

La brecha entre varones y mujeres en la interrupción de sus trayectorias educativas

Explicaciones recientes de un fenómeno que se acentúa

PABLO LÓPEZ GÓMEZ* | GONZALO GELPI** | MATHÍAS FREITAS***

En el marco del proyecto “Los varones y la escuela: la exclusión escolar en secundaria desde una perspectiva de género y masculinidad”, que busca explicaciones para la brecha a favor de las mujeres en cuanto a la finalización de la escuela secundaria en Montevideo (Uruguay), se realizó una revisión de la literatura científica disponible, mediante palabras clave y agrupamientos por categorías, acerca de este fenómeno que se repite en otros países de la región y el mundo. La finalidad de este artículo es presentar los resultados de dicha revisión, que tuvo los siguientes objetivos: a) describir la frecuencia del fenómeno a nivel internacional y nacional; b) agrupar las explicaciones que diversos estudios le han dado al fenómeno en distintos países; y c) presentar los aportes para comprender el fenómeno desde la perspectiva de género y sus articulaciones con otras explicaciones del mismo.

In the framework of a research project entitled “Boys and school: School exclusion in high school from the perspective of gender and masculinity,” which seeks explanations for the gap in favor of women in completion of middle school in Montevideo (Uruguay), this paper conducts a review of the available scientific literature through keywords and category groupings, about this phenomenon, which is repeated in other countries of the region and the world. The purpose of the article is to present the results of that review, with the following objectives: a) describe the frequency of the phenomenon internationally and nationally; b) classify the explanations offered by various studies of this phenomenon in different countries; and c) present contributions for understanding the phenomenon from the perspective of gender and its articulation with other explanations.

Palabras clave

Masculinidad
Adolescentes
Trayectorias educativas
Exclusión escolar
Brechas de género

Keywords

Masculinity
Adolescents
Educational trajectories
School exclusion
Gender gaps

Recepción: 14 de diciembre de 2017 | Aceptación: 19 de abril de 2018

* Profesor Adjunto Efectivo en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (Uruguay). Doctor en Educación por la Universidad Nacional de Entre Ríos (Argentina). Líneas de investigación: adolescencia, sexualidad, género y violencia en entornos digitales. Publicación reciente: (2017), “La educación como mecanismo igualador de oportunidades: reeditando viejas dudas desde Uruguay”, *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, vol. 32, núm. 1, pp. 151-173. CE: plopez@psico.edu.uy

** Docente tutor en el Programa Regional en Políticas Públicas sobre Género de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Argentina); docente ayudante del Programa Género, Salud Reproductiva y Sexualidades del Instituto de Psicología de Salud de la Universidad de la República (Uruguay). Licenciado en Psicología y candidato a Magíster en Género y Políticas Públicas por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Argentina). Líneas de investigación: estudios de género y diversidad sexual focalizados en el ámbito educativo y con población adolescente; *bullying* homofóbico y sexualidad de los adolescentes en entornos digitales. Publicación reciente: (2017, en coautoría con M. Freitas), “El acoso escolar entre pares en la adolescencia desde una perspectiva de derechos humanos”, en M. Pimienta y E. Viera (comps.), *Avances y desafíos. Psicología de la salud*, Montevideo, Psicolibros Universitario, pp. 103-110.

*** Ayudante en el Programa de Género, Salud Reproductiva y Sexualidades del Instituto de Psicología de la Salud. Licenciado en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (Uruguay). Estudiante de Maestría en Psicología Social en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) (España). Líneas de investigación: homofobia y acoso escolar. Publicación reciente: (2017, en coautoría con G. Gelpi), “El acoso escolar entre pares en la adolescencia desde una perspectiva de derechos humanos”, en M. Pimienta y E. Viera (comps.), *Avances y desafíos. Psicología de la salud*, Montevideo, Psicolibros Universitario, pp. 103-110.

INTRODUCCIÓN

El proyecto “Los varones y la escuela: la exclusión escolar en secundaria desde una perspectiva de género y masculinidad” fue una iniciativa financiada en 2013 por la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Universidad de la República (Uruguay). En un contexto de creciente interés social y político por los bajos niveles de egreso de la escuela secundaria de los jóvenes uruguayos, y ante una notoria brecha en el egreso a favor de las mujeres, el proyecto se propuso “indagar acerca de la relación entre la construcción subjetiva de la masculinidad y las trayectorias y percepciones educativas de adolescentes varones residentes de Montevideo urbano”. La masculinidad, en tanto eje analítico del proyecto, es definida, en el sentido señalado por Connell (1997), como la posición que asumen los sujetos, en general varones, respecto a las relaciones de género de su contexto, las prácticas con las que se comprometen desde esa posición, y los efectos de esas prácticas en su experiencia cultural y corporal, así como en su personalidad.

La propia construcción del proyecto supuso la elaboración de antecedentes que sostuvieran la pregunta principal del estudio, teórica y estadísticamente, a nivel nacional y regional. Asimismo, esa primera revisión señalaba la importancia de los aportes de la perspectiva de género para interpretar el fenómeno y citaba algunos estudios hechos desde ese marco teórico.

Previo a la ejecución del trabajo de campo del proyecto, se procedió a hacer una revisión sistemática de la literatura científica reciente sobre el tema, con el fin de afinar los instrumentos que permitieran captar la percepción de los jóvenes varones acerca de la pertinencia o no de las explicaciones más frecuentes de la academia sobre la brecha de su desempeño escolar frente a las mujeres. Asimismo, este trabajo fue actualizado en 2016 para afinar el análisis y realizar el informe final del estudio.

Para la elaboración de la revisión se utilizaron como palabras clave de búsqueda: deserción escolar, exclusión escolar, desafiliación escolar, interrupción de las trayectorias educativas, docentes, maestros y profesores; cruzadas con: género, masculinidad, adolescencia, trabajo, varones, mujeres y brechas de género, con sus correspondientes traducciones al inglés, francés y portugués. Se utilizaron como motores de búsqueda los índices de Google Scholar (y a través del mismo, Redalyc y Latindex), Jstor, Springer, Scopus y Ebsco Host. Sólo se tomaron en cuenta producciones publicadas en revistas arbitradas, capítulos de libros o libros completos producidos por reconocidos expertos en la materia e informes de organismos internacionales oficiales de Naciones Unidas. Fue establecido como periodo de búsqueda principal 2000-2014 aunque, a efecto de contextualizar algunas ideas, se mencionan algunos trabajos anteriores, pioneros en cada área. Se encontraron un total de 63 artículos relacionados, de los cuales fueron incluidos 45 por aportar directamente al objeto de indagación.

Una vez seleccionado el material se analizaron las principales conclusiones y discusiones de los estudios, mismos que se agruparon en las siguientes cuatro categorías, que constituyen los apartados de este artículo, el primer apartado general con: a) resultados que constatan las brechas a favor de las mujeres en finalización de la secundaria y sus resultados educativos en general; y tres apartados específicos que buscan explicar el fenómeno: b) influencia de las expectativas familiares y de su percepción del mercado laboral; c) pensamientos y actitudes de los varones y mujeres frente a la educación; d) expectativas diferenciadas sobre varones y mujeres de los docentes y las instituciones educativas. Finalmente se incorpora un apartado sobre cómo la perspectiva de género discute y enriquece las explicaciones anteriores y aporta nuevas hipótesis.

BRECHAS DE GÉNERO EN LA FINALIZACIÓN DE SECUNDARIA

Ya a comienzos de la década de los noventa, Baudelot y Establet (1992) publicaban en Francia *Allez les filles*, un estudio detallado acerca de cómo las mujeres, a partir de la década de los sesenta, comenzaron a avanzar y finalmente tomar ventaja en todos los indicadores educativos (tanto de rendimiento como de egreso) en el sistema escolar francés, particularmente en la secundaria. En el segundo capítulo del libro, antes de detenerse en la realidad de su país, los autores realizan un análisis que muestra que el proceso de feminización de la matrícula, así como los mejores rendimientos académicos y los progresos en los niveles de egreso de las mujeres, se observan en la mayoría de los países del mundo. Si bien este antecedente es anterior al periodo de revisión, decidimos incorporarlo por dos razones: en primer término, porque el estudio indicaba, ya en esa época, la necesidad de que los mercados absorbieran esta nueva mano de obra calificada, al reconocer las capacidades de las mujeres. Estudios posteriores dieron vuelta a los términos de esta premisa y afirman que la brecha a favor de las mujeres en la calificación escolar se explica, precisamente, por la exigencia mayor que el sexismo le impone a las mujeres en términos de credenciales académicas en el mercado; en segundo lugar, vale la pena mencionar que una seguidora del trabajo de estos autores —Rosenwald (2006)— actualiza los datos para Francia y muestra que la brecha se había estabilizado en el nivel de secundaria (si bien se mantenía), pero se había intensificado en los diplomas superiores. La autora comienza su artículo diciendo:

En 2004, como hace 20 años, la carrera escolar de las mujeres difiere de la de los varones. Ellas tienen mejores resultados académicos, como en la mayoría de los otros países desarrollados,

independientemente del nivel de educación y cualquiera que sea el sector o disciplina considerados (Rosenwald, 2006: 87).¹

Lo dicho por Rosenwald (2006) respecto de la brecha de género en los resultados escolares en los países desarrollados es fácilmente constatable con datos oficiales de los organismos internacionales. La OCDE publica año a año el informe “Education at a Glance”. En su reporte de 2015 muestra un nivel de graduación de secundaria de 88 por ciento para las mujeres y de 82 por ciento para los varones. Si se toman exclusivamente los países de la Unión Europea la diferencia es de 7 por ciento, y el egreso de las mujeres sube a 89 por ciento (OECD, 2015).

