

## ¿CÓMO SE EXPLICA LA ESCOLARIZACIÓN CRECIENTE DE LAS CHICAS EN FRANCIA?

ROLAND PFEFFERKORN<sup>1</sup>

En Francia muy pronto, desde casi medio siglo, la escolarización de las chicas ha aumentado mucho e incluso superado la de los chicos. Las diferencias entre sexos aparecen acompañadas por diferencias sociales considerables. Los sociólogos y los especialistas de las ciencias de la educación proponen distintas interpretaciones de esa progresión espectacular que pueden resumirse en dos registros básicamente contradictorios. Algunos autores favorecen en sus explicaciones los determinismos estructurales, en particular la dominación que pesa sobre las mujeres. Otros, al contrario, ponen en el centro de sus análisis la actividad y la movilización de las principales interesadas.

Palabras claves: género, escolarización, movilización.

*Very early, since almost half century, in France the schooling of the girls strongly increased and surpassed that of the boys. The gender differences are accompanied by important social differences. The sociologists and the specialists of sciences of education propose different interpretations of that spectacular progression. They can be summerized in two basically contradictory registers. Some authors defend structural determinism, particularly the domination which weights on the women. On the contrary, others put in the center of their analyses the activity and the mobilization of the principal interested parties.*

*Key words: gender, schooling, mobilisation.*

Desde hace cuarenta años la escolarización de las chicas ha ido creciendo a un ritmo considerable. En Francia muy pronto ha superado, en cuanto a la media nacional, la de los

1 Profesor de sociología. Universidad Marc Bloch, Estrasburgo, Francia. Correo electrónico: roland.pfefferkorn@umb.u-strasbg.fr

chicos. Ya en los años 1960, a menudo las chicas llevan su escolaridad en primaria a un mejor ritmo que los chicos<sup>2</sup>. Durante los años 1970 y 1980, esta ventaja de las chicas frente a los chicos incluso se acentúa ya que 113 chicas, frente a 100 chicos, que entran en el primer curso de secundaria (la "6ème" en Francia) no habían repetido curso cuando eran 107 unos veinte años antes (Terrail, 1992a: 657). La forma de llevar la escolaridad en primaria permite prever de forma bastante precisa cómo va a desarrollarse el resto de los estudios. El criterio de la edad escolar (que permite entre otras cosas señalar la repetición de algún curso) es un indicador bastante fiable en cuanto a los resultados escolares (Baudelot y Establet, 1979; Establet, 1987). Ya en 1964, cada año sacan el bachillerato (diploma que marca el final de la secundaria) más chicas que chicos (Baudelot y Establet, 1992). Esos cambios en cuanto a las relaciones de las chicas con la escuela habían sido precedidos por un lento reajuste en el periodo anterior. En el periodo de entreguerra (1920-1940), en una época en la que la mayoría de los jóvenes no frecuentaba la escuela más allá de la enseñanza primaria, la escolarización de los chicos era claramente superior a la de las chicas. Las diferencias eran, en aquella época, particularmente marcadas en el mundo de los obreros asalariados y los trabajadores independientes. En los años 1950, se observa un alargamiento de la escolarización después de la enseñanza primaria en todos los ámbitos sociales, con un ritmo sin embargo variable. Las chicas empiezan a recuperar su retraso primero entre los hijos de los cuadros superiores y medios y el fenómeno se extiende luego a las otras categorías. A mediados de los años 1960 la supresión del examen de entrada para el primer curso de secundaria permite abrir de forma más amplia la enseñanza secundaria a los hijos de las clases populares. A partir de ese momento, las diferencias entre sexos se van marcando, pero esta vez en detrimento de los chicos.

