

## Trayectorias educativas de mujeres mendocinas de sectores populares. Repensando las nociones de éxito y fracaso escolar en clave de género

Molina, Mercedes

Unidad “Sociedad, Política y Género”, Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales, Centro de Ciencia y Técnica - CONICET, Mendoza.

### Introducción

Según Joan Scott (1990) el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las distinciones entre los sexos. Esto implica que las diferencias de orden anatómico-fisiológico están acompañadas de significados social y culturalmente construidos en torno de lo que es ser mujer o varón. Las diferencias sexuales están además atravesadas por relaciones de poder, que le confieren a todo aquello considerado masculino una preponderancia o jerarquía superior respecto de lo femenino. Existe un arsenal de doctrinas normativas en torno de estas cuestiones, que se actualizan en las diversas instituciones de la vida social, entre ellas, la escolar. Allí, las experiencias de habitar en un cuerpo de mujer adquieren especificidad, dando lugar a procesos de subjetivación y socialización también específicos. Al mismo tiempo, las posibilidades de lograr el éxito en los estudios, asociadas a una serie de obstáculos y oportunidades disponibles para distintos grupos de estudiantes, son también desiguales.

Desde la lógica escolar, el “éxito” implica la aprobación de los exámenes, la apropiación de la cultura escolar y la adquisición de títulos o credenciales educativas propios de cada nivel. El “fracaso” da cuenta de bajos rendimientos académicos, y de fenómenos como la sobreedad, la repitencia o el abandono. La díada éxito/ fracaso informa sobre los resultados escolares logrados por las y los estudiantes en términos individuales o, en el mejor de los casos, de agregados de individuos. No obstante, invisibiliza las dimensiones sociales que permiten explicar y comprender tales resultados. Las jerarquías de género no son generalmente reconocidas por el discurso escolar ni por las políticas educativas, y en cambio, existen mecanismos que las agudizan y perpetúan.

En la presente ponencia he recurrido a la categoría de “trayectoria educativa” como herramienta orientada a elaborar un análisis diacrónico de las experiencias escolares de un grupo de mujeres mendocinas de sectores populares, desde su ingreso al sistema educativo en adelante, contemplando los resultados logrados, las características de los establecimientos por los que transitaron y los elementos que contribuyeron a lograr el “éxito” en la adultez, al egresar del nivel medio.

Las preguntas que guiaron la indagación son: ¿qué especificidades presentan las trayectorias escolares de estas personas? ¿Qué circuitos educativos han recorrido durante sus infancias y adolescencias? ¿Qué factores motivaron el abandono escolar? ¿Qué “oportunidades” les permitieron reingresar al sistema? ¿Qué tipo de lecturas o interpretaciones del fenómeno quedan habilitadas desde una perspectiva de género?

He trabajado con una metodología cualitativa, procurando lograr una comprensión profunda de los procesos socio-educativos señalados. Las técnicas de recolección de datos han sido entrevistas en profundidad y observaciones en terreno. El trabajo de campo se llevó a cabo en 2006-2007, en barrios populares pertenecientes al aglomerado Gran Mendoza.

Decidí conformar una muestra intencional integrada por once mujeres. Algunas de ellas completaron el nivel medio en establecimientos comunes para adultos/as, en tanto otras asistieron a escuelas dependientes del Plan Jefas de Hogar (PJH) creado en Mendoza en el año 2000. Al ser una muestra cualitativa y no representativa, los resultados obtenidos no son generalizables o extrapolables a universos poblacionales mayores.

### **El análisis de la diada éxito/ fracaso escolar**

He abordado, en primer lugar, algunos aspectos propios de la educación primaria de las entrevistadas. Todas ellas completaron ese nivel durante su infancia. Esto constituye un indicio de que en sus familias de origen, la escolarización básica de las niñas ha sido considerada necesaria y valiosa, generándose en el plano microsocial las condiciones para que pudieran cumplimentarla.

Los establecimientos a los que asistieron pertenecen a un “circuito educativo” caracterizado por: atender a poblaciones que ocupan las posiciones más bajas de la estructura social (son “pobres”), están ubicados en sus barrios de residencia; carecen de la infraestructura requerida para un normal desenvolvimiento de la actividad académica e imparten una educación de baja calidad.