Respecto de América Latina, ya en 2002 un informe de la CEPAL señalaba que, así como en los países de la OCDE, la tendencia a mayores logros educativos de las mujeres se había vuelto una constante (aunque con matices según cada realidad), en los países más urbanizados de la región. Según la base estadística de la CEPAL, para el año 2013 (último año disponible), el porcentaje de personas de 20 a 24 años con educación secundaria completa por sexo alcanzaba a 60.7 por ciento de las mujeres y a 54.3 por ciento de los varones. En términos absolutos es una brecha similar a la que presentan los países de la OCDE (6.4 por ciento), pero algo menor en términos relativos, ya que los niveles de egreso generales están alrededor de 30 por ciento por debajo. Al reflexionar sobre la realidad uruguaya, Katzman y Rodríguez señalan:

Con respecto al sexo del estudiante, aunque todavía no se han desarrollado teorías satisfactorias para explicar el fenómeno, lo cierto es que en los países latinoamericanos más desarrollados se observa que los logros educativos de las mujeres jóvenes son superiores a los de los hombres jóvenes. Como se verá, esas diferen-

¹ Traducción propia del original en francés.

cias son particularmente marcadas en el caso uruguayo (Katzman y Rodríguez, 2007: 31).

Cuando se habla de logros educativos no se refiere exclusivamente al egreso del nivel, sino también al hecho de hacerlo a tiempo (relacionado con la repitencia y la interrupción temporal de la trayectoria) y con mejores calificaciones. Inda-Caro *et al.* (2010) comentan que, si bien los primeros estudios sobre las diferencias de género en el rendimiento educativo señalaban puntuaciones más elevadas de las mujeres en asignaturas relacionadas con humanidades y mayores logros de los varones en ciencia y matemática, esta tendencia comenzó a revertirse en los últimos años. El mencionado trabajo señala:

En un primer momento, se señaló que las chicas superaban a los chicos en todas las asignaturas y en todos los niveles. Sin embargo, estas conclusiones fueron matizadas con posterioridad. Así, se estableció que las chicas despuntaban en aquellas disciplinas tradicionalmente calificadas de femeninas como, por ejemplo, la lengua, las humanidades o los idiomas extranjeros; al tiempo que estaban equiparando sus logros con los chicos en aquellas asignaturas que se percibían como masculinas, tal era el caso de las matemáticas y de la ciencia (Francis, 2000; Harker, 2000; Ivanson y Murphy, 2003; Warrington y Younger, 2000). Por tanto, se señaló el peligro de concluir que las chicas superaban a los chicos en todas las disciplinas, afirmándose que comenzaban a igualar resultados con los chicos en áreas donde éstos habían tenido un amplio dominio, mientras que la situación inversa no se observaba, pues no había un aumento en el logro académico de los chicos en materias típicamente femeninas (Gorard *et al.*, 1999; Salisbury *et al.*, 1999) (Inda-Caro *et al.*, 2010: 2).

En América Latina parece constatar esta idea cuando se revisan las brechas de género en los resultados de las pruebas PISA (Programa

para la Evaluación Internacional de Alumnos), en la que participan ocho países de la región (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú y Uruguay). La prueba evalúa a estudiantes de 15 años en tres áreas: lectura, matemáticas y ciencias. En matemáticas hay una brecha a favor de los varones en los ocho países (18.75 puntos promedio), y es Uruguay el más equitativo, con 11 puntos de diferencia; Chile y Colombia son los que presentan una brecha mayor, de 25 puntos (aunque por el resultado global, esos 25 puntos representan, en términos porcentuales, una brecha mayor en Colombia). En lectura, las brechas son a favor de las mujeres en los ocho países (27.1 puntos promedio), de 19 puntos la menor en Colombia, y de 38 puntos la mayor en Argentina; ambos países obtuvieron resultados globales parejos. En ciencias, cuatro países no registran brechas (Argentina, Brasil, Perú y Uruguay), y los otros cuatro tuvieron brechas de entre 6 y 18 puntos, 10.25 en promedio (OCDE, 2013). Como señalan Inda-Caro *et al.* (2010), para América Latina la brecha en matemáticas y ciencias, que antes tenía predominio claramente masculino, es menor y tiende a cerrarse a lo largo de los años, mientras que la relativa a lenguaje, a favor de las mujeres, se mantiene vigente.

No obstante, es interesante pensar en este fenómeno desde una perspectiva más amplia. En 2008, Buchmann *et al.* realizaron una muy completa revisión acerca de los cambios que se han producido en las brechas de género en el rendimiento escolar. Para ello partieron de una situación que, como fue comentado, se constata en la mayoría de las sociedades industrializadas: el mayor nivel de graduación de las mujeres en las carreras universitarias. En la primera parte del trabajo señalan que esta diferencia comienza a ser percibida con claridad en el egreso de secundaria, pero tiene su génesis en diferencias de rendimiento que pueden percibirse desde la primaria. Una de las conclusiones de esta revisión hace hincapié en la necesidad de analizar las diferencias

de rendimiento por género, cruzando esas variables con otras como situación socioeconómica, etnia y condición de inmigrante. Estudios como el de Entwisle *et al.* (2007, cit. por Buchmann *et al.*, 2008), muestran, por ejemplo, cómo la brecha entre varones y mujeres en lectura es mayor cuanto más desfavorecido es el origen familiar. Si se analizan las brechas de género de PISA también puede observarse esta tendencia a que las brechas sean menos pronunciadas cuando los niños y niñas tienen las mejores condiciones para desarrollar todo su potencial.

Por otro lado, esta revisión repasa estudios que señalan que la diferencia de rendimiento se puede explicar por la actitud de varones y mujeres en el aula. Por ejemplo, Trzesniewski *et al.* (2006, cit. por Buchmann *et al.*, 2008), encuentran una fuerte relación entre las conductas antisociales, que afectan principalmente a los varones, y las dificultades en la comprensión lectora. En este sentido, la ventaja en humanidades, lectura y escritura podría traducirse también en una mejor actitud general frente a las exigencias escolares. Asimismo, tienen más posibilidades de repetir los grados en primaria, lo que constituye una variable crucial para predecir una interrupción más temprana de la trayectoria.

Esta misma idea aplica también a América Latina. Espíndola y León, en un estudio encargado por la CEPAL, señalan que “los principales factores de riesgo de deserción son la repetición derivada de las inasistencias, el bajo rendimiento y la extra-edad asociada al consiguiente retardo escolar” (2002: 48). Ese mismo informe plantea la siguiente hipótesis: “Aunque la constatación de una inferior deserción escolar femenina no permite afirmar que ésta sea una consecuencia directa del menor retraso que en general presentan las mujeres, es probable que ese factor contribuya a tal resultado” (Espíndola y León, 2002: 48).

Específicamente en relación con Uruguay, los jóvenes varones de 17 a 18 años con educación media básica terminada son 59.5 por

ciento, en tanto las mujeres con ese logro son 72.6 por ciento. Entre los jóvenes varones de 21 y 22 años sólo 30.3 por ciento culminaron educación media superior, frente a 44.9 por ciento de las mujeres. En términos relativos, la brecha aumenta de 22 por ciento en media básica, a 48 por ciento en media superior. Asimismo, según el Anuario Estadístico de Educación de 2013 (MEC, 2014), en primaria la repetición total fue de 6.9 por ciento de los varones y 4.5 por ciento de las mujeres, es decir, 53 por ciento superior en los varones. Ya en 2001, un estudio de ANEP/TEMS concluía que la variable que más afectaba la probabilidad de desertar era la repetición, especialmente en primaria. Un estudiante que repite algún año en primaria tiene 4.3 veces más probabilidades de interrumpir su trayectoria educativa en secundaria, con todas las demás condiciones analizadas igualadas. Tanto Filardo (2010) como Bucheli y Casacuberta (2010) retoman esta relación, por lo que, en línea con lo que se plantea a nivel internacional, también en la realidad uruguaya la brecha de género en los rendimientos educativos, especialmente en primaria, puede tener un fuerte impacto en la interrupción diferenciada de las trayectorias educativas de mujeres y varones.

