los estudios universitarios.

El proyecto que aquí se expone se desprende de esa necesidad y tiene como objetivo comprender las implicancias de las construcciones sociales de género en las percepciones y prácticas de los ingresantes en torno a su relación con el conocimiento y la articulación de éstas con las perspectivas de continuidad en los estudios universitarios.

Por ingresantes se entiende, no los alumnos que se encuentran cursando el ciclo de nivelación, sino aquellos que atraviesan el pasaje del nivel medio a la universidad; considerando el ingreso desde el último tramo del nivel medio hasta los primeros años en los estudios superiores.

---

<sup>1</sup> Este proyecto es dirigido por la Dra. Adriana Boria y co-dirigido por el Dr. Facundo Ortega; se desarrolla dentro del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba; y ha sido becado por CONICET con una Beca Doctoral Tipo I. (2008-2011)

De este objetivo general se desprenden varias preguntas, entre ellas:

1. ¿Qué diferencias establece el género en las formas en que los ingresantes perciben su relación con el conocimiento y los efectos de sus propias trayectorias escolares en ésta relación?
2. ¿Se pueden establecer diferencias de género en los capitales escolares que los ingresantes refieren haber adquirido en su trayectoria escolar?
3. ¿Se pueden establecer diferencias de género en los modos en que los ingresantes perciben los efectos de su relación con el conocimiento tanto en su “rendimiento académico”, como en las perspectivas futuras de continuidad en los estudios universitarios?
4. ¿Cómo se articulan las construcciones sociales de género, acerca de la relación con el conocimiento, y las perspectivas de los ingresantes en torno a la continuidad en los estudios universitarios?
5. ¿Cómo perciben los ingresantes las diferencias de género en la relación con el conocimiento y el “rendimiento académico”?

Estas preguntas surgen, fundamentalmente, de una revisión profunda de los antecedentes con respecto al problema de indagación. Se presenta a continuación un recorte de dicha revisión y se valoran los resultados de distintos estudios con respecto a la problemática del ingreso a la universidad desde una perspectiva de género. Esto con el objetivo de reformular y ubicar en el debate actual sobre el ingreso, más específicamente sobre la construcción de la relación con el conocimiento, una mirada de género.

## **2. El género y su utilización descriptiva en los estudios sobre ingreso a la universidad**

En los últimos años las investigaciones en torno al ingreso a la universidad han adquirido cada vez mayor relevancia, fundamentalmente aquellas que han centrado sus objetivos en torno al análisis de los múltiples aspectos que condicionan la deserción de los jóvenes. Junto con estas investigaciones también se han acrecentado los estudios de género en torno al campo educativo, pero estos han sido escasamente aplicados a la problemática del ingreso a los estudios universitarios, sobre todo en Argentina.

Actualmente el uso del término *género* difiere según diferentes posiciones teóricas. Pero aparece, entre la década del sesenta y los ochenta del siglo veinte, entre las feministas americanas que insistían en la condición social de las distinciones basadas en el sexo

biológico.<sup>2</sup> Al eliminar la connotación biológica, la sustitución del término “sexo” por el término “género” marcó el carácter social, político, histórico y cultural de las identidades de género.

Por su origen relacionado con el feminismo, dicho término se aplicó durante mucho tiempo casi exclusivamente a estudios enfocados en las mujeres, pero luego se resaltó la necesidad de pensar otro tipo de exclusiones e invisibilizaciones además de las efectuadas sobre éstas. La perspectiva relacional de género implica, además, plantear que hombres y mujeres deben ser definidos en relación, el uno del otro, ya que no podría comprenderse la construcción de los códigos normativos que delimitan su interacción mediante análisis disociados. Esto muestra que no hay un mundo de las mujeres aparte del mundo de los hombres y que la información sobre las mujeres es necesariamente información sobre los hombres. (Scott, J.; 1999)

Dentro de los diferentes usos y perspectivas en relación con el término género, una de las definiciones actuales más popularizada es la que realiza Scott. Dicha definición tiene dos partes distintas pero analíticamente interrelacionadas.

“El núcleo de la definición está en una conexión integral de dos proposiciones: el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder”. (Scott, J.; 1999: 61).

Como elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias percibidas entre los sexos, el género comprende -para la autora- cuatro elementos interrelacionados, ya que ninguno de ellos opera sin los demás.

El primer elemento son los símbolos y los mitos culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples y a veces contradictorias. El segundo elemento son los conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos. Estos conceptos se expresan en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas que afirman categóricamente y unívocamente el significado de varón y mujer, masculino y femenino; rechazando otras interpretaciones alternativas. El tercer elemento son las instituciones y organizaciones sociales de las relaciones de género: el sistema de parentesco, la familia, el mercado de trabajo segregado por sexos, las instituciones educativas, la política y la economía. Y el cuarto elemento es la identidad subjetiva. Lo que implica investigar cómo se

---

<sup>2</sup> El concepto evidenciaba, así, el rechazo al determinismo biológico implícito en la utilización de términos tales como "sexo" o "diferencia sexual" y resaltaba la importancia de las prácticas sociales en la situación de inferioridad de las mujeres. De este modo, las feministas lograban diferenciar las construcciones sociales y culturales de la biología y, además, poner en cuestión las características y prácticas femeninas naturalizadas. (Scott, J.;1999)

construyen las identidades genéricas en relación con una variedad de actividades, organizaciones sociales y representaciones culturales históricas.