Entre las entrevistadas, Soledad asistió a una escuela primaria en el Barrio Flores (en el piedemonte mendocino), en donde –según afirma– “casi por casualidad” aprendió a leer y escribir. La define como una escuela “de muy bajo nivel”, razón por la cual no la ha elegido como escuela para su hijo en el presente. La escolarización primaria no le dio a esta mujer, como a muchas otras de clases populares, los capitales escolares necesarios para afrontar con éxito el nivel secundario.

Elina, por su parte, asistió a la Escuela Hogar “Eva Perón”, en donde las y los alumnos permanecen internados de lunes a viernes, y en algunos casos, se quedan también los fines de semana. Esta mujer creció así alejada de su madre, y no tuvo ningún otro familiar que se ocupara de ella. A pesar de la privación afectiva que este modo de vida implica, Elina aprecia la forma en que fue educada en la Escuela Hogar, considerando fundamentales los valores y disposiciones que adquirió en la institución.

- Tenía yo cuatro años. [...] Es la edad a la que te dejan en la Escuela Hogar. Siempre la defiendo, porque me ha enseñado normas de conducta, a levantarme a las seis de la mañana, que hasta el día de hoy, en la actualidad, me levanto a la misma hora, a las seis de la mañana. Me enseñó a ser educada ante los demás, vos sabés que hay una autoridad antes que vos, esas cosas así. (Elina)

El reconocimiento de la autoridad que los y las estudiantes de origen popular aprendían en la escuela durante la segunda mitad del siglo XX implicaba un fuerte disciplinamiento de quienes se esperaba que, en el futuro, siguieran ocupando las posiciones más bajas de la estructura social. Este tipo de disposiciones, inculcadas en la infancia, tienen un fuerte poder estructurante, que luego se actualizará en diversos escenarios y circunstancias a lo largo de la vida.

Los “fracasos” y el abandono escolar se ha producido, en el caso de las mujeres que integran la muestra, en el nivel medio. Entre las causas de abandono se destacan factores que dan cuenta de los lugares subordinados que ocupan, en general, las mujeres en la sociedad. En primer término, algunas de ellas han señalado la pérdida súbita de ingresos por parte de sus familias de origen. El factor desencadenante suele ser la ausencia, enfermedad o muerte del principal proveedor de esos hogares –el padre– dejando a las mujeres y niñas/os sumidas/os en la pobreza.

- Yo terminé séptimo grado, y me había inscripto en el Instituto Lavalle, un instituto privado.

- ¿Secundario?

- Sí. Tenía que empezar a fines de febrero. Me había comprado los uniformes, porque era con uniforme. Y en enero muere mi papá. Y se me truncó todo. Mi mamá no era casada con él. Nos tuvo a todas nosotras, cuatro hermanas, y nunca se casó con mi papá. Él trabajaba en la Municipalidad de Guaymallén, era empleado público. Pero antes estaba eso de la ley que a la concubina no le correspondía nada. [...] Y había que salir a trabajar, porque éramos cuatro mujeres. (Luz)

La categoría de “vulnerabilidad” (Moser, 1996) permite analizar simultáneamente las amenazas y riesgos a los que están expuestos los hogares (por ejemplo, la pérdida ingresos) así como las oportunidades o capacidades de adaptación que presentan. Hogares más vulnerables son aquéllos en los que la capacidad de desplegar estrategias de adaptación o sobrevivencia ante la crisis es limitada, por lo que sus miembros se ven sometidos a privaciones considerables para sobrevivir. Tal es el caso de aquellas entrevistadas que debieron renunciar a educarse para salir a trabajar.

Los empleos a los que accedieron siendo aún niñas o adolescentes eran altamente precarios y de bajos ingresos (venta ambulante y servicio doméstico). Así, el acceso a la actividad remunerada ha implicado para ellas una pérdida de derechos, que nada tiene que ver con la conquista del espacio público o el disfrute de ventajas asociadas al abandono de la esfera doméstica.

El segundo de los factores sindicados como causantes del abandono escolar se relaciona con la noción de inteligencia. Algunas entrevistadas han señalado que su rendimiento en la escuela era muy bajo porque no tenían la capacidad intelectual suficiente para estudiar.