INFLUENCIA DE LAS EXPECTATIVAS FAMILIARES Y EL MERCADO LABORAL

La preocupación general por la universalización del egreso en la escuela secundaria (objetivo aún muy lejano para los países de América Latina), es explicada habitualmente por la fuerte relación que hay entre los ingresos y los niveles de escolarización. En 2006 la CEPAL señalaba:

Entre los factores que determinan el nivel de los salarios, la educación sigue siendo el más importante. Precisamente por ello, la mayor parte de la concentración de los ingresos salariales proviene de las diferencias educacionales de la población, tanto por la disparidad

en los años de escolaridad como por el rendimiento económico de cada año adicional de estudio (2006: 97).

A priori, esta idea técnica tiene su correlato en la vida familiar, donde se alienta a los jóvenes a continuar estudiando como vía de ascenso social o de mantener el estatus ya adquirido. Sin embargo, no todas las familias imaginan el mismo horizonte educativo para sus hijos y, en muchos casos, este horizonte está directamente vinculado al propio nivel de estudios. En 2001, Rumberger publicó un artículo que se pregunta acerca del porqué de la interrupción de los estudios de los adolescentes en Estados Unidos, y repasa algunas de sus principales teorías. Distingue dos perspectivas de investigación: a una le llama perspectiva individual y a la otra, perspectiva institucional.

La perspectiva institucional retoma una larga tradición de estudios que centra su mirada en la familia para explicar la deserción escolar. Rumberger (2001: 11) comenta:

Gran parte de la investigación empírica se ha centrado en las características estructurales de las familias, tales como el estatus socioeconómico y la estructura familiar. Los resultados de las investigaciones han mostrado de forma consistente que el estatus socioeconómico, más comúnmente medido por la educación y el ingreso de los padres, es un potente predictor de rendimiento escolar y de las posibilidades de deserción (Bryk y Thum, 1989; Ekstrom *et al.*, 1986; McNeal, 1999; Rumberger, 1983, 1995; Rumberger y Larson, 1998; Pong y Ju, 2000).²

En el mismo artículo discute dos posibilidades de interpretación de esta correlación. Basado en la teoría del capital humano (Becker, 2009; Schultz, 1959), puede entenderse que son los padres quienes, en función de sus preferencias y posibilidades, deciden cuántos

recursos y durante cuánto tiempo invertirán en la educación de los hijos, con lo cual afectan la disposición y habilidades cognitivas de sus hijos. A grandes rasgos, esta teoría considera que la educación es una inversión que genera retornos en la vida adulta, puesto que permite acceder a mejores empleos o llevar adelante emprendimientos exitosos. La segunda interpretación, basada en los argumentos de Coleman (1988), sostiene que este argumento, basado sólo en el capital humano y financiero de los padres, es insuficiente, y adiciona las relaciones entre padres e hijos, los vínculos sociales de la familia y las interacciones con las escuelas. Rumberger (2001: 15) afirma que:

Los estudios empíricos han encontrado que los estudiantes cuyos padres controlan y regulan las actividades de sus hijos, proporcionan apoyo emocional, fomentan la toma de decisiones independientes (conocidos como estilo de crianza de autoridad), y en general, se involucran más en su escolarización, son menos propensos a abandonar la escuela (Astone y McLanahan, 1991; Rumberger *et al.*, 1990; Rumberger, 1995).

Cualquiera de las dos explicaciones, mediadas por la perspectiva de género, puede ayudar a comprender la brecha en la interrupción de la carrera escolar entre varones y mujeres. Por una parte, desde la teoría del capital humano, hay evidencia de que las mujeres requieren de mayores credenciales para obtener los mismos ingresos que los varones, lo que podría alentar a las familias a insistir en su permanencia. Por otro lado, y tomando los “estilos de crianza” como un factor preponderante, hay diferencias históricamente construidas en la socialización de varones y mujeres que colocan a los primeros en una situación de menor control y regulación. Al mismo tiempo, dado que la interrupción se produce en la secundaria, donde a menudo

² Traducción propia del original en inglés.

los sujetos ya toman decisiones propias (aún contra la opinión de la familia), su percepción acerca de su capacidad y posibilidades en el mercado de trabajo (teñida desde luego por su historia familiar) pueden explicar en parte su decisión de interrumpir la carrera escolar. A continuación, se presentan estudios que se interrogan sobre el sexo del estudiante, y apuntan en esta dirección.

Triventi (2013) analizó la existencia de una brecha de género en 11 países de Europa entre los recién graduados, y encontró que la brecha salarial bruta (a favor de los hombres) es significativa, pero con variaciones perceptibles entre los países: en los países continentales del sur de Europa y Reino Unido, una vez descompuesto el análisis que muestra la brecha salarial residual (discriminación), ésta es mucho más pronunciada que en los países nórdicos. Las brechas salariales son menores en países con políticas de corresponsabilidad familiar, fuertes sindicatos y negociación colectiva, y con altos niveles de capacitación de la mujer. Estévez-Abe (2013) realizó un estudio que buscaba explicar la importante brecha salarial de género en Japón, y comparó al país con España (que la tuvo en su momento, pero ha ido evolucionando hacia la paridad) y Estados Unidos. Al igual que el estudio anterior concluyó que la presencia de las mujeres en el sistema educativo, y la obtención de altos diplomas, favorece el cierre de las brechas.

Respecto a la región latinoamericana —y a Uruguay en concreto—, Perú es el país donde la brecha salarial es más notoria, y Venezuela el más paritario. En Uruguay una mujer percibe, en promedio, 83.6 pesos por cada 100 que recibe un hombre. En Chile y Brasil 80 y 81 respectivamente, y Argentina es el país más paritario de la subregión, con 89.2. En el continente la brecha promedio es de 87.7 cada 100 unidades de moneda local, según datos consultados en CEPALSTAT 2013. Si se mira el promedio del continente, puede afirmarse que la menor brecha se registra en las mujeres más educadas. Uruguay se comporta de acuerdo

con lo esperado respecto del rol de la educación en la igualdad de oportunidades: a mayor educación, menor es la brecha. Según el informe 2011 de Inmujeres, para mujeres con 7 a 9 años de estudio la brecha es de 74.6 pesos cada 100, entre 10 y 12 es de 77.9 por ciento, y entre 13 y 15 es de 84.1 por ciento (Inmujeres-MIDES, 2011).

En este contexto, y pensando desde la teoría del capital humano, la mayor persistencia de las mujeres en los sistemas educativos puede entenderse como una respuesta a la desventaja que tienen en el mercado. A la vez, el menor interés de los varones por el estudio puede interpretarse como una menor necesidad de mantenerse en la carrera escolar. Esto operaría en los diferentes estratos económicos porque la brecha existe en los diferentes niveles de logro (que tienen alta correspondencia con el nivel socioeconómico de las familias).

Pero existen otras perspectivas más abarcativas que podrían explicar el fenómeno, aún en contextos donde los retornos de la educación son favorables para los hombres. Según Buchmann *et al.* (2008: 22-23):

Las investigaciones han encontrado que, mientras que los retornos salariales de las mujeres a la educación superior han aumentado, los retornos de los varones han aumentado aún más rápidamente, debido a la disminución de las oportunidades de altos salarios en los trabajos de manufactura, dominados por los hombres, que antes ocupaban los trabajadores con educación secundaria (Averett y Burton, 1996; Charles y Luoh, 2003; Perna, 2003).

Sin duda, un aspecto desconcertante de la reversión de la brecha de género en la conclusión de la universidad es el lento ritmo de crecimiento de las tasas de finalización de estudios universitarios de los hombres, incluso tomando en cuenta los rendimientos crecientes a la universidad para los hombres. La investigación sugiere una desventaja basada en la socialización de los varones que es relativamente

más fuerte en las familias con padres de bajo nivel educativo o ausentes (Buchmann *et al.*, 2008).