En relación con la segunda parte de su definición, Scott afirma que el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder o el campo primario –aunque no el único– dentro del cual o por medio del cual se articula el poder. Aquí la autora toma las conceptualizaciones de Bourdieu (1991) –en su texto “el sentido práctico”– para plantear que la *división del mundo* –basada en las diferencias biológicas y la división del trabajo y la procreación– actúa como “la mejor fundada de las ilusiones colectivas”. La autora explica que los códigos genéricos de las relaciones entre los sexos se establecen como un marco de referencia que estructura la percepción y la organización de toda la vida social. Este marco de referencia establece la distribución y el acceso a los recursos materiales y simbólicos.

Actualmente, la distinción entre sexo y género ha desbordado los límites del feminismo y se ha extendido ampliamente en el campo de las ciencias sociales y humanas; como así también ha atravesado las investigaciones en psicología y los estudios ligados a la educación. Actualmente, incluso, esta terminología ha suscitado numerosos debates y críticas que han llegado a poner en cuestión ésta distinción. Ahora bien, **trabajar desde una perspectiva de género implica tomarlo como una herramienta de análisis que no puede ser abordada sin una contextualización histórica**. De este modo, tal como plantea Butler, se torna necesario: “articular, analítica y políticamente, el género con la constitución de clase, raza, etnia y otros ejes de relaciones de poder que constituyen la ‘identidad’ y hacen que la noción particular de identidad sea errónea” (Butler, J.; 2001: 36). El género, entonces, no siempre se establece de manera coherente o consistente en contextos históricos distintos; y resulta imposible desligarlo de las intersecciones políticas y culturales en que reiteradamente se produce y mantiene.

Pese a la existencia de estas discusiones y construcciones en torno al concepto de género, en las investigaciones acerca de la universidad éste sigue apareciendo –preponderantemente– en la construcción de datos estadísticos en relación con las diferencias en el ingreso, permanencia y egresos de hombres y mujeres en los estudios superiores. De este modo, la utilización del término género en este tipo de análisis se limita a la exposición de *referencias descriptivas y cuantitativas* en torno a las relaciones entre sexos y, fundamentalmente, a la descripción de la situación de las mujeres. Los estudios se han centrado, entonces, en la construcción de *perfiles estadísticos* que tematizan acerca de la participación de la mujer en el sistema educativo y su posterior inserción laboral, sin

incorporar una perspectiva de género tendiente a dar cuenta de la producción de subjetividades y trayectorias<sup>3</sup> dentro del sistema universitario.

En esa línea, a partir de datos estadísticos en torno a la matrícula de ingresos, permanencia y egresos en la universidad, se plantea que en los últimos años asistimos a una creciente “feminización” de los estudios superiores. Por feminización se entiende el aumento de la matrícula de ingresos y egresos de las mujeres a la universidad, y la recomposición de la matrícula universitaria en aumento para las mujeres. El Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO/IESALC) -por citar alguno de los trabajos realizados a partir del *relevamiento de datos estadísticos*,- emprendió un programa denominado “Feminización de la Matrícula y Mercado de Trabajo en Latinoamérica y el Caribe”. En el mismo se plantea que en Argentina –como en otros países latinoamericanos- uno de los cambios más significativos de las últimas décadas es que las mujeres egresan en mayor cantidad y rapidez que los hombres a la vez que aumenta notablemente la deserción masculina (Curti, 2005).<sup>4</sup>

Teniendo en cuenta los enfoques de género explicitados por Scott (1999) estos estudios realizan un uso descriptivo de la categoría de género ya que refieren a la existencia de fenómenos sin búsqueda de respuesta en torno a porqué las relaciones de género están construidas como lo están, cómo funcionan o cómo cambian en contextos históricos concretos.

Otra línea de análisis acerca de los efectos de las construcciones sociales de género en los estudios superiores, que polemiza abiertamente con las afirmaciones estadísticas en torno a la feminización de la matrícula universitaria, enfatiza las imbricaciones entre dichas construcciones, las elecciones “vocacionales” y la distribución de las carreras universitarias en función de dichas construcciones. De este modo, -si bien se sostiene que los cambios actuales en el ingreso y permanencia en los estudios superiores son de una importancia

---

<sup>3</sup> Con trayectorias nos referimos a tramos -dentro de la biografía- que tienen un principio, un recorrido posible y un fin establecido. Por ejemplo: la trayectoria escolar o la académica. Éstas solo pueden reconstruirse retrospectiva y analíticamente ya que son la descripción de la dimensión temporal de las prácticas. Nos permite ver el ritmo y duración de un proceso que debe ser puesto en tensión con el cómo acontece ese recorrido, la significación del mismo y su imbricación con otras trayectorias que forman parte del itinerario biográfico. (Salord, 2000).

<sup>4</sup>Aunque cabe explicitar que esto no se da del mismo modo en Latinoamérica. Los informes nacionales fueron presentados y debatidos en el Seminario Internacional sobre “La feminización de la matrícula de Educación Superior en América Latina y el Caribe”, Ciudad de México, 6 y 7 de noviembre de 2003 (IESALC, Unión de Universidades de América Latina -UDUAL). La versión completa del estudio comparativo puede consultarse en [www.iesalc.unesco.org.ve](http://www.iesalc.unesco.org.ve).

considerable- se cuestiona el sentido de la feminización de la matrícula universitaria como dato que evidencie la eliminación de las desigualdades de género en el sistema educativo.<sup>5</sup>

En primer lugar, se plantea que hablar de feminización de la matrícula oculta las distribuciones heterogéneas entre las áreas de estudio, la consecuente confirmación de las jerarquías laborales y la preeminencia masculina en los estratos de poder. (Barrancos, D.; 2007) En segundo lugar, se afirma que el ingreso de las mujeres a los estudios superiores se realizó en un momento tardío, en el que la adquisición del título universitario ha perdido el peso relativo que históricamente tenía. (Marrero, 2006) Esto también se relaciona con las condiciones sociales en que los sujetos realizan la “elección” de continuar o no estudios universitarios.