- No es porque no hubiera tenido los recursos, sino porque yo no quise. Yo dije que no me daba, y bueno, mi papá me dijo: “¿No querés estudiar? Bueno, andá a trabajar.”

- ¿Hasta qué año habías llegado?

- Hasta primer año nomás. Porque yo siempre pensé que no me sentía capacitada para seguir estudiando. Decía yo que era burra, que me costaba estudiar, todo eso. (Soledad)

Los modos más difundidos de concebir a la inteligencia se asientan en una idea biologicista o esencialista que daría cuenta de una cierta capacidad (o incapacidad) de las y los sujetos para aprender, innata e inmodificable. Desde mi perspectiva, en cambio, todas las personas estamos capacitadas para aprender cosas nuevas a lo largo de nuestra vida. Lo que sucede es que para incorporar nuevos conocimientos, se necesitan ciertos recursos intelectuales, ciertos saberes previos. Esos recursos no son innatos sino “heredados” (en términos bourdianos) o adquiridos en el transcurso de la vida social. Se pone de manifiesto, entonces, la necesidad de una educación previa de calidad. En ese proceso, el origen de clase y el género tienen un peso fundamental. Lo que constituye una cuestión social vinculada a los modos de aprender y enseñar, los contenidos, las finalidades de la educación y las/los destinatarias/os, es invisibilizado y confundido con un asunto psicológico o mental de carácter individual.

La literatura sociológica ha alertado acerca de la correlación existente entre el nivel educativo alcanzado por las personas del entorno familiar, especialmente el padre y la madre, y el éxito o fracaso escolar de los/as estudiantes. Esto contribuye a explicar la falta de confianza en relación a las propias capacidades intelectuales cuando en la familia no existen experiencias de escolarización exitosas.

Por otra parte, las desigualdades de género –cultural y socialmente construidas– son traducidas como diferencias naturales entre varones y mujeres, que quedan legitimadas a la luz de una supuesta desigual distribución de dotes. Las niñas son consideradas en ocasiones poco inteligentes, pero más dóciles, aplicadas y responsables para el trabajo escolar. Existe el supuesto de que poseen mayor emotividad (que los varones) y escasas capacidades para razonar en términos lógicos, lo que con el paso del tiempo va configurando ciertas trayectorias, y obstruyendo otras.

El tercer factor señalado en las entrevistas como causa del abandono escolar es el embarazo. Ha estado asociado con uniones conyugales tempranas, abandono del mercado de trabajo y asunción de múltiples responsabilidades domésticas por parte de las entrevistadas. Además, existe la concepción de que la escuela no es un lugar para una chica embarazada (o que las chicas que van a la escuela no se embarazan). Todos estos factores configuran un escenario altamente excluyente. Ampliaré a continuación esta idea.

El embarazo no puede ser considerado, por sí mismo, el factor eficiente por el cual el abandono escolar tiene lugar. Se trata en cambio de un elemento desencadenante que se inscribe en un contexto institucional y social determinado. El abandono se produce en un escenario escolar atravesado por sentidos y expectativas respecto de sus estudiantes mujeres. La maternidad no es considerada deseable, en tanto se concibe a la adolescencia como período “de moratoria” en el cual las jóvenes se forman para las obligaciones que asumirán en una futura adultez. Esta concepción es universalista y etnocéntrica según Fainsod (2006: 41-44), porque se basa en significados atribuidos a cierta etapa vital correspondientes a los miembros de las clases medias o altas, y supone que los miembros de los sectores populares deben inscribirse en sistemas de significación similares.

Lo que escapa a esa normatividad hegemónica (por ejemplo, el embarazo adolescente) es considerado “inapropiado” (inadecuado, inoportuno o inconveniente). Ello conlleva

una manera de ejercer la violencia simbólica y produce efectos sobre las subjetividades de las mujeres. Entre tales efectos, se destaca el abandono escolar. Era “muy incómodo” seguir yendo a la escuela estando embarazada, ha señalado una de las entrevistadas.