A mediados de los años 70s, la diferencia entre chicas y chicos alcanza su punto máximo: en el conjunto de los jóvenes que empiezan el primer curso de secundaria en 1978, 143 chicas efectúan una escolaridad completa en la enseñanza secundaria frente a 100 chicos. En los años siguientes el aumento de la escolarización lleva a un acortamiento de esta distancia, pero la relación sigue siendo de 124 por 100 entre los alumnos de los años 1980 y 1989. Esas diferencias entre sexos aparecen acompañadas por diferencias sociales considerables: el 77 % de las chicas que pertenecen a las categorías superiores llegan hasta el final de la secundaria en los años 1980 frente a un 35 % procedente de las categorías desfavorecidas. Para los chicos, las diferencias son similares: respectivamente un 69 y un 25 % (Terrail, 1992a: 646-676 ; Duru-Bellat, 1990 ; Baudelot y Establet, 1992). Esas diferencias sociales se reducen sin embargo

2 Los servicios de estadística del Ministerio de la educación siguen ciertas promociones de alumnos gracias a una muestra representativa. Las últimas promociones que se han seguido completamente son las de alumnos que entraron en el primer curso de secundaria (6<sup>ème</sup>) en 1973, 1980, 1989 y 1995. Un gran parte de la informaciones cifradas que siguen en este artículo vienen de fuentes ministeriales, particularmente las dos siguientes : *Notes d'information* (n° 95.34, 95.39, 00-31, 00-32, 00.39, 00-52, 00.54, 01-05, 01-12, 01-13, 01-28, 01.32, 01-36) y *Repères et références statistiques* (ed. 2000 y 2001).

casi de 15 puntos en 1989. Finalmente, después de haberse reducido a lo largo de los años 1980, la diferencia en cuanto a promoción escolar entre chicos y chicas parece amplificarse de nuevo en los años 1980, ya en los primeros años de la enseñanza obligatoria (el “collège” en Francia). Para los alumnos que entraron en el primer curso en 1995, 116 chicas llegaron hasta el tercer curso sin repetir frente a 100 chicos, cuando en el conjunto de los alumnos que empezaron la secundaria en 1989 las chicas sólo eran 108 en esas mismas condiciones. Por otra parte, las diferencias entre los dos sexos siguen aumentando según se baja en la escala social: aunque parecen limitadas en el caso de los hijos de docentes, de profesiones liberales o de directivos, alcanzan una importancia considerable en el caso de los hijos de obreros o de empleados; de ese modo, entre los alumnos hijos de empleados en el comercio y los servicios que entraron en 6º en 1995, 136 chicas frente a 100 chicos llegaron sin repetir ningún curso hasta el tercero. Tenemos que añadir finalmente que si bien las diferencias entre sexos tienden a reducirse entre las categorías que disponen de recursos económicos o culturales (director de empresa, agricultores, profesores), aparecen como muy marcadas en el caso de las categorías “desfavorecidas”.

La progresión de la escolarización femenina ha sido espectacular. En total se observa en todas las categorías sociales, desde hace unas cuatro décadas, una promoción escolar de las chicas superior a la de los chicos, desde el primer curso de primaria hasta el último de secundaria. En el año 2000, independientemente de las clases de edad, las mujeres que trabajan tienen ya, en general, un diploma superior al de los hombres. Entre los 16 y los 25 años, cualesquiera sean las especialidades y los niveles, la escolarización de las chicas es mayor que la de los chicos dado que cerca de un 54 % de chicas acude a un centro escolar frente a un poco más del 50 % en el caso de los chicos. La tasa de aprobados es superior tanto en el caso de la enseñanza general como en el de la tecnológica. Del mismo modo, la diferencia a favor de las chicas tiende a acentuarse en la enseñanza superior en su conjunto. Por el contrario, entre los aprendices se encuentran dos veces más chicos que chicas. Este aumento de la escolarización de las chicas es uno de los factores esenciales que generan la extensión de la enseñanza secundaria a la mayoría de las nuevas generaciones. Si tenemos que resumir el conjunto de las observaciones anteriores diremos que si se consideran los diplomas y el tiempo dedicado, la escolaridad de las chicas aparece hoy como significativamente mejor que la de los chicos.