### **3. El género como categoría de análisis en el pasaje del nivel medio a la universidad**

Para un análisis complejo de la problemática es preciso introducir un uso analítico de la categoría de género que denote la construcción cultural, social e histórica de las identidades subjetivas y las diferencias normativas del género. Ahora bien, para esto, en palabras de Scott: en lugar de buscar orígenes simples se deben concebir procesos tan interrelacionados que no puedan deshacerse sus nudos; e identificar los problemas que hay que estudiar pero como puntos de acceso a procesos complejos que deben tenerse en cuenta continuamente. Debemos preguntarnos con mayor frecuencia cómo sucedieron las cosas para descubrir por qué sucedieron, buscando, no la causalidad universal y general, sino la explicación significativa. Finalmente, continúa Scott, es necesario “sustituir la noción de que el poder social está unificado, es coherente y se encuentra centralizado, por algo similar al concepto de poder en Foucault, que se identifica con constelaciones dispersas de relaciones”, constituidas discursivamente como "campos de fuerza" sociales. (Scott, J.; 1999: 60-61)

Es por ello que la categoría analítica de género inscribe la problemática en las relaciones de poder que rigen los ordenamientos sociales y las relaciones sexuales; a la vez que visibiliza el carácter político e histórico de las subjetividades.

---

<sup>5</sup> Los datos estadísticos, entonces, requieren ser problematizado, no sólo en relación a cómo son construidos e interpretados los “datos” sino, y fundamentalmente, a partir de nuevas preguntas y la consideración de diferentes aristas; entre ellas: ¿cómo se relacionan esos egresos con la inserción laboral posterior de hombres y mujeres? ¿Qué carreras se han feminizado en mayor medida o que áreas del saber les corresponden socialmente a las mujeres y cuáles son los réditos que éstas obtienen? ¿Cuál es el valor social del título universitario ahora que las mujeres han podido acceder a los estudios superiores? ¿Cómo se mantienen las jerarquías en relación a la división sexual del trabajo? ¿Cómo se distribuyen los espacios de poder dentro de las mismas universidades? ¿Cuáles son las condiciones sociales de producción del acceso de las mujeres a los estudios superiores? ¿Cómo viven los sujetos estos cambios y qué sentidos le atribuyen? ¿Cómo significan los sujetos el peso relativo de sus propias trayectorias escolares en el pasaje del nivel medio a la universidad? ¿Se pueden establecer diferencias de género en los capitales con los que los sujetos refieren contar en el ingreso a la universidad?

En una revisión realizada por Graña de los antecedentes en torno a las relaciones entre género y educación se plantea que en los '90 las investigaciones acerca de esta temática buscan explicar la progresión espectacular de un “éxito escolar femenino”:

“Ellas son en promedio *mejores estudiantes* que ellos: tienen mejores calificaciones medias y mayor participación en las actividades de aula, son más aplicadas en los trabajos domiciliarios y en el seguimiento de pautas y normas, son más constantes que los varones, muestran un mayor autocontrol, todo lo cual les asegura un mayor éxito escolar. Ellos, en cambio, son indisciplinados en el salón de clase, no escuchan las consignas, abandonan más a menudo su lugar y se involucran más fácilmente en juegos y actividades de dispersión”. Graña (2006: 64)

Dentro de estas investigaciones de la década de los noventa, es Establet (1991) quien llama la atención sobre el éxito escolar de las niñas de todos los medios sociales y hace hincapié sobre los límites del buen desempeño al ubicarlo dentro del respeto a las normas escolares establecidas. Para el autor, esto se habría producido a pesar de sus protagonistas que no cuestionan los estereotipos sexuales y dejan operar el hábitus sexuado inculcado desde la infancia con sus disposiciones hacia la sumisión y la docilidad.

Cabe aclarar que, al hablar de hombres y mujeres, se entiende que los sentidos, roles y atributos que se les asignan son constructos sociales. Los códigos normativos genéricos distribuyen jerárquicamente las prácticas, valores y atributos, estableciendo exclusiones y oposiciones que producen determinadas distribuciones de poder. En este sentido, lo masculino y femenino no implica características inherentes o ahistóricas, sino construcciones que se producen en contextos sociales e históricos concretos. Esto implica cuestionar la universalización de los códigos de género y las relaciones jerárquicas entre varón y mujer; como así también visibilizar su variabilidad histórica y denotar la construcción social de la oposición bipolar hombre/mujer.

Ahora bien, “hombre” y “mujer” son, para Scott (1999), categorías vacías y rebosantes. Vacías en tanto que carecen de un significado único y trascendente; y rebosantes porque aun cuando parecen estables, contienen en sí mismas definiciones alternativas, negadas o eliminadas. Son las sociedades las que construyen, definen y establecen los parámetros normativos de género. Dentro de estos parámetros uno de los presupuestos fundamentales es la *matriz binaria* que ubica a los géneros como opuestos y mutuamente excluyentes. El modelo de la modernidad establece a los géneros masculino y femenino como antagónicos, mutuamente amenazados, no en un sentido de confrontación directa sino como potencial disolución de la identidad en el caso de acercamiento. (Uzin, 1998) Lo femenino y masculino se definen –de este modo– por oposiciones y exclusiones, marcando una jerarquía en las relaciones de género. Algunas de estas oposiciones históricas son: aquellas que sitúan a



los hombres en el ámbito laboral y público, y a la mujer en el ámbito doméstico y privado; aquellas que ubican lo masculino en una posición de superioridad y dominio en contraposición a las mujeres ubicadas en una posición de inferioridad y sometimiento; aquellas que definen a los hombres en torno a la racionalidad y a las mujeres en relación con los sentimientos; aquellas que adjudican a los hombres la fuerza física y a las mujeres el diálogo y la vulnerabilidad; aquellas que atribuyen a los hombres la rebelión y la libertad, y a las mujeres la docilidad y el cumplimiento.