Pasaré ahora a referirme al segundo elemento de la diáda, el éxito escolar. Las oportunidades que permitieron reingresar al sistema educativo mencionadas por las entrevistadas tienen en común el hecho de haber logrado liberarse parcialmente, a lo largo de los tres años de duración del cursado, de sus responsabilidades domésticas. Todas las mujeres (este es un dato muy significativo) contaron con la ayuda de otras mujeres pertenecientes a sus entornos familiares, que las reemplazaron en la realización de sus labores hogareñas y de cuidado de niños/as.

Buena parte de las entrevistadas, sobrecargadas de actividades remuneradas y no remuneradas, decidieron cursar el nivel secundario a costa de sacrificar las reducidas horas libres que sus obligaciones les dejaban.

En la trayectoria de Luz, la imposibilidad de continuar realizando trabajos pesados que exigían un esfuerzo físico importante, como consecuencia de diversos problemas de salud, fue el factor detonante que le condujo a procurar alcanzar mejores niveles de preparación, con vistas a conseguir un trabajo menos rudo.

- Yo empecé el C.E.N.S. debido a que yo trabajaba [...] en unos galpones de empaque de zapallo. O sea, era trabajo fuerte, trabajo pesado. Y a mí me hicieron tres operaciones seguidas. Me operaron una vez, primero, de una cesárea. Después me puse un DIU, pasaron dos años, se me saltó el DIU, me tuvieron que operar. [...] Entonces me agarró pancreatitis y me tuvieron que volver a operar. ¿Entonces qué pasó? Ese trabajo ya no lo podía seguir haciendo, porque era hacer mucha fuerza y corría riesgo de herniarme. Mi familia me dijo: “nosotros te vamos a ayudar para que estudiés. Porque nosotros te podemos bancar un tiempo, pero no te vamos a bancar toda la vida. Aprovechá.” (Luz)

Sumado a la cuestión de la sobrecarga de trabajo que para la mayoría de estas mujeres ha representado volver a estudiar, se encuentra la problemática económica. Al interior de la muestra, un grupo de mujeres muy pobres sólo han tenido la posibilidad de reingresar al sistema debido a que resultaron beneficiarias del PJH. A cambio de una prestación en dinero (\$150 mensuales) debían completar el nivel secundario.

Diversas características de la organización de los establecimientos educativos para Jefas de Hogar pueden ser consideradas como “oportunidades” que coadyuvaron al éxito de la experiencia. En primer lugar, la existencia de turnos en la mañana o tarde les permitía cursar en el mismo horario en que sus hijos/as estaban en la escuela. Además, la problemática de la violencia en las calles (y la sobredifusión del fenómeno por parte de los medios de comunicación) conduce al reclutamiento en el hogar de progresivamente mayor número de personas, entre ellas, las mujeres.

Luz, por ejemplo, asistía a un establecimiento con cursado nocturno:

- Yo entraba a las ocho y salía a las doce de la noche. No sé... los vecinos, la gente amiga opinaba: “¡Mirá, aquélla! ¡Una mujer separada, cursando de noche!”  
- ¿Te quedaba muy lejos?

- Como un kilómetro y medio, por eso tenía que buscar a alguien con quien ir. Tenía terror. Un día que no fuera mi cuñado ¿cómo hacía para volverme a las doce de la noche caminando? (Luz)

Por razones que tienen que ver con un machismo arraigado, está mal visto que las mujeres anden solas por la calle de noche. Por todo esto, el cursado diurno fue muy bien recibido por las mujeres del PJH.

Respecto de la infraestructura, se abrieron nuevos establecimientos para adultas pero no se construyeron nuevas escuelas. En cambio, se recurrió a las más variadas estrategias para subsanar el problema edilicio, desde el aprovechamiento de edificios abandonados que fueron reciclados, hasta la realización de convenios con organizaciones comunitarias que autorizaron el uso de sus instalaciones a los fines educativos. Buena parte de la infraestructura que se montó resultaba poco apropiada para los requerimientos escolares, pues los espacios eran pequeños, carecían del mobiliario necesario o no disponían de instalaciones básicas como sanitarios suficientes, cocinas o patios de recreos.

“Son generalmente las escuelas que atienden a sectores populares las que cuentan con peores características edilicias, de equipamiento, de capacitación de sus docentes y de tiempo de aprendizaje efectivo.” (Gluz, Kantarovich y Kaplan, 2002: 36)

Sin embargo, el hecho de que dieciséis nuevas escuelas de nivel medio pudieran montarse en menos de seis meses habla de que cuando hay voluntad política para hacer frente a necesidades educativas urgentes y críticas, pueden lograrse importantes avances.