La autora considera que no está claro si esta desventaja deriva de una falta de conocimiento sobre el valor de la educación superior, o de una priorización de otros objetivos a corto plazo, o por algún otro mecanismo que aún no está claro. Aparentemente, la ausencia de padre en el hogar, o la presencia de padres con menor educación, podría operar como una ausencia de modelo a seguir, y afectar negativamente la continuidad de los varones. En un modelo de análisis más centrado en el capital social, podría asociarse al horizonte educativo de la familia en general, y operar de la siguiente manera: según Buchmann *et al.* (2008: 20), “Algunos estudiosos sostienen que el modelado de roles es específico del sexo, de tal manera que las niñas se parecen más a sus madres y los niños más a sus padres a medida que desarrollan sus aspiraciones educativas y ocupacionales”. En este sentido, las opiniones de las madres sobre el valor de seguir estudiando operan con mayor fuerza sobre las mujeres que sobre los varones. Asimismo, el alto número de familias con jefatura femenina generaría una mayor predisposición de los varones a ignorar el mandato familiar.

PENSAMIENTOS Y ACTITUDES DE LOS VARONES FRENTE A LA EDUCACIÓN

La perspectiva de género puede aportar a construir la mirada integral que se requiere para el análisis educativo de la exclusión escolar. La relación entre masculinidad y trayectoria escolar ya ha sido explorada con buenos resultados en otros países, pero no en Uruguay. Al utilizar la perspectiva de género surgen explicaciones novedosas que podrían ayudar a comprender las diferencias constatadas estadísticamente.

Ya en 1997 Connell señalaba la relación entre la socialización de género y el desempeño en la educación. La socialización de género

es el proceso mediante el cual desde el nacimiento se aprende, en un continuo intercambio con el exterior, a desempeñar los roles de género que la cultura le asigna a cada sujeto en función del sexo socialmente percibido (López y López, 2010). Esta autora postulaba que cada colegio tiene su orden de género, el cual está formado por expectativas acerca de un modelo masculino y femenino. Cuando este orden (que afecta a estudiantes y docentes, así como a las normas institucionales) se construye desde modelos hegemónicos, los varones pueden verse expuestos a las características de la masculinidad dominante traducida en violencia, incapacidad para adaptarse a las normas de los espacios, ansiedad frente a los largos plazos escolares y angustia por los sentimientos no expresados. Cuando estas características se ponen en juego en un espacio educativo, el efecto sobre el éxito escolar es inmediato: mayores índices de repetición y exclusión. Éste es el resultado de la afiliación del sujeto a ese modelo hegemónico masculino que se opone a lo que es aceptado por el sistema educativo. Lomas (2007: 21) lo señala de la siguiente manera:

La cultura masculina del patio se opone entonces a la cultura femenina del aula y de la escuela y se traduce en una actitud continuada de oposición a las reglas del juego académico y de oposición al aprendizaje escolar... Muchas observaciones etnográficas indican que los chicos se dedican a delimitar continuamente unos espacios masculinos en la escuela y a competir entre ellos dentro de estos espacios.

Las exigencias disciplinares, las estrategias de control y domesticación de la expresividad, históricamente impartidas por las instituciones educativas, son percibidas como una fuerte tensión vinculada a la “pérdida de libertad” por los varones orientados por modelos hegemónicos de masculinidad. Las reglas del aula exigen a los estudiantes el permanente control de los movimientos y formas de expresividad,

exigencias que van en contra de los imperativos del modelo hegemónico de masculinidad que implica, para los varones, el constante ejercicio de demostración de su fuerza física, vigor y agilidad corporal. Al respecto, Ezzatti (2009) plantea que, según las representaciones discursivas de sus entrevistados, la imagen social de la masculinidad continúa manteniéndose dentro de los cánones hegemónicos, donde la fuerza física, la agresividad y la demarcación del territorio son actitudes típicas de estudiantes varones.

Los estudios sobre cuerpo y subjetividad en educación secundaria llevados a cabo por Arias *et al.* (2013) confirman que, en las instituciones educativas, la masculinidad se expresa en la demostración de la fuerza física, la competitividad y la transgresión de las normas sociales, como demostración de que se tiene poder para desafiar el control adulto. La demostración de los atributos corporales es clave en la configuración de identidades masculinas. La exposición de estos atributos en el espacio escolar actúa potenciando o restando sentimientos de identificación con la masculinidad dominante (Ceballos, 2012). A partir de la literatura académica revisada, podría afirmarse que las expresiones corporales de los varones en el aula, junto a la confrontación con sus pares y el profesorado, son indicadores que influyen negativamente en el rendimiento académico de aquellos estudiantes cuyas actitudes se acercan a modelos hegemónicos de masculinidad.

Un estudio llevado a cabo en España sobre metas de aprendizaje en varones y mujeres en educación secundaria señala que, dentro de las instituciones educativas, los varones manifiestan mayor interés por actividades que representen prestigio social y niveles de superioridad. Asimismo, tal como lo han indicado otros estudios, suele destacarse su competitividad y su interés por participar en actividades ilegales, deportivas y de ocio, a diferencia de las chicas, quienes muestran mayor interés hacia actividades ligadas al éxito académico y

el fortalecimiento de las relaciones interpersonales (Delgado *et al.*, 2010). Los sistemas educativos tienden claramente a valorar más las metas de las mujeres, por alinearse más con sus objetivos institucionales, lo que puede explicar —en parte— la tendencia de los varones a interrumpir más temprano su carrera escolar.

Términos como “modelo hegemónico de masculinidad” o “cultura masculina dominante”, refieren a un conjunto de características y patrones de relacionamiento que son prescritos para los varones en una sociedad dada, en determinado momento de la historia. Este conjunto no es adoptado de la misma manera por todos sus miembros, pero los influye de forma particular (en el desarrollo de las subjetividades) y general (en patrones sociales de comportamiento). En las sociedades occidentales, si bien existen diferencias de país en país, y aun dentro de cada sociedad particular, podemos encontrar ciertos rasgos comunes que determinan el modelo hegemónico de masculinidad. Bonino (2001: 15) los describe de la siguiente manera:

Los valores matrices del MMTH —autosuficiencia, belicosidad heroica, autoridad sobre las mujeres y valoración de la jerarquía—, que los varones —a través de su socialización— interiorizan en forma de ideales y obligaciones, hacen que sus vidas estén marcadas por el control de sí y de los demás, el riesgo, la competitividad, el déficit de comportamientos cuidadosos y afectivos, y la ansiedad persistente.

Aunque no todos los varones siguen conscientemente el MMTH, en nuestra cultura occidental este modelo impregna todos los ámbitos de socialización en los que ellos construyen su corporalidad y subjetividad —la familia, la escuela, las instituciones de la cultura, los medios de comunicación—, por lo que es muy difícil sustraerse a sus efectos. La justificación de la violencia y el sexismo por parte de los varones ha sido estudiada en la investigación de Díaz-Aguado y Martín (2012).

Asimismo, la heterosexualidad como uno de los principales mandamientos masculinos también ha sido destacada en la investigación de Ceballos (2012) y en la de Teófilo de Brito *et al.* (2014). En relación con lo anterior, Ceballos (2012: 159) afirma que:

...los escolares componen el sentido masculino de acuerdo a una serie de indicadores que perpetúan el esquematismo de género y la visión dominante de la masculinidad. En este marco, la masculinidad está conformada por la fusión de los siguientes elementos: heterosexualidad, ponderación del cuerpo como agente activo masculino y, finalmente, silencio afectivo.

Estos modelos hegemónicos de masculinidad-feminidad, transmitidos mediante el proceso de socialización, no sólo se encarnan, materializan e inscriben subjetivamente en las estructuras cognitivas, en los sistemas de percepción y apreciación y en la materialidad de los cuerpos, sino también en la sociedad en su conjunto y en las instituciones que la regulan. Se trata, al decir de Bourdieu (1998), de “esquemas no pensados de pensamiento” que tienden a reproducir y perpetuar el orden social preestablecido y mantener vigente el *statu quo*. En este sentido, Gomez (2009: 292) plantea que:

...el género se inscribe objetivamente en las estructuras sociales... pero también se encarna subjetivamente en los cuerpos y en las estructuras cognitivas, por medio de la socialización dentro de un habitus compartido y homogéneo que se reproduce social y generacionalmente. Así, todas las prácticas, habitus y estructuras sociales reflejan y cargan una lógica de género.

Los sistemas escolares alientan cierta forma de subjetivación de los “cuerpos y estructuras cognitivas” y desalientan otras. En ese sentido, un habitus construido desde la masculinidad hegemónica, atravesado por la clase

social, puede constituir un verdadero obstáculo para la carrera escolar de ciertos varones que encarnan completamente este modelo.