En relación con las clasificaciones de género en la escuela, la producción de las subjetividades masculinas hegemónicas pareciera ubicar al género masculino en una posición desventajosa con respecto a la adquisición de capitales escolares. Esta es una de las vías principales tomada por Marrero (2006) en Uruguay para *discutir los efectos reproductivos del sistema educativo en relación al género*; como así también por Lomas (2007) en España, Marília Pinto de Carvalho (2003) en Brasil, y Mosconi en Francia (1998); entre otros.

Para Lomas, los cambios culturales y sociales contemporáneos han traído consigo el “éxito” académico de las alumnas frente al creciente “fracaso” escolar de los alumnos. El autor plantea que, pese a que en la actualidad el modo de construcción de las subjetividades ha sido fuertemente cuestionado, estos cambios no han invalidado la presencia en las escuelas de un *orden masculino* (Bourdieu, 2000). De este modo, el autor explicita que este orden masculino imperante en la escuela seguiría construyendo estereotipos de género en los que la cultura *masculina del patio* se opondría a la cultura *femenina del aula* y esto se traduciría en un rechazo masculino a las reglas del juego académico y la indiferencia ante el aprendizaje escolar. (Lomas, 2007).

Siguiendo lo anterior, numerosas investigaciones en torno al tema (Subirats, 1999; Morgade, 2001; Mosconi 1998; Marrero, 2006) han dado cuenta de la forma en que la escuela construye diferencias de género en las formas de clasificar la “inteligencia”; definiendo a las mujeres como “esforzadas y cumplidoras” y a los varones como “inteligentes pero vagos”. Estas clasificaciones se prolongan en todos los ámbitos de la vida social y crean una naturalización y oposición binaria de lo masculino-femenino que podría signar las trayectorias de los ingresantes en la universidad.

A partir de una investigación acerca de las formas de relación que se establecen en las aulas entre los alumnos y con el docente, en la que se explicitan las clasificaciones y prescripciones sociales de género en relación al saber, Mosconi (1998: 64) plantea que:

“los docentes no esperan lo mismo de los varones que de las mujeres”. Para ellos “‘las mujeres hacen lo que pueden’ y el éxito esta atribuido a la obediencia a las normas escolares. Por el contrario, consideran a los varones ‘sub-realizadores’, es

decir, podrían estudiar más, ‘nunca hacen lo que pueden’, pero si aprueban es gracias a su capacidad intelectual, mucho más que por su trabajo. Osea, si no aprueban no es por falta de capacidad sino porque no pueden plegarse a las normas escolares”. (Mosconi 1998: 64)

De acuerdo con lo anterior, a partir de una investigación realizada en la Universidad de la República O. del Uruguay, Marrero (2006) afirma que existe una contradicción entre los trabajos que plantean “La subsistencia de mecanismos que siguen reproduciendo la tradicional construcción de las identidades femeninas y masculinas, algunos de los cuáles actúan vulnerando la autoconfianza de niñas y mujeres jóvenes para desempeñarse académicamente”, y los datos estadísticos que evidencian el crecimiento de la matrícula femenina y el aumento del “éxito” escolar de las mujeres.

Para explicar esta contradicción Marrero (2006) plantea que, en la escuela, las desigualdades en torno al género no se dan en un nivel explícito y las mujeres no parecen ser conscientes de las discriminaciones en las que se sostiene un orden escolar reproductor de las diferencias sociales de género. Así afirma que:

“las jóvenes parecían creer efectivamente que se las juzgaría y se las recompensaría por su esfuerzo y se mostraban dispuestas a realizar dicho esfuerzo” en contraposición a los hombres que, presos de lo que Bourdieu (2000) denomina “ideología del talento natural”, transitan por la educación sin adquirir “rutinas” escolares. En este sentido, la autora plantea que las jóvenes “sólo perciben que el resultado de su esfuerzo es insuficiente, y la única conclusión que pueden sacar es que deben afanarse aún más. A diferencia de los varones, cuya autoculpabilización por los bajos rendimientos escolares se expresa en abandono y deserción, las jóvenes emprenden una ‘fuga hacia adelante’ hacia más titulaciones”.

La investigación realizada por Morgade (2005) indagó sobre las representaciones acerca del propio rendimiento y del rendimiento del otro sexo en las áreas de ciencias exactas y matemáticas; concluyendo que mientras muchas mujeres atribuyen las dificultades predominantemente a factores personales (“me cuesta”), los varones, mayoritariamente, las atribuyen a que no estudian lo suficiente o denuncian la forma deficiente de enseñanza, sin poner en duda su capacidad o habilidad. Así, la autora plantea que la bipolaridad de género que se encuentra en la relación con el conocimiento escolar se fundamenta por naturalización: los varones, por naturaleza, “son más inteligentes”, “les resulta más fácil”. La naturaleza no acompaña a las chicas; de modo que para tener éxito en la escuela tienen que quebrar el “orden natural”. En el mismo sentido, Marrero plantea que el “esfuerzo” y la “dedicación”, como atributos de las mujeres, son contradictoriamente su modo de adaptación y al mismo tiempo de resistencia para permanecer en el mundo escolar hostil. (Marrero, 2006)

Para Bourdieu (2000), la construcción del “privilegio masculino” descansa en la seguridad de la inteligencia natural. Pero este privilegio se convierte en una trampa que encuentra su contrapartida en la tensión permanente que impone en cada hombre el deber de afirmar en cualquier circunstancia su virilidad. De este modo, los hombres permanecen presos de su condición de “nobleza masculina” y así transcurren por la escuela sin adquirir las disposiciones al estudio clasificadas e inferiorizadas como femeninas. Desposeídos del capital escolar debido a que reposan en una supuesta superioridad intelectual natural, los hombres caerían en la vulnerabilidad en la que los ubica el miedo de acercarse a la tipificación femenina del saber “aplicado”.