#### ¿MÁS DÓCILES O MÁS CENTRADAS ?

Los sociólogos y los especialistas de las ciencias de la educación pretendieron interpretar la progresión de la escolarización femenina desde el principio de los años sesenta. Las distintas

explicaciones propuestas pueden resumirse en dos registros básicamente contradictorios. Algunos autores mencionan esencialmente el conformismo, o incluso la sumisión, que caracterizaría a las mujeres. Desde este punto de vista, los autores favorecen los determinismos estructurales, en particular la dominación que pesa sobre las mujeres. Otros, al contrario, ponen en el centro de sus análisis la actividad y la movilización de las principales interesadas y de sus familias, en primer lugar de las madres. Estos autores no niegan la realidad de la dominación que pesa sobre las mujeres, pero destacan que no se trata de una fatalidad y que se puede combatir.

Según la primera serie de interpretaciones, las chicas habrían tendido a seguir sus estudios en primer lugar porque se sintieron obligadas. La primera determinación que pesa sobre las chicas tendría que ver con la oferta de la enseñanza: salidas profesionales especialmente limitadas para ellas al final de la formación profesional corta en comparación con las que se proponen a los chicos. Esa oferta limitada en la formación profesional las habría llevado, hasta cierto punto, a seguir sus estudios en la enseñanza general larga. Sin embargo, podemos oponer a ese intento de explicación el hecho de que la orientación hacia la formación profesional, tanto en el caso de los chicos como en el de las chicas, es más el resultado de un fracaso, debido en particular a un retraso escolar, que de una orientación preferencial de los chicos en detrimento de las chicas. Es necesario pues encontrar otras explicaciones de su mejor éxito escolar tanto más cuanto que las expectativas de los padres al principio de los estudios secundarios no difieren según el sexo.

¿Se podría explicar entonces esta ventaja, tal como piensan algunos autores, por el desarrollo del carácter mixto en la escuela y la mayor presencia de mujeres entre los profesores? En el primer caso, es incontestable que hasta finales de los años cincuenta, la norma general solía ser la de la segregación en las escuelas (aparte de los grupos de preescolar que son mixtos desde su creación). El carácter mixto se impone a principios de los años sesenta como principio de gestión de los medios y no como principio de igualdad entre los sexos (Zaidman, 1996). Se desarrolla de forma paralela al aumento de la escolarización de las chicas. Pero no se ve por qué habría favorecido específicamente a las chicas. Sobre todo porque el carácter de las oposiciones en los campos científicos de alto nivel tiene más bien como efecto el eliminar a las chicas, como lo veremos más adelante<sup>3</sup>. En cuanto al segundo aspecto, los hechos son más complejos ya que la representación de las mujeres entre los profesores era ya preponderante a principios de siglo (Terrail, 1992a : 665) y, sin embargo, la escolarización de las chicas terminaba esencialmente al final de la enseñanza primaria.

3 En 1981 el examen de entrada a las Escuelas Normales Superiores de *Fontenay* y de *Saint-Cloud* se hace mixto, en 1986 también ocurre para el que permite el ingreso a la ENS femenina (antes llamada *Sèvres*) y a la de Ulm. El porcentaje de chicas aprobadas en la mayoría de las series científicas cae en picado (un 11 % en 1998 en la especialidad de "matemáticas y física" para la ENS de Ulm). Ese mismo año se observa una tasa muy similar en las oposiciones "mixtas" para ingresar en las escuelas de ingeniería: un 14% para la Escuela *Politécnica y Central*, un 15 % para ingenieros de Caminos y un 16 % para *Supelec*....

En ese mismo sentido otros autores explicaron este hecho como un efecto de las llamadas “virtudes femeninas” que serían la obediencia, la subordinación, o incluso la pasividad. Marie-Duru-Bellat por ejemplo, sostiene la hipótesis de una mayor conformidad de las chicas a “la función de alumno”. Las chicas serían más disciplinadas, más sabias y más serias. Los profesores apreciarían su trabajo y su conducta y valorarían a fin de cuentas su conformismo y su sumisión (Duru-Bellat, 1990: 61). La buena voluntad, la aplicación, el deseo de cumplir con las expectativas por parte de las chicas, se traducirían en mejores resultados escolares. Exagerando un poco, desde este punto de vista, lo que explicaría el éxito escolar de las chicas en la escuela es su docilidad y su dominación<sup>4</sup>.