La noción de habitus es útil, en tanto posibilita analizar cómo se retransmite, dentro de sistemas estructurales y estructurantes, aquel conjunto de normas y valores impuestos social, cultural e históricamente, que son auto-regulados de forma no consciente por todas las instituciones que reproducen y sostienen la cultura. Sobre esto, Morgade (2005: 3) plantea que en la vida cotidiana de la escuela “existe un discurso escolar de género tendiente a consolidar las significaciones hegemónicas sobre lo masculino y lo femenino”. Como ya se ha dicho, las formas dominantes y estereotipadas de ser varón y mujer son permanentemente reproducidas en el ámbito educativo: “los centros escolares son un contexto social y cultural muy importante en la producción y transmisión de valores y en la reproducción de las discriminaciones y de los estereotipos sobre las identidades sexuales” (Duncan, cit. por Blaya *et al.*, 2007: 62). Transgredir los parámetros de lo socialmente establecido y desviarse de los patrones de género más tradicionales es uno de los principales factores que motivan la sanción social. La desviación de las normas sobre las que se sostiene la masculinidad hegemónica es señalada permanentemente en los ejercicios de masculinización, tal como lo señala García García (2010: 65): “Más que explicar qué es masculino, el estereotipo señala aquellos puntos en los que la masculinidad se pierde, marca como diferentes a todos y, especialmente, a todas las que no lo son”. Entendido así, el sistema escolar coloca a los varones en un conflicto: por un lado, premia aquello que no forma necesariamente parte de los modelos hegemónicos de masculinidad tradicionales en su currículo explícito, pero, al mismo tiempo, reproduce y busca reafirmar esos modelos a través del currículo oculto.

El modelo hegemónico de masculinidad es transmitido a los varones de una sociedad a través de la socialización de género, es decir, el

proceso mediante el cual, desde que se nace, se aprende —en un continuo intercambio con el exterior— a desempeñar el rol de género que la cultura y la sociedad asigna al sexo biológico de quien es socializado. El intercambio supone un rol activo de quien se está socializando: por más fuertes que sean los mensajes y las prescripciones el sujeto construirá su propia versión de masculinidad o feminidad, que podrá estar más cerca o más lejos del modelo hegemónico en función de la historia de vida de cada persona. Lomas (2007) refiere al trabajo de Joan Pujolar (2003), que buscó analizar el peso de la socialización de género en la educación (especialmente la masculina). Para ello retoma conceptos de la teoría de Bourdieu (1998) y los aplica a la cultura masculina del patio y de la escuela. Desde ese enfoque, considera los centros educativos como espacios simbólicos habitados por líderes. La forma de comportarse de los varones reflejaría las conductas y los valores asociados al modelo de masculinidad hegemónica de una sociedad. Lomas (2007: 95) se refiere a este intercambio de la siguiente manera:

El patio (y el aula y la escuela en su conjunto) se convierten así en lo que Pierre Bourdieu (1982) denominaba un mercado simbólico de intercambios, en el que la moneda con mayor valor de cambio es el prestigio que se conquista imitando los estereotipos de la masculinidad dominante y ejerciendo el poder y la opresión contra las chicas y contra los chicos que no tengan el capital simbólico que se obtiene a través de la adhesión inquebrantable a los arquetipos viriles de la masculinidad tradicional.

Los espacios escolares, como lugares de vigilancia y regulación de las formas de ser varón y mujer, también han sido estudiados por Teófilo de Brito *et al.* (2014) con resultados similares. Un comportamiento escolar sostenido desde este lugar supondría un obstáculo para la permanencia de los varones en el sistema educativo y para el logro del éxito

académico, y ayudaría a explicar las causas del mayor fracaso y exclusión. Otros estudios señalan esta idea de que la búsqueda de estatus (entendido como adaptación al modelo hegemónico de masculinidad dominante) ocupa buena parte de la atención de los varones en los centros educativos. Swain (2004) señala que los recursos sociales (habilidades interpersonales), culturales (moda, música), físicos (deporte), intelectuales (logro académico) y económicos (dinero disponible), que cada uno de los niños es capaz de acumular y presentar ante los demás, determinarán su estatus y ayudarán a establecer su identidad masculina. El autor le atribuye a esta búsqueda de estatus el alejamiento de los varones de los ideales estudiantiles, lo que conlleva, para algunos, fracaso escolar y abandono.

En esta línea de análisis están también los estudios sistematizados en Reddock (2004), que indagan acerca de la realidad educativa de los varones caribeños (cuyas brechas en los indicadores de exclusión y repetición por sexo son similares a los que se observan en Uruguay). En un estudio sobre Jamaica, Figueroa (2004) plantea como hipótesis que las dificultades de los varones en la educación son una irónica consecuencia de sus privilegios históricos. Se desmarca rápidamente de las posiciones que tienden a victimizar a los varones y postula que las llamadas “características femeninas” contribuyen a un mejor rendimiento en la escuela. Según este autor, “privilegios masculinos” como el goce de mayor libertad y un menor desarrollo del sentido de responsabilidad en el hogar, contribuyen a que tengan peor desempeño en la educación. A lo largo de su trayectoria, tales características los hacen más propensos a ser excluidos del sistema.

En un estudio comparativo entre Jamaica, Barbados, San Vicente y las Granadinas, Parry (2004) se dedica a desmentir la teoría de la “mujer villana”, que postula que son las compañeras y las maestras las que promueven la deserción de los varones, y abren el camino

a propuestas como los centros educativos divididos por sexo. En su estudio, Parry encuentra que no es la “mujer villana” la explicación de la exclusión de los varones. Apunta que el imaginario de que el éxito escolar es un atributo femenino, construido por la sociedad caribeña en general, y las instituciones escolares especialmente, explica el fenómeno. Este estereotipo colectivo (sostenido por varones y mujeres) podría estar contribuyendo al fracaso escolar de los niños. Esta autora encontró que el éxito académico se asocia con lo blando, lo “nerd”, lo afeminado, características que los “hombres de verdad” quieren evitar; y destaca el rol clave de las/os docentes en esta construcción. Asimismo, en España Díaz-Aguado y Martín (2012) confirman que, en el ámbito educativo, las alumnas tienen mejores indicadores que los varones, tanto en adaptación académica como en convivencia. Destacan que los “valores femeninos” son favorables frente a las exigencias educativas. El estudio de Díaz-Aguado y Martín arroja como resultados que las adolescentes están sobrerrepresentadas en rendimiento académico, expectativas de seguir estudiando, sentido de pertenencia a la escuela, convivencia y relaciones positivas con el profesorado, mientras que los varones se encuentran sobrerrepresentados en la repetición de cursos de primaria y secundaria, conductas de falta de respeto y confrontación con el profesorado.

Desde el punto de vista de todos estos estudios realizados desde la perspectiva de género, el problema no lo constituyen ni los varones ni el sistema educativo por sí solos: lo genera la masculinidad hegemónica, que socializa a los varones e impregna al sistema educativo y a las familias de los estudiantes, tanto en sus discursos como en sus normas y valores. Esta última consideración tiene una relevancia fundamental a la hora de analizar las variables que han sido asociadas a la exclusión escolar desde la perspectiva de género. Variables como el horizonte educativo de la familia, la presión familiar por el ingreso al

mercado de trabajo, la valoración del sujeto respecto de la educación y el vínculo con su grupo de pares, podrían estar sesgadas por el modelo hegemónico de masculinidad.

Cabe mencionar que existen estudios que interpretan la misma realidad (el mayor fracaso escolar de los varones y la premiación de las instituciones educativas de características no asociadas al modelo hegemónico de masculinidad tradicional), desde un enfoque completamente diferente. No se incluyeron en esta revisión por no estar publicados en revistas científicas y no haber sido sometidos a evaluación abierta entre pares, ya que han generado, principalmente, artículos de divulgación que suelen estar financiados por organizaciones religiosas. No obstante, corresponde hacer una breve referencia a ellos porque son un indicador de la disputa política respecto a este tema.