Lo dicho hasta aquí está ligado a que, en la escuela, no solo se “transmiten” contenidos sino que, fundamentalmente, la enseñanza es un proceso productor de subjetividades. En este sentido, en una lectura Foucaultiana de la educación, Larrosa (1995) afirma que en las prácticas pedagógicas se produce o se transforma la experiencia que los sujetos tienen de sí mismos. Esto implica que las prácticas pedagógicas no tienen que ver exclusivamente con el aprendizaje de un cuerpo externo de conocimientos sino que en las mismas, además, se elabora y reelabora alguna forma de relación del “educando” consigo mismo. Siguiendo lo anterior, Larrosa afirma que:

“La producción del sujeto pedagógico o, si se quiere, la producción pedagógica del sujeto, ya no es solamente analizada desde el punto de vista de la ‘objetivación’, sino también y fundamentalmente desde el punto de vista de la ‘subjetivación’. Esto es, desde cómo las prácticas pedagógicas constituyen y median determinadas relaciones de uno consigo mismo. Aquí los sujetos no son posicionados como objetos silenciosos, sino como sujetos parlantes; no como objetos examinados, sino como sujetos confesantes; no en relación a una verdad sobre sí mismos que le es impuesta desde afuera, sino en relación a una verdad sobre sí mismos que ellos mismos deben contribuir activamente a producir”. (Larrosa, J: 1995; 287)

Las clasificaciones bipolares en torno a la inteligencia contribuyen a construir las subjetividades de los alumnos y pueden tener distintos efectos en las formas en que éstos se relacionan con el conocimiento y en el peso relativo de los capitales que adquieren en su trayectoria escolar; como así también en sus perspectivas futuras de continuidad en los estudios universitarios. Podría suponerse, entonces, que las construcciones de género en todos los niveles del sistema educativo producen efectos, tanto en la construcción de subjetividades como en el “rendimiento académico”, la forma de percibir su relación con el conocimiento y la significación de las prácticas.

#### **4. Primeras aproximaciones y conjeturas**

A partir de la revisión de los antecedentes se puede conjeturar que las distintas trayectorias escolares, en articulación con las construcciones sociales de género, producen disposiciones para el estudio diferentes; como así también la adquisición de capitales desiguales. Esto nos permite afirmar que, en el paso por la escuela media, los ingresantes adquieren disposiciones y capitales distintos. Lo que, se sostiene, puede posicionarlos de forma desigual en el campo universitario.

Por esto, es preciso destacar que la construcción del “éxito” o el “fracaso” escolar en el pasaje a la universidad “no es el producto del libre juego de las elecciones personales” sino que éstos se construyen socialmente e involucran toda la trama de lo social. (Ortega, 2000: 10). En el ingreso a la Universidad “se ponen de manifiesto las diferentes trayectorias, las ventajas y desventajas relativas de los alumnos, las definiciones y las indefiniciones construidas socialmente” (Ortega, 2000:15). De este modo: las definiciones, los estereotipos, los hábitos y los prejuicios -producidos y reproducidos en la trayectoria escolar- en torno a la inteligencia y el aprendizaje, podrían signar las trayectorias antes y durante el cursado de las carreras universitarias.

A modo de definir lo anterior, tomamos a Larrosa, quién precisa:

“Los estereotipos son los lugares comunes del discurso, lo que todo el mundo dice, lo que todo el mundo sabe. Algo es un estereotipo cuando convoca mecánicamente el asentimiento, cuando es inmediatamente comprendido, cuando casi no hay ni que decirlo. Y grande es el poder de los estereotipos, tan evidentes y tan convincentes a la vez. Los prejuicios son los tópicos de la moral, lo que todo el mundo valora igual, las formas del deber que se imponen como obvias e indudables. Los hábitos son los automatismos de la conducta. Lo que se impone respecto a la forma de conducirse. Los procedimientos que fabrican los estereotipos de nuestro discurso, los prejuicios de nuestra moral y los hábitos de nuestra manera de conducirnos nos muestran que somos menos libres de lo que pensamos cuando hablamos, juzgamos o hacemos cosas.” (Larrosa, J: 1995; 328-329)

Se conjetura, de este modo, que las construcciones sociales de género -reproducidas en la escuela y la universidad- imponen los modos de percibir y actuar legítimos. Estos modos de percibir y actuar legítimos también significan las prácticas de relación con el conocimiento y producen efectos en las trayectorias particulares de los ingresantes en el pasaje del nivel medio a la universidad. La función legitimadora del género funciona de muchos modos. Es preciso, en este sentido, *analizar cómo y qué diferencias establece el género en las percepciones y prácticas en torno a la relación con el conocimiento y las perspectivas de continuidad en los estudios universitarios.*

Es desde ésta línea de análisis que nos *interesa indagar y profundizar la comprensión de las implicancias de las construcciones sociales de género en las percepciones y prácticas de ingresantes en torno a su relación con el conocimiento. De esto se desprende, además, la necesidad de analizar las percepciones de los ingresantes acerca de los efectos de sus propias trayectorias escolares en la relación con el conocimiento; y cómo se articula esto en las perspectivas de continuidad en los estudios universitarios.*

La pregunta en torno las percepciones y prácticas ligadas a la relación con el conocimiento implica remitirnos a una construcción producida en una historia a la vez subjetiva y social. En ese sentido, Ortega (1996) plantea que la relación con el conocimiento se construye a lo largo de toda la vida escolar de los sujetos. La relación con el conocimiento no es por lo tanto un modo de relación fijo e inamovible, sino temporal. La misma, según Teobaldo (S/F) implica una construcción de sentido entre el sujeto y los procesos de conocimiento, así como con los productos de este proceso.