Muchos cuestionan este tipo de interpretación muy determinista y centrada en la interiorización de disposiciones casi definitivas. François de Singly la rechaza a propósito del hábito de la lectura, porque explica que, si las chicas leen más que los chicos, es sobre todo porque les gusta leer y porque lo encuentran placentero. “Ellas han interiorizado y transfigurado más que ellos la dificultad pedagógica”, según explica el autor, y, por eso, su placer de leer tiene “una clara autonomía frente a la institución escolar y sus representantes” (de Singly, 1989 : 72 y 83). El papel primordial del placer por aprender queda puesto de relieve en una encuesta de la DEP que se llevó a cabo en 1985. Otros autores van más lejos en la misma dirección de análisis. Intentan superar la perspectiva durkeimiana que considera al niño como un ser que se encuentra “por naturaleza en un estado pasivo”. Proponen pensar la socialización escolar más en términos de producción o de apropiación a través de interacciones. El proceso de interiorización inconsciente de sujetos supuestamente pasivos queda en efecto ampliamente equilibrado por la actividad más o menos consciente de éstos. Por otra parte, intentan articular datos estructurales de carácter macrosociológico con datos que pertenecen más bien al registro intersubjetivo. Jean-Pierre Terrail, por ejemplo, insiste en el compromiso más activo en la apropiación del saber que permite a las chicas, y en particular a las de origen popular, escapar de los determinantes frecuentes del fracaso escolar. Ese compromiso escolar de las chicas de los medios populares respondería incluso a “una aspiración existencial global” (Terrail, 1992-1993 : 42). Según las investigaciones que Terrail llevó a cabo en Nancy, las chicas de las clases populares serían en efecto dos veces más numerosas que las de las clases superiores en rechazar el estilo de vida de pareja de sus padres y los papeles tradicionales asignados a los dos sexos y a menudo asociarían claramente el éxito escolar al acceso a formas de sociabilidad conyugales y amistosas más satisfactorias. Estas chicas de origen popular estarían rompiendo con la posición adoptada por sus madres desde dos puntos de vistas: por una parte en cuanto a las relaciones

4 El conjunto de esos argumentos, lo mismo que las principales referencias bibliográficas quedan presentadas de forma crítica en Terrail, (1992a: 663-669). Véase también para un punto de vista contrario: Duru-Bellat (1994 : 53-60).

5 Véase un análisis de esa encuesta en Terrail (1992b y 1992c : 71-73).

de clase y en cuanto a las relaciones de sexo (Terrail, 1992a : 674). Jean-Pierre Terrail insiste en el papel desempeñado en esta dinámica emancipadora por la movilización familiar, en primer lugar por las madres que aportan a la vez un estímulo diario y un aval simbólico al éxito escolar de las chicas. El principal factor explicativo del mejor éxito escolar de las chicas sería finalmente, desde ese punto de vista, un “aprovechamiento de sí mismo especialmente intenso, suscitado en circunstancias históricas en las que el éxito escolar es la única vía para la emancipación individual”(Terrail, 1992a : 674).

El destino escolar de los niños y de las niñas depende seguramente de una conjunción de características sociodemográficas del ambiente familiar<sup>6</sup>. La situación de la madre, por su diploma y su actividad, desempeña además un papel específico e influye mucho sobre la transmisión de la cultura escolar y sobre la movilización familiar a favor del éxito escolar de los niños. Cualquiera que sea el diploma del padre, los niños triunfan tanto mejor a nivel escolar cuanto más diplomada sea la madre. El tiempo que dedica al seguimiento escolar aumenta en particular según lo diplomada que sea. Más aún, el nivel escolar de la madre desempeña un papel más apreciable que el del padre: los niños obtienen en efecto mejores resultados escolares cuando la madre es más diplomada que el padre (de Singly, 1997; Devineau y Léger, 2001: 29-68). Esto se explica por el hecho de que la madre es la que se encarga de la educación de los niños y, más concretamente, de su apoyo escolar. Así pues es más importante para un niño (chico o chica) que su madre (antes que su padre) tenga unas sólidas bases escolares, ya que suele ser quien le prestará su apoyo durante su escolaridad.