Los establecimientos se instalaron en las cercanías de los lugares de residencia de las estudiantes, constituyéndose éste en otro factor de inclusión educativa. Se intentó así evitar que las mujeres tuvieran que invertir demasiado tiempo y dinero en trasladarse hasta la escuela. La mayoría se trasladaba en bicicleta o caminando, incluso cuando las distancias por recorrer eran de varios kilómetros.

Por último, un aspecto destacado fue la creación de Unidades de Cuidado Infantil para los hijos e hijas en edad preescolar de las alumnas. Sin dudas, muchas de ellas no hubieran logrado terminar sus estudios de no haber contado con un espacio seguro y gratuito para dejar a sus hijos/as en las horas de clases, facilitándose además actividades como la lactancia materna.

### **Comentarios finales**

En América Latina, las mujeres deben completar en promedio cuatro años de escolarización formal más que los varones para obtener el mismo ingreso en similar ocupación (Aguirre, 2005). Así, son ellas las que sufren en carne propia las consecuencias del abandono escolar, que las afecta diferencialmente por su condición genérica. Quienes abandonaron la escuela, en esta investigación, han estado destinadas indefectiblemente a realizar las labores peor posicionadas y remuneradas en toda la estructura ocupacional, desde su adolescencia en adelante (e incluso luego de haber egresado del nivel medio)

Respecto de las “oportunidades” que este grupo de mujeres aprovechó para volver a estudiar debo destacar que distan de constituir escenarios claramente favorables en

todos los casos. Debieron llevar a cabo verdaderas “reingenierías” del tiempo y las responsabilidades domésticas, lo que les demandó importantes esfuerzos y sacrificios en términos personales, requiriendo además del apoyo de otras mujeres de sus grupos convivientes.

Al interior del PJH, es el conjunto de dispositivos y servicios inaugurados por primera vez en el sistema educativo mendocino lo que debe ser concebido como oportunidad que condujo a que algunas de las entrevistadas pudieran reingresar a la escuela y permanecer allí hasta completar el nivel secundario. De hecho, muchas de ellas consideran que no estaba en su proyecto vital volver a estudiar antes de la creación del Plan. La inauguración de escuelas de adultas que efectivamente han tenido en cuenta las condiciones de existencia de sus poblaciones estudiantiles (con turnos de cursado diurno, ingreso fijo para las estudiantes, disposición de unidades de cuidado infantil, entre otros factores) muestra que quienes antes había sido expulsadas y consideradas poco inteligentes o poco predispuestas para la actividad de estudiar, ahora –siendo ya adultas– protagonizan trayectorias escolares “exitosas”.

El análisis de los escenarios sociales descriptos en clave género me permite afirmar que el fenómeno del fracaso escolar no debe tener como responsables a aquellas que se educan, sino a la propia institución escolar. La que fracasa, desde este enfoque, es la escuela, como parte de un orden societal profundamente injusto, pero afortunadamente, trastocable.

### **Bibliografía citada**

Aguirre, R. (2005), *Documento para el seminario virtual: “Pobreza, globalización y género. Avances teóricos, de investigación y estrategias en América Latina”*, Buenos Aires, PRIGEPP/FLACSO.

Fainsod, P. (2006), *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media. Una discusión sobre las miradas deterministas de las trayectorias escolares de adolescentes embarazadas y madres en contextos de pobreza*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Gluz, N., Kantarovich, G. y Kaplan, C. (2002), “La autoestima que fabrica la escuela”, en: *La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión*, Ensayos y Experiencias, Nº 46, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Moser, C. (1996), *Situaciones críticas. Reacción de los hogares de cuatro comunidades urbanas pobres ante la vulnerabilidad y la pobreza*, Serie de estudios y monografías sobre el desarrollo ecológicamente sostenible, Nº 75, Washington, Banco Mundial.

Scott, J. (1990), “El género. Una categoría útil para el análisis histórico”, en: *Historia y Género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*, Amelang, J. y Nash, M. J. (Coords.), Valencia, Universidad de Valencia.