Si bien existe literatura abundante en torno a cómo juegan las construcciones sociales de género en el nivel inicial y medio, la pregunta acerca del sistema superior es por demás reciente. Interesa, entonces, abordar ésta pregunta recuperando la voz de los mismos ingresantes.

## **5. Acerca de la construcción metodológica**

Como se ha planteado en los antecedentes, hace ya algunas décadas que se viene evidenciando un cambio importante con respecto a la producción de subjetividades y los sentidos en torno a las identidades de género. El aumento en las tasas de ingreso, permanencia y egreso de las mujeres en comparación con las tasas masculinas constituyen, a su vez, modificaciones que no pueden soslayarse en nuestros tiempos. Sin embargo, el análisis de estos cambios no es simple y los índices estadísticos no parecen ser suficientes. Para dar cuenta de la complejidad de los mismos es necesario sostener un *diseño cualitativo* que visibilice los modos en que se dan estos cambios y cómo operan en las formas de percibir y actuar de los mismos sujetos. En este sentido, resulta pertinente analizar la problemática incluyendo la voz de los propios ingresantes para rescatar los modos de percibir y significar las prácticas en torno a su relación con el conocimiento. De esto se desprende también la necesidad de analizar: las formas de percibir los efectos de sus propias trayectorias escolares en el ingreso a la universidad; las disposiciones al estudio y los capitales escolares construidos y adquiridos en su trayectoria; las expectativas con respecto al rendimiento académico; y las

perspectivas de continuidad en los estudios universitarios. Lo que, en términos generales, también contribuye a analizar la manera en que el género interviene en la percepción de lo social y lo cotidiano de los actores históricos.

En función de la complejidad del objeto de estudio y la necesidad de realizar un abordaje cualitativo, que apunte a la comprensión de lo que se busca conocer, es que el proyecto no autoriza conclusiones definitivas, ni generalizaciones; sino un diseño de investigación que permita la *descripción densa* (Geertz, 2003) de los fenómenos y los procesos involucrados. Por ello, resulta pertinente utilizar un *estudio en casos* que permita investigar la problemática dentro de su contexto de producción y, además, analizar la dinámica y atravesamientos histórico-sociales que se ponen en juego en ella.

La utilización de este tipo de diseño nos permitirá comprender la problemática como producto de un *proceso histórico de construcción* visto a partir del discurso de los propios protagonistas. Podemos enmarcar esta decisión metodológica dentro de lo que Achilli denomina *investigación intensiva*; ya que los recortes empíricos serán acotados a estudios en profundidad.

### **5.1. Herramientas metodológicas. El seguimiento de los ingresantes en el pasaje del nivel medio a la universidad.**

Se prevé realizar un seguimiento de ingresantes en el pasaje del Nivel Medio a los estudios superiores y durante el primer año de cursada en la Universidad. Dicho seguimiento implicará realizar un estudio con cortes temporales antes, durante y después del ingreso a los estudios superiores. Éste seguimiento tiene como objetivo analizar: los hitos temporales donde aparecen las continuidades o discontinuidades en las percepciones y prácticas; las reformulaciones en torno al modo de percibir el pasado; como así también las perspectivas y replanteos vinculados al futuro en distintos momentos de su pasaje a la universidad. Lo que, como ya ha sido explicitado, incluye el último tramo del nivel medio y el primer año en la carrera de grado.

Centrarnos en la transformación de las percepciones y prácticas en torno a la relación con el conocimiento de ingresantes nos permitirá considerar no sólo dicha relación sino también cómo perciben el peso de sus propias trayectorias en su relación con el conocimiento. Así mismo, nos permitirá comprender qué diferencias establece el género en las perspectivas futuras de continuidad en los estudios universitarios.

Realizar un seguimiento, en síntesis, implicará precisar los posicionamientos y re-posicionamientos en torno al conocimiento y las prácticas del conocer de los ingresantes, desde una perspectiva de género.

De acuerdo con los objetivos propuestos, se combinarán una serie de herramientas metodológicas que nos permitirán abordar la problemática desde varios ángulos o perspectivas; como así también ir profundizando y problematizando los resultados parciales de investigación.

Las herramientas metodológicas a utilizar dependerán de los distintos momentos de la investigación. En el primer momento -que se desarrollará en escuelas medias de la ciudad de Córdoba- se realizarán entrevistas en profundidad y grupos de discusión. En un segundo momento, se seleccionaran un número limitado de alumnos con los que se realizará el seguimiento en el pasaje de la escuela media a la universidad y el primer año de cursada. Este seguimiento se llevará a cabo mediante entrevistas en profundidad e historias de vida.

En el primer momento, los **grupos de discusión** se utilizarán con alumnos que están finalizando el ciclo de especialización, para abordar los tópicos nucleares de la problemática mediante la incorporación de los procesos de construcción grupal de sentido, contrastándolos luego desde una perspectiva de género. Además, esta técnica nos permitirá realizar un abordaje a fondo de los tópicos o problemas nucleares de la investigación; que nos permitan acceder a las percepciones, perspectivas, prácticas y sentidos de los ingresantes con respecto a la problemática específica. Al realizarse en grupo, la interacción nos permitirá profundizar en aspectos que no son accesibles en la entrevista individual. De este modo, esta técnica nos permitirá tener en cuenta el contexto que los participantes usan para generar sus respuestas al tópico explorado.