En cuanto a la influencia de la actividad profesional de la madre sobre el éxito escolar de los niños, parece contradictoria según los medios sociales, el nivel de estudios de la madre y el sexo del niño. Parece ser una baza en los medios populares y un freno en las familias cuyo padre ejerce una actividad como cuadro. Cuando la madre tiene por lo menos un nivel de bachillerato, su actividad profesional parece estadísticamente tener un efecto desfavorable para los chicos mientras que su actividad profesional tiene pocos efectos sobre la escolarización de las chicas. Cuando no tiene diploma, se observa el efecto contrario: su actividad profesional no parece tener influencia sobre la escolaridad de los chicos, pero su efecto es positivo en la de las chicas<sup>7</sup>. En los medios populares, la actividad profesional de las madres favorece claramente la movilización escolar de las chicas. El seguimiento escolar es un poco más importante cuando las madres tienen una actividad profesional. Pero éstas suelen también tener más diplomas que las que no trabajan. Este hecho tiene repercusiones sobre los niños que, a su vez, suelen conseguir unos diplomas más altos que otros. Según Jean-Pierre Terrail, más aún que la relación

6 Véase el capítulo 10, “les inégalités face à l'école”, de nuestro trabajo : Bihl y Pfefferkorn (1999 : 255-287).

7 Según la encuesta *Formations et qualifications professionnelles 1993* comentada por Estrade (1995 : 2).

de las madres con el empleo, es su relación con la escuela y con el saber lo que desempeñaría un papel determinante en su implicación en la escolaridad de sus hijos (Terrail, 1992c : 63-68). Las relaciones entre madre e hija especialmente fuertes, hechas de diálogo y de complicidad, reforzarían la confianza que pueden tener las chicas a la hora de alcanzar sus objetivos. Las madres de los ambientes populares estarían finalmente fomentando en sus hijas la ambición de realizar lo que ellas mismas no pudieron realizar plenamente.

Bernard Lahire insiste también en el papel esencial que desempeña para las chicas de los medios populares el modelo de las madres (o incluso el de las abuelas, de las hermanas, de las tías o de las vecinas) que mantienen una relación estrecha y regular con el lenguaje escrito. Éstas, en efecto, no sólo dominan la escritura en el ámbito de la casa, sino que se encargan también de la mayoría de los trámites de carácter administrativo en relación con el exterior. Por otra parte, nos muestra, a partir de estudios de casos, cómo las chicas pueden construir su identidad “a partir del modelo de una madre que combina el hecho de ocuparse de los trámites y de encontrar placer en el hecho de escribir y de interesarse por la escuela con el de haberse visto frustrada de ese placer”, mientras que los chicos deben construir su propio modelo a partir de un padre, “agobiado por un trabajo agotador, que se desentiende completamente de los problemas escolares ya que en casa, se dedica a recuperar su fuerza de trabajo” (Lahire, 1995 : 233). A esto hay que añadir finalmente que otros trabajos han mostrado una correlación entre la actividad de la esposa y la de su suegra. Los hombres cuya madre trabajaba tenderían a casarse con mujeres con una actividad profesional o al menos estarían a favor de que la tuviera porque habrían recibido el ejemplo de su madre (Menahem, 1988). El éxito escolar de las chicas estaría por lo tanto “relacionado a la vez con la presencia práctica de la madre, con su papel simbólico, y con el del padre también” (Terrail, 1992c :88).