En un artículo de divulgación, Calvo (2009), de la Universidad de Virginia (Estados Unidos), parte de una enumeración de datos similares a los presentados aquí, pero referidos a ese país. Menciona que el valor del indicador de repetición de los varones, a los 12 años, es el doble que las mujeres. También señala que son los que más abandonan secundaria, son diagnosticados tres veces más por hiperactividad y el doble por trastornos de conducta. En su análisis de estos fenómenos encuentra que “la feminización de la enseñanza” y la “incomprensión hacia las actitudes masculinas” son las responsables de las dificultades de los niños. Argumenta además (citando al *Christian Science Monitor*) que los varones no se sienten cómodos con el nuevo énfasis que la enseñanza ha puesto en el trabajo en equipo y en la expresión de sentimientos. Por el contrario, considera que los niños necesitan más acción física y competencia, que es lo que les gusta. De allí concluyen que no se pueda educar de la misma manera a unos y otras y sostienen que “diversos estudios de psicología, psiquiatría, neurología y pedagogía demuestran que los chicos tienen una forma de aprender y comportarse diferente a la de las niñas” (Calvo,

2009: 5). La propuesta de cambio es volver a las escuelas separadas por sexo. Al respecto, Buchmann *et al.* (2008: 331), afirman:

No es sorprendente ver que la demanda por una educación de sexo único se ha desarrollado en respuesta a la preocupación pública por mal rendimiento académico de los varones, ganando atención en las portadas de revistas (por ejemplo, “El problema con los niños”, *Newsweek*, 2006) y libros de gran éxito como *El nombre de Caín: la protección de la vida emocional de los muchachos* (Kindlon y Thompson 2000). La escolarización de un solo sexo puede ser una respuesta política razonable al bajo rendimiento de los chicos, pero implementar tales cambios masivos en todo sistema educativo sin evaluaciones con base empírica de las consecuencias de tales cambios es miope. Por ejemplo, la reciente investigación de Wong *et al.* (2002) en las escuelas de Hong Kong encontraron que las niñas obtienen mejores resultados en las clases de un solo sexo mientras que a los niños les va mejor en las aulas mixtas. Otras investigaciones muestran que el rendimiento de los niños y las niñas mejora cuando la proporción de estudiantes de sexo femenino es mayor en clase (Hoxby, 2000; Lavy y Schlosser, 2007). Estos estudios sugieren que un aumento de las escuelas de un solo sexo podría agravar en lugar de mejorar el bajo rendimiento relativo de los varones.

Los enfoques esencialistas manejan los datos de forma tal, que logran presentarlos como argumento para defender los modelos hegemónicos de masculinidad y femineidad. Explican el porqué de la diferencia de desempeño entre varones y mujeres en la educación y le atribuyen una esencia intrínseca a cada sexo, naturalmente, excluyentes entre sí. Lo cierto es que, si bien hay una brecha atendible, es más plausible explicarla por la mayor o menor adopción de pautas de un modelo de masculinidad contradictorio, adoptado en mayor o menor medida por los sujetos particulares,

que por un fenómeno “natural” intrínseco, que generaría distancias mucho mayores y no dependería de la socialización.

EXPECTATIVAS DIFERENCIADAS SOBRE VARONES Y MUJERES DE LOS DOCENTES

Desde los años setenta se estudia el fenómeno de las expectativas docentes sobre el desempeño de los estudiantes en el campo de la educación. Uno de los primeros antecedentes fue el estudio de Rosenthal y Jacobson (1968), que demostró el efecto que producían, en el rendimiento académico de los/as estudiantes, las expectativas de los docentes. En un principio, los estudios se enfocaron exclusivamente en las expectativas diferenciadas con base en la raza; luego, se incorporaron otras variables como el género, la clase social, el lugar de residencia y la nacionalidad, entre otras (Valle y Núñez, 1989). Mayoritariamente, los estudios sobre esta temática coinciden en que las expectativas de los docentes tienen un impacto significativo sobre los logros intelectuales y académicos de los estudiantes, en todos los niveles del sistema educativo. Los logros de los estudiantes dependen, en cierta medida, de las percepciones que tienen los profesores acerca de determinadas características de sus propios estudiantes.

Posiblemente las dos variables más estudiadas en relación con las expectativas docentes sean la etnia y la clase social. En Estados Unidos, el estudio de Mckown y Weinstein (2002), con una muestra de 561 niños, encontró que los niños de grupos considerados estigmatizados, como los afroamericanos y latinos, eran más propensos a responder a las expectativas negativas de los docentes y que, a su vez, los niños pertenecientes a esos grupos estigmatizados solían ser más subestimados *a priori* por los cuerpos docentes. De esta forma, los estudiantes que presentan el mayor riesgo de ser estereotipados negativamente en lo académico son también los más vulnerables respecto de cargar con las bajas expectativas

de sus profesores (Jussim y Harber, 2005). En Jamaica, la investigación que desarrolló Clarke (2005) concluye que los estudiantes que generalmente son más afectados por las expectativas negativas de los/las docentes son los afrodescendientes, que suelen provenir de la clase obrera.

En Nueva Zelanda, Rubie-Davies *et al.* (2013) hicieron un estudio donde se examinaban las expectativas docentes sobre cuatro grupos étnicos de ese país. En la muestra participaron 90 docentes de 12 escuelas de distintas ciudades y que frecuentemente reciben estudiantes con diferente nivel socioeconómico. Los docentes respondieron un cuestionario sobre expectativas en escala Likert. Las principales conclusiones son que los docentes suelen formar sus expectativas de rendimiento diferenciales en función a la etnia/raza de sus estudiantes. En esa realidad, se potenciaban dos variables: la etnia y el nivel socioeconómico, ya que, habitualmente, los estudiantes de grupos minoritarios (por ejemplo, los inmigrantes) tienen un acceso limitado a recursos materiales y simbólicos.

En Chile, Navas y Sánchez (2010) llevaron a cabo un estudio que tuvo como objetivo principal analizar las actitudes hacia la educación multicultural de un grupo de estudiantes chilenos de pedagogía. La principal conclusión fue que, desde antes de ejercer como profesores, los estudiantes de pedagogía están predispuestos a tener expectativas acerca de sus alumnos y a actuar en concordancia con ellas. El dato más significativo es que los profesores en formación presentan prejuicios frente a ciertos grupos sociales, como los inmigrantes.

En Brasil, la Secretaría de Estado de Educación de Minas Gerais, en el 2010, realizó un estudio cuantitativo con una muestra de profesores. Los resultados del cuestionario aplicado indican que los propios docentes admiten cierta insensibilidad en relación a las necesidades individuales de los estudiantes. Asimismo, sostienen que los estudiantes provenientes de sectores sociales más favorables suelen

tener mejor rendimiento y son más capaces. A su vez, construyen las expectativas —en parte— en función de las características físicas de los estudiantes (Machado *et al.*, 2010).

Los antecedentes de literatura científica que estudian al género como variable de las expectativas docentes, afirman que hay diferencias entre lo que se espera de un varón y una mujer al interior del edificio escolar. Se constata que la mayoría de los docentes cree tratar a hombres y mujeres de manera equitativa, pero que esto rara vez ocurre en la práctica (Gray y Leith, 2004). A su vez, esas expectativas, sean positivas o negativas, se ven potenciadas por otras variables, como la clase social, la raza y el lugar de residencia, entre otras. Clarke afirma que “los varones de sectores medios rinden mejor que mujeres y varones de sectores pobres, y las mujeres pobres rinden mejor que sus pares masculinos en esas mismas condiciones” (2005: 2). Por ese motivo, es imprescindible realizar un análisis interseccional para abordar e intentar comprender la problemática de un modo complejo e integral.

Townsend (2000), en un estudio desarrollado en Estados Unidos, señala que generalmente suelen ser varones quienes acaban observados, suspendidos y expulsados de las instituciones por sus comportamientos. En cuanto a las expectativas, en este estudio tanto varones como mujeres percibieron mayor favoritismo de los docentes hacia sus estudiantes mujeres. Ya en la década de los años noventa, Fernández (1990) sostenía que “la escuela es una institución autoritaria y represiva, ellas obtienen mejores resultados por ser más dóciles, menos rebeldes” (Fernández, cit. en Rodríguez, 1999: 197).

En relación con este último punto, hay estudios en Jamaica y Brasil que revelan que los docentes suelen tener expectativas negativas hacia los varones en función de las representaciones que se tienen de éstos. Dichas representaciones se asocian a la indisciplina, las faltas de respeto, la “vagancia”, el consumo problemático de sustancias y la delincuencia

(Clarke, 2005; Aparecida y Dendena, 2009; Rodrigues, 2012). Asimismo, los docentes suelen destacar el movimiento e hiperactividad de los varones y la pasividad y disciplinamiento de las mujeres. Se afirma, además, que en los procesos escolares históricamente se ha valorado el silencio, la obediencia y la adaptación. El inconveniente surge cuando, socialmente, esas características son interpretadas como parte de la “naturaleza” femenina (Alcántara *et al.*, 2011).