Además, la utilización de los grupos de discusión nos permitirá enfrentar “visiones del mundo diferentes o antagónicas”. Este enfrentamiento abrirá la posibilidad de analizar: los sentidos hegemónicos y las posibles resistencias y conflictividades en torno a éstos; las prácticas y las relaciones naturalizadas; las concepciones y significaciones del sentido común; los estereotipos y prejuicios; y los distintos posicionamientos y re-posicionamientos.

Las **entrevistas en profundidad** y las **historias de vida** se utilizarán –en contraposición a los grupos de discusión- en todo el seguimiento de los ingresantes, partiendo de la escuela media hasta el primer año en la universidad. Su utilización nos permitirá explorar, en el mismo discurso de los ingresantes: las trayectorias escolares y como ésta es percibida en distintos cortes temporales; las percepciones acerca de su relación con el conocimiento; cómo perciben los efectos de las trayectorias escolares en dicha relación y a su

vez en el rendimiento académico; y las perspectivas futuras de continuidad en los estudios universitarios. Su aplicación en los mismos sujetos, en distintos cortes temporales, abrirá la posibilidad de profundizar los cambios en las percepciones y prácticas de acuerdo al momento en que se encuentran del pasaje a la universidad.

Las historias de vida serán de tipo focales o temáticas (Aceves, 1999) ya que se enfatizarán aquellos aspectos de la vida de los ingresantes que tienen que ver con el problema específico del presente proyecto. Se realizarán historias de vida múltiples, las cuales nos permitan efectuar comparaciones y elaborar versiones más complejas de la problemática.

En relación a la categoría de género, recurrir a las historias de vida aparece como crucial ya que implica recuperar la subjetividad y la particularidad, desde una mirada deslindada de los datos oficiales y de una “historia igual para todos” y reconsiderar las identidades de género en plural:

“como conjuntos significantes, respondiendo a la multiplicidad de voces y narrativas que, aun en el despliegue de la singularidad, sean capaces de aportar a la constitución de sujetos colectivos. Este pasaje, verdadero desafío teórico, es a un tiempo condición de legitimidad y límite a la mera proliferación de individualidades”. (Arfuch, L; 2002:195-196)

Esta herramienta no solo nos permitirá introducir la subjetividad del hablante, sino también incorporar lo social que ahí se anuda; profundizando en su trayectoria y en la historia de su contexto histórico. Tal como explicita Salord:

“el relato de la historia de vida involucra una secuencia que inscribe lo vivido en la **dimensión del tiempo**, y en la lógica de los procesos, ya que simultáneamente, involucra la **dimensión del espacio** al narrar lo acontecido en el seno de un conjunto de relaciones, de un universo de representaciones y en determinadas circunstancias.” En ésta articulación de tiempos y espacios, la historia de vida podrá ser construida como “un relato que describe la cultura en la medida que la narración registre el dónde y el cuándo de lo que acontece y quiénes y cómo participan”. (Salord, S; 2000:17-18)

Tanto en la entrevista en profundidad como en las historias de vida, la voz de los propios sujetos habilitará la expresión de un *yo narrativo* que cuenta historias en las que se incluye como parte; permitiéndonos acceder a: los “comportamientos pasados, presentes o futuros, es decir, al orden de lo realizado o realizable” (Alonso, L; 1995); a los sentidos sociales encarnados subjetivamente; al sistema de clasificaciones, normas, valores, prejuicios, expectativas y estereotipos cristalizados; y, fundamentalmente, a las percepciones y prácticas particulares.

Ahora bien, es preciso seguir la advertencia de Arfuch cuando plantea la necesidad de repensar el *espacio autobiográfico*. La autora especifica que no es posible interpretar la percepción de la realidad, de la vida y la identidad -de uno mismo y de los otros- como una



unidad aprehensible y transmisible, un hilo que va desarrollándose en una dirección, la *ilusión biográfica* (Bourdieu). El investigador debe tomar consciencia de la imposibilidad de narrarse a sí mismo y de cómo las ficciones atraviesan la autobiografía. (Arfuch, L; 2002)

En este punto es preciso tener en cuenta, tal como lo plantea Larrosa (1995), que el recuerdo no es solo la presencia del pasado ni un rastro o huella que pueda mirarse y ordenarse al modo de un álbum de fotos. El recuerdo implica, por el contrario, imaginación y composición en la que se ponen en juego las habilidades narrativas y se articula temporalmente la subjetividad. De este modo, prosigue el autor:

“Al narrar-se, uno dice lo que conserva de lo que ha visto de sí mismo. Por otra parte, el decir-se narrativo no implica una descripción topológica, sino una ordenación temporal. Así, el narrador puede ofrecer su propia continuidad temporal, su propia identidad y permanencia en el tiempo (aunque sea bajo la forma de discontinuidades parciales que pueden remitirse a un principio de reunificación y totalización) en la misma operación en la que construye la temporalidad de su historia” (Larrosa, J: 1995; 307-308)

Larrosa (1995) plantea, en esa línea, que las prácticas discursivas son sociales y se encuentran organizadas y construidas en relaciones de desigualdad, de poder y de control. En este sentido, la autonarración es fabricada a través de un conjunto de operaciones que no se hacen sin violencia. Para el autor, la historia de las formas en que los seres humanos han construido narrativamente sus vidas es también la historia de los dispositivos que hacen que pueda narrarse a sí mismo de una forma determinada, en contextos específicos y para determinadas finalidades. De este modo, la historia de la autonarración sería una historia social y política.