Según la interpretación original propuesta por Jean-Pierre Terrail, desde hace unos cuarenta años, la actividad habitual de los individuos, y más concretamente la de las mujeres, ha contribuido de manera decisiva a las transformaciones producidas en la sociedad francesa, en particular en la escuela y en el trabajo. La “movilización frecuente” de las mujeres originó una profunda dinámica emancipadora (Terrail, 1995). Esta movilización de los sujetos individuales se manifestó esencialmente en un contexto de “movilización colectiva” que la sostuvo y, hasta cierto punto, le abrió el campo de lo posible. Fue más concretamente el caso, después de 1968, durante los años 1970. La acción colectiva disminuyó claramente durante los años ochenta y noventa, aunque sobre tal o cual aspecto una movilización pudo manifestarse en algún momento, por ejemplo en el otoño de 1995 o con relación con el lugar ocupado por las mujeres en la vida política.

Esta relativa atonía del movimiento colectivo hace menos segura la continuación de los avances en el ámbito de la escolarización de las chicas, e incluso la simple conservación de lo conseguido. Ciertamente es que la duración de la escolarización y el nivel de los títulos obtenidos por las chicas han progresado y siguen progresando. Pero las divergencias entre chicos y chicas se invierten, ya durante los estudios secundarios y, más tarde, en la enseñanza superior, en cuanto se examinan sus resultados respectivos según las distintas especialidades escogidas, en particular si distinguimos las que permiten una inserción profesional más fácil o las que reciben más reconocimiento social.

#### ¿EXISTE UNA OPOSICIÓN CHICAS-LITERARIAS/CHICOS-CIENTÍFICOS?

La progresión del alumnado femenino en la enseñanza secundaria origina parcialmente la creencia en la existencia efectiva de una “igualdad de oportunidades” en la escuela según los sexos. Sin embargo el análisis es distinto en cuanto se supera el único examen de los datos globales pues los mejores resultados escolares de las chicas ocultan una serie de diferencias y de desigualdades importantes y persistentes según las especialidades que es importante examinar<sup>8</sup>. Ya desde la adolescencia la tendencia es orientar a los chicos y a las chicas hacia especialidades escolares distintas que los prepararán a estudios superiores distintos, que les proporcionarán a su vez competencias generales y profesionales no sólo distintas sino también valoradas y valorables de forma distinta en el mercado del trabajo. La segregación escolar entre adolescentes tiene en efecto una relación evidente con su posterior segregación en el mercado del trabajo entre sectores y profesiones diferentes en la medida en que la una prepara y justifica de forma anticipada la otra.

La segregación por especialidades parece indicar que la oposición esencial entre chicos y chicas giraría en torno a las matemáticas. Es, al menos, lo que el sentido común repite siempre. Las chicas serían “más de letras” y los chicos “más de ciencias”. Con todo, no son las diferencias de resultados entre chicos y chicas según las disciplinas escolares lo que explica las diferencias de orientación hacia las distintas especialidades. Numerosas investigaciones ponen de manifiesto que la orientación de los chicos y de las chicas hacia tal o cual especialidad, tanto en la enseñanza secundaria como en la superior, no mantiene una relación directa con su nivel escolar en las distintas asignaturas (Duru-Bellat, 1993 : 259-272). En particular, tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria, no se observa divergencia a favor de los chicos en las evaluaciones del nivel de los alumnos en cuanto a las matemáticas.

8 Para una presentación detallada, véase Bihl y Pfefferkorn (2002, capítulo 1).

El sistema escolar francés oficialmente mixto está constituido de hecho por sectores muy sexuados tanto en la enseñanza general y tecnológica como en la formación profesional, en la enseñanza secundaria como en la superior. Es el resultado de las diferencias de orientación entre chicos y chicas, de forma que el equilibrio en cuanto al carácter mixto en las distintas especialidades sigue siendo una excepción. Esta separación por sexo, disciplinas “literarias” versus disciplinas “científicas”, parece encontrarse en todos los niveles del instituto y de la enseñanza superior, incluso en las clases preparatorias a las grandes escuelas. En éstas, globalmente los chicos son siempre ampliamente mayoritarios (un 60,5 % en 2000/2001 contra un 69,9 % en 1980/81). Estas carreras prestigiosas acogen alrededor de un alumno de cada cuatro que haya sacado la selectividad en la enseñanza general o tecnológica, pero sólo una alumna de cada nueve con las mismas características. Sólo la especialidad de economía de las clases preparatorias tiene un público más equilibrado (un 53 % de chicas). En las especialidades de letras, la representación de las chicas sigue progresando (75,5 % en 2000/2001 contra un 66,1 % en 1980/81) mientras que en las especialidades científicas sólo se encuentra un 26,5 % en 2000/2001 (frente a un 18 % en 1980/81). De modo que la polarización sexuada de las clases preparatorias se ha ido reforzando.