Por otro lado, la conducta verbal de los profesores en clase, además de otras conductas (forma de agrupar a los estudiantes, distribución espacial, asignación de tareas de aprendizaje diferentes, etcétera), es el principal vehículo de transmisión de expectativas de los/as profesores/as a sus estudiantes. Las expectativas se muestran a través del contacto visual y táctil, de las expresiones faciales, del tono de voz y el gesto (Townsend, 2000). Las expectativas diferenciadas de los docentes son comunicadas a los estudiantes, explícita o implícitamente, a través de estas actitudes.

Otros estudios señalan que estas características “molestas” de los varones, o “favorables” de las mujeres, son fomentadas a través del currículum oculto por los propios docentes. A partir de un estudio cualitativo en Brasil con una metodología de observación participante, Rodrigues (2012) encontró que, en la cotidianeidad del espacio escolar, los docentes pueden cumplir el papel de reproducir cierto orden social y estereotipos de género y sexuales que favorecen una “normalización” del estudiantado, dependiendo de las expectativas sociales que se tienen en vinculación con los roles de género. Este proceso al final repercute en las identidades de los estudiantes y en la asunción de ciertos roles al interior de la institución educativa.

En el mismo sentido, Alcántara *et al.* (2011) concluyen que las instituciones, a través de sus currículos, prácticas pedagógicas, estructura física, docentes, reglamentos y validaciones, generan que la escuela reproduzca diferencias

entre los individuos, implícita y explícitamente, “Inculcando valores, normas y concepciones interiorizadas de forma que se conciben como ‘naturales’ aunque provengan de relaciones sociales establecidas culturalmente” (Alcántara *et al.*, 2011: 7).

En Brasil se llevó a cabo un estudio cualitativo con una muestra de docentes de enseñanza media, perteneciente a la red pública estadual del municipio de Chapecó, SC, con los cuales se realizó una entrevista semiestructurada. En dicho estudio se concluye que las instituciones educativas son responsables y reproductoras de estereotipos relativos al género; y éstos, a su vez, son aprehendidos por los propios estudiantes, con lo cual se reproducen las desigualdades de género no sólo al interior de las instituciones, sino en la sociedad en su conjunto (Aparecida y Dendena, 2009). Similares conclusiones obtuvieron Cruz y Palmeira en 2009.

Siguiendo la línea argumental del apartado anterior, esta contradicción entre el fomento y castigo de la masculinidad hegemónica de las instituciones educativas puede repercutir negativamente en la trayectoria escolar de los varones.

En Uruguay, recientemente, Bernantzky y Cid (2015) desarrollaron un estudio que abordó las expectativas de género diferenciales que tienen los docentes, aunque no fuera ese el objetivo principal de la investigación. La producción se centra exclusivamente en enseñanza media, y más específicamente, en intentar explicar las brechas de género en el sistema educativo uruguayo. La metodología propuesta contempló análisis estadístico y 21 entrevistas en profundidad con docentes varones y mujeres que trabajan en distintos barrios, en el ámbito público y privado. En lo que se refiere a expectativas docentes, una de las posibles hipótesis que relevaron los autores es que, las diferencias en las calificaciones por género que se constatan, están relacionadas a las características de los docentes. Sería posible que la interacción docente-estudiante

durante el curso explicara, en parte, la brecha existente. Al ser la docencia una profesión “feminizada”, hace que las docentes mujeres tengan un mejor relacionamiento con sus estudiantes de su mismo sexo.

Asimismo, en este estudio, los testimonios docentes identifican diferencias que son atribuidas más a argumentos biológicos que sociales. La explicación que encuentran es precisamente que esos atributos valorados son “propios” de las mujeres, por eso los varones no los tienen. Estos argumentos que esgrimen los docentes son una muestra de la popularidad de los enfoques esencialistas mencionados en el apartado anterior.

CONCLUSIONES

La brecha de género en la finalización de la secundaria es una constante en los países desarrollados y en América Latina. No se trata de un fenómeno nuevo, sino de una realidad que comenzó a producirse en las décadas de los setenta y ochenta del siglo XX, y que se consolidó con el nuevo milenio. Si bien ha sido objeto de estudio desde diferentes perspectivas desde los años noventa, no existe una única explicación que dé cuenta del fenómeno.

Las explicaciones más sociológicas, asociadas a la teoría del capital social o la teoría del capital humano, sólo pueden explicar el fenómeno en tanto se asocia con otras desigualdades de género, sea en los sesgos del mercado laboral, o en la socialización diferenciada de hombres y mujeres.

En lo que refiere a los pensamientos y actitudes de los estudiantes frente a la educación, la inmensa mayoría de la literatura apunta a diferencias en la socialización que perjudican a los varones, en tanto fomentan valores y actitudes que se contraponen al éxito escolar. Empero, esas mismas actitudes son fomentadas por las instituciones educativas, puesto que son agentes reproductores del sistema sexo-género de la sociedad. Sería importante generar otras revisiones y nuevas evidencias

acerca del rol de los sistemas educativos como tales en la reproducción de los sistemas sexo-género. Existe también una corriente marginal, que busca explicar las dificultades de la adaptación de los varones al sistema escolar a través de afirmar la existencia de características naturales de uno u otro sexo, y que fomenta la educación de sexo único como solución. No obstante, esta corriente no cuenta con evidencia científica para sostener esta postura y es promovida principalmente por organizaciones (académicas y sociales) confesionales.

Finalmente, hay una amplia literatura que destaca el impacto de las expectativas docentes sobre la posibilidad de éxito académico de los estudiantes. Cuando se aplica esta perspectiva al análisis de la brecha de género, aparecen con claridad sesgos que favorecen a las mujeres. Quedaría indagar si esto es causa o efecto de las mayores dificultades de los varones para adaptarse a las normas escolares. En cualquier caso, claramente es un factor facilitador para la interrupción de sus carreras. Otras áreas a indagar en próximas revisiones, que por sus particularidades suponen aristas específicas del tema, podría ser el rol de fenómenos como el crimen organizado y el narcotráfico en la interrupción de las trayectorias educativas de los varones; las migraciones por razones políticas y económicas; y los cambios producidos por la transnacionalización del mercado de trabajo. Si bien en la revisión que realizamos (a partir de las palabras clave mencionadas al inicio de este texto) no aparecen artículos específicos sobre estos temas, emergen algunas referencias laterales que indican que son campos a explorar.

En resumen: la perspectiva de género aparece, en toda la literatura, como una potente línea de análisis para comprender la brecha de género en la interrupción de la trayectoria educativa de los varones y todos sus fenómenos asociados, así como para comprender la experiencia educativa de hombres y mujeres en las aulas.