## **6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

### **6.1. LIBROS**

**-Achilli, Elena Libia (2005):** *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde editor. Rosario. Argentina.

**-Alonso, Luís Enrique (1995):** “Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa”. En: Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez, Juan (Coord): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Editorial Síntesis. Madrid. 1era. Reimpresión.

**-Arfuch, Leonor (2002):** *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de cultura económica. Argentina. Segunda reimpresión (2007)

**-Barrancos, Dora (2007):** *Mujeres en la Sociedad Argentina. Una historia de cinco siglos*. Editorial Sudamericana. Buenos Aires.

**-Bourdieu, Pierre. (2003):** *Los herederos. Los estudiantes y la Cultura*. Siglo XXI, Argentina.

- Bourdieu, Pierre. (2000):** *La dominación masculina*. Anagrama, Barcelona.
- Canales, M. y Peinado, A: (1995):** “Grupos de discusión”. En: Delgado, M. y Gutierrez, J (Coord): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*”. Editorial Síntesis. Madrid. Primera reimpresión.
- Curti, C. (2005):** “La educación Superior en la República Argentina. Estudio según género”. En: *Feminización de la matrícula de educación de educación superior en América Latina y el Caribe*. UDUAL, IESALC editores. México.
- Geertz, Clifford. (2003)** *La interpretación de las culturas*. Gedisa. Barcelona, España.
- Baudelot, Christian y Establet, Roger (1991):** *Allez les filles!* Seuil. Paris.
- Gaviria, Luz Arango (2006):** *Jóvenes en la universidad. Género, clase e identidad profesional*. Siglo del Hombre editores. Universidad Nacional de Colombia.
- Larrosa, Jorge. (1995):** *Escuela, poder y subjetivación*. Editorial La Piqueta. Madrid.
- Morgade, Graciela (2001):** *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Mosconi, Nicole. (1998):** *Diferencia de sexos y relación con el saber*. Formación de formadores. Ediciones Novedades Educativas. UBA. Argentina.
- Ortega, Facundo. (1996):** *Los desertores del futuro*. C.E.A. U.N.C. Argentina.
- Ortega, Facundo. (2000):** *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Narvaja. Córdoba.
- Salord, Susana (2000):** *¿Cómo llegué a ser quien soy? Una exploración sobre historias de vida*. Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
- Subirats, Marina. (1999):** “Género y escuela”. En: Lomas, Carlos. (Comp.): *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Paidós Ibérica.
- Uzín, María Magdalena (1998):** “La construcción del género en las revistas femeninas”. En: Dalmaso, M.T. y Boria, A. (Comp.): *El discurso social Argentino. I. Sujeto: norma/transgresión*. Topografía proyecto editorial. Córdoba, Argentina.

## **6.2. REVISTAS**

- Aceves, Jorge (1999):** “Un enfoque metodológico de las historias de vida”. En: *Proposiciones Vol.29.* Ediciones SUR. Santiago de Chile. [Consultado en abril del 2008 en: [http://www.sitiosur.cl/r.php?id=422.](http://www.sitiosur.cl/r.php?id=422)]
- Bolívar, A. (2002):** “¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Volumen 4. N° 1.* [Consultado en mayo de 2008 en: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>]
- Bonder, Gloria. (1994):** “Mujer y educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades”. En: *Revista Iberoamericana de Educación. N° 6.* Disponible en: Biblioteca digital. Acerbo documental en línea de CREFAL. En: [www.crefal.edu.mx](http://www.crefal.edu.mx)
- Lomas, Carlos. (2007):** “¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad”. En: *Revista de Educación, 342.* Ministerio de Educación y Ciencia. España. En: [www.revistaeducacion.mec.es](http://www.revistaeducacion.mec.es)

**-Marrero, Adriana. (2006):** “El asalto femenino a la Universidad: un caso para la discusión de los efectos reproductivos del sistema educativo en relación al género”. En: *Revista Argentina de Sociología, año/vol. 4. N° 007*. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx>

**-Morgade, Graciela. (2005):** “Lectura de género y procesos educativos”. En: *Revista Criterio N° 2309*. Año 78. [www.revistacriterio.com.ar](http://www.revistacriterio.com.ar)

**-Saunders, M. Winter, C (2004):** “Las desigualdades de género en la educación en América Latina: Resultados de las nuevas investigaciones”. En: Winkler, D. y Cueto, S. (2004): *Etnicidad, Raza, Género y Educación en América Latina*. PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe). Consultado en julio de 2008 en: <Http://www.thedialogue.org/PublicationFiles/EtnicidadRazayGenero>.

**-Winkler, D. y Cueto, S. (2004):** *Etnicidad, Raza, Género y Educación en América Latina*. PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe).

Consultado en julio de 2008.

En: <Http://www.thedialogue.org/PublicationFiles/EtnicidadRazayGenero>

### **6.3. PUBLICACIONES DE CONGRESOS Y JORNADAS**

**-Boccardi, Facundo (2008):** “¿Qué es la 'perspectiva de género'?. De contiendas y disputas por el sentido de 'género' en los debates sobre la Ley de Educación Sexual Integral”. En: *Memorias de las IX Jornadas de Historia de las Mujeres y IX Congreso Iberoamericano de Estudios de Género*. Rosario. Argentina. ISBN: 978-950-673-678-1

**-Teobaldo, Marta (s/f):** “El rendimiento de los estudiantes en el primer año universitario y sus trayectorias escolares previas”. En: *Coloquio. Situación de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso: un desafío para la universidad del siglo XXI*. Ponencia.

### **5.4. ESTADÍSTICAS**

Datos obtenidos en: [www.iesalc.unesco.org.ve](http://www.iesalc.unesco.org.ve).