REFERENCIAS

- ALCÁNTARA Costa, Ana, Alexnaldo Teixeira y Vanin Macedo (2011), *Ensino e gênero: Perspectivas transversais*, Salvador, UFBA-NEIM.
- APARECIDA, Marlene y Neusa Dendena (2009), *O ser e estar de meninos e meninas nas aulas de Educação Física: O que dizem os professores e professoras*, Chapecó, UNOCHAPECÓ.
- ARIAS Rey, Martha, Adriana Mora Anto y Manuel Escobar Cajamarca (2013), "Cuerpo y subjetividad en estudiantes de la escuela secundaria. Colombia", *Revista Aletheia*, vol. 5, núm. 2, pp. 128-151.
- BAUDELLOT, Christian y Roger Establet (1992), *Allez les filles*, París, Seuil.
- BECKER, Gary (2009), *Human Capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*, Chicago, University of Chicago Press.
- BERNANTZKY, Marianne y Alejandro Cid (2015), "Brecha de género en la educación secundaria: singularidades de la mujer y el varón en las estrategias educativas", *Páginas de Educación*, vol. 8, núm. 1, pp. 99-122.
- BLAYA, Catherine, Eric Debarbieux y Beatriz Lucas Molina (2007), "La violencia hacia las mujeres y hacia otras personas percibidas como distintas a la norma dominante: el caso de los centros educativos", *Revista de Educación*, núm. 342, pp. 61-81.
- BONINO, Luis (2001), "La masculinidad tradicional, obstáculo a la educación en igualdad", ponencia presentada en el Congreso Nacional de Educación en Igualdad, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, mayo de 2001.
- BOURDIEU, Pierre (1998), *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.
- BUCHELI, Marisa y Carlos Casacuberta (2000), "Asistencia escolar; participación en el mercado de trabajo de los adolescentes en Uruguay", *El Trimestre Económico*, vol. 67, núm. 267, pp. 395-420.
- BUCHMANN, Claudia, Thomas DiPrete y Annie McDanie (2008), "Gender Inequalities in Education", *Annual Review of Sociology*, vol. 34, núm. 6, pp. 319-337.
- CALVO Charro, María (2009), *Chicos en crisis. Problemática y actualidad en EEUU*, Londres, EASSE Newsletter.
- CEBALLOS Fernández, Marta (2012), "Indicadores aplicados a la visión dominante de la masculinidad por adolescentes de educación secundaria: la importancia del 'deber ser' hombre", *Última Década*, vol. 19, núm. 36, pp. 141-162.
- CLARKE, Christopher (2005), "Socialization and Teacher Expectations of Jamaican Boys in Schools: The need for a responsive teacher preparation program", *International Journal of Educational Policy, Research, & Practice*, vol. 5, núm. 4, pp. 3-34.
- COLEMAN, James (1988), "Social Capital in the Creation of Human Capital", *American Journal of Sociology*, vol. 94 (Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure), pp. S95-S120.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2006), *Panorama social de América Latina*, Santiago de Chile, CEPAL.
- CONNELL, Robert (1997), "La organización social de la masculinidad", en Teresa Valdés y José Olavarría (eds.), *Masculinidades. Poder y crisis*, Santiago de Chile, Isis Internacional, pp. 31-48.
- CRUZ, Marlon y Fernanda Palmeira (2009), "Construção de identidade de gênero na Educação Física Escolar", *Motriz, Rio Claro*, vol. 15, núm. 1, pp. 116-131.
- DELGADO, Beatriz, Cándido Inglés, José Manuel García-Fernández, Juan Luis Castejón y Antonio Valle (2010), "Diferencias de género y curso en metas académicas en alumnos de educación secundaria obligatoria. España", *Revista Española de Pedagogía*, vol. 68, núm. 245, pp. 67-84.
- DÍAZ-Aguado, María y Gema Martín Seoane (2011), "Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género", *Psicothema*, vol. 23, núm. 2, pp. 252-259.
- ESPÍNDOLA, Ernesto y Arturo León (2002), "La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 30, núm. 3, pp. 39-62.
- ESTÉVEZ-Abe, Margarita (2013), "An International Comparison of Gender Equality: Why is the Japanese gender gap so persistent?", *Japan Labor Review*, vol. 10, núm. 2, pp. 82-100.
- EZZATTI San Martín, Graciela (2009), "La imagen social de la femineidad y masculinidad en la enseñanza secundaria en Chile", *Educar em Revista*, vol. 19, núm. 35, pp. 95-106.
- FERNÁNDEZ, Mariano (1990), *La escuela a examen*, Madrid, Eudema.
- FIGUEROA, Mark (2004), "Male Privileging and Male 'Academic Underperformance' in Jamaica", en Rhoda Reddock (ed.), *Interrogating Caribbean Masculinities: Theoretical and empirical analyses*, Kingston, The University of West Indies Press, pp. 137-165.

- FILARDO, Verónica (coord.) (2010), *Encuesta nacional de adolescencia y juventud. Segundo informe*, Montevideo, MIDES.
- GARCÍA García, Antonio (2010), "Exponiendo hombría. Los circuitos de la hipermasculinidad en la configuración de prácticas sexistas entre varones jóvenes", *Revista de Estudios de Juventud*, vol. 10, núm. 89, pp. 59-78.
- Gobierno de Uruguay-Ministerio de Desarrollo Social (MIDES)-Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres) (2011), *Estadísticas de género 2011: persistencia de desigualdades, un desafío impostergable para la reforma social*, Montevideo, MIDES.
- Gobierno de Uruguay-Ministerio de Educación y Cultura (MEC) (2014), *Anuario estadístico de Educación*, Montevideo, MEC.
- GÓMEZ, Mariana (2009), "El género en el cuerpo", *AVÁ. Revista de Antropología*, vol. 12, núm. 15, pp. 1-19.
- GRAY, Colette y Helen Leith (2004), "Perpetuating Gender Stereotypes in the Classroom: A teacher perspective", *Educational Studies*, vol. 30, núm. 1, pp. 3-17.
- INDA-Caro, Mercedes, Carmen Menéndez y Vicente Calvo (2010), "PISA 2006: la influencia del género en los conocimientos y competencias científicas", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 51, núm. 2, pp. 1-12.
- JUSSIM, Lee y Kent Harber (2005), "Teacher Expectations and Self-fulfilling Prophecies: Knows and unknowns, resolved and unresolved controversies", *Personality and Social Psychology Review*, vol. 9, núm. 2, pp. 131-155.
- KATZMAN, Rubén y Federico Rodríguez (2007), *Situación de la educación en Uruguay*, Montevideo, INE/UNFPA/PNUD.
- LOMAS, Carlos (2007), "¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad", *Revista de Educación*, núm. 342, pp. 83-101.
- LÓPEZ, Alejandro y López Gómez, Pablo (2010), "De princesas y superhéroes: un aporte a la reflexión crítica del impacto del juego en la construcción de los roles de género", *Revista Cuerpo PSM*, vol. 1, núm. 1, pp. 5-9.
- MACHADO Soares, Tufi, Neimar Da Silva y Mariana Santos (2010), "A Expectativa do Professor e o Desempenho dos Alunos", *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol. 26, núm. 1, pp. 157-170.
- McKOWN, Clark y Rhona Weinstein (2002), "Modeling the Role of Child Ethnicity and Gender in Children's Differential Response to Teacher Expectations", *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 32, núm. 1, pp. 159-184.
- MORGADE, Graciela (2005), "Sexualidad y prevención: una desafortunada conjunción escolar", ponencia presentada en el "II Congreso Argentino y III Congreso Latinoamericano de Salud Sexual y Reproductiva", Rosario, abril de 2005.
- NAVAS, Leandro y Alejandra Sánchez (2010), "Actitudes de los estudiantes de pedagogía de las regiones del Bío-Bío y la Araucanía de Chile hacia la presencia de niños inmigrantes en la escuela: análisis diferenciales", *Psykhé*, vol. 19, núm. 1, pp. 47-60.
- OCDE (2013), *Panorama de la educación 2013*, Madrid, OCDE/Santillana.
- OECD (2015), *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, Paris, OECD Publishing
- PARRY, Odette (2004), "Masculinties, Myths and Educational Underachievement", en Rhoda Reddock (ed.), *Interrogating Caribbean Masculinities: Theoretical and empirical analyses*, Kingston, The University of West Indies Press, pp. 166-185.
- RODRÍGUEZ Pérez, Antonio (1999), "Género, rendimiento y expectativas docentes", *Revista Aula*, vol. 11, núm. 6, pp. 191-204.
- ROSENTHAL, Robert y Lenore Jacobson (1968), *Pygmalion in the Classroom: Teacher expectations and pupils' intellectual development*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston.
- ROSENWALD, Fabienne (2006), "Fillles et garçons dans le système éducatif depuis vingt ans", en Institut national de la statistique et des études économiques (ed.), *Données sociales: La société française*, INSEE, s/l, pp. 87-94
- RUBIE-Davies, Christine, Elizabeth Paterson, Annalinee Flint, Lynda Garrett, Lyn Mc Donald, Penelope Watson y Heather O'Neill (2013), "Investigating Teacher Expectations by Ethnicity in New Zealand", *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, vol. 10, núm. 2, pp. 250-259.
- RUMBERGER, Russell (2001), "Why Students Drop Out of School and What Can Be Done", ponencia presentada en la Conferencia "Dropouts in America: How severe is the problem? What do we know about intervention and prevention?", Cambridge, Harvard University, enero de 2001.
- SCHULTZ, Theodore (1959), "Investment in Man: An economist's view", *Social Service Review*, vol. 33, núm. 2, pp. 110-117.
- SWAIN, Jon (2004), "The Resources and Strategies that 10-11-Year Old Boys Use to Construct Masculinities in the School Setting", *British Educational Research Journal*, vol. 30, núm. 1, pp. 169-185.
- TEÓFILO de Brito, Leonardo, José de Oliveira Freitas y Mónica Pereira dos Santos (2014), "Não, Isso Não é Coisa pra Homem-Masculinidades e os Processos de Inclusão/Exclusão em uma Escola da Baixada Fluminense - RJ", *Revista Latinoamericana de Geografia e Gênero, Ponta Grossa*, vol. 5, núm. 2, pp. 114-125.

- TOWNSEND, Brenda (2000), "The Disproportionate Discipline of African American Learners: Reducing school suspensions and expulsions", *Exceptional Children*, vol. 66, núm. 3, pp. 381-391.
- TRIVENTI, Moris (2013), "The Gender Wage Gap and its Institutional Context: A comparative analysis of European graduates", *Work, Employment & Society*, vol. 27, núm. 4, pp. 563-580.
- VALLE, Antonio y Juan Carlos Núñez (1989), "Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto institucional", *Revista de Educación*, núm. 290, pp. 295-319.