Esta situación resulta de un fenómeno de erosión de las chicas a lo largo de esas carreras que conceden un lugar central a las matemáticas. Así las muchachas son todavía mayoritarias (59 % en 1989-90) y mejores alumnas en los cursos de cuarto de la E.S.O (curso de “seconde” en Francia), tanto en francés como en matemáticas (Duru-Bellat, 1993). Pero ya no son más que un 44,4 % en Primero de Bachillerato científico (curso de “première” en Francia) (en 1990-91), un 37,4 % en segundo de Bachillerato científico (curso de “terminale” en Francia) (en 1991-92), y un 22,2 % en el primer curso de la clase preparatoria de matemáticas superiores (en 1992-93) (“Maths-sup” en Francia). Su representación oscila entre un 10 % y un 15 % en segundo curso de clase preparatoria (“Maths-spé” en Francia) de los institutos con renombre que permiten la entrada a las “más prestigiosas” escuelas científicas. En 1993 sólo representan un 9 % de las admitidos a la Escuela Politécnica, un 7 % de las promociones “mixtas” del concurso “A” (matemáticas) y un 17 % del concurso “B” (física) de la Escuela Normal Superior (Ferrand y alii, 1995: 102)<sup>9</sup>. Estamos en efecto ante una paradoja que podemos presentar ahora de forma distinta con cifras que datan esta vez de 1997. Cuando la proporción de los chicos y de las chicas aparece como relativamente equilibrada en el primer ciclo de la enseñanza secundaria, cuando la representación de las chicas sobrepasa incluso de casi 10 puntos la de los chicos en el segundo ciclo general y tecnológico, la diferencia se invierte y alcanza más de 15 puntos en

9 Este artículo, del que recordamos más lejos las principales conclusiones, propone unas pistas de reflexión interesantes para explicar la baja proporción de mujeres en las carreras consideradas, tanto desde el punto de vista escolar como social, prestigiosas.

el conjunto formado por las escuelas de ingenieros y por los terceros ciclos universitarios, 45 puntos si tenemos en cuenta sólo a los licenciados de esas escuelas y a los doctores de tercer ciclo, 55 puntos si comparamos la representación de los hombres y mujeres dedicados a la investigación (un 22,5 % son mujeres y un 77,5 % hombres)<sup>10</sup>.

En las escuelas de ingenieros las chicas representan apenas un 22,6 % del alumnado en 1999. En 1972 representaban un 5% de los futuros ingenieros, ocho años más tarde, en 1980, ya eran un 15 % (Note d'information, 1995b; 2000b ; 2001b). La progresión de la representación femenina en esas escuelas se hace pues a un ritmo muy lento desde hace 20 años. El último ciclo destinado a formar a los ingenieros de formaciones promocionales (formación continua) reúne en 1999 una proporción de mujeres comparable a la que existía hace 25 años en el conjunto de las escuelas de ingenieros: sólo un 6 % (Céreq Bref, 1995). En la ENI (Escuelas Nacionales de Ingenieros) y la ENSAM (Escuelas Nacionales Superiores de Artes y Oficios) la representación de las mujeres sigue siendo especialmente escasa, respectivamente un 6 y un 9 % en 1999. Desde este punto de vista. esas escuelas se oponen a las escuelas superiores de comercio en las que la proporción se equilibra claramente desde hace unos veinte años: un 45 % de mujeres en 1989; un 46 % en 2000. Además, aunque con el paso del tiempo una minoría de mujeres ha conseguido ocupar una serie de puestos de trabajo, su carrera es menos rápida que la de los hombres. Si el principio de la vida laboral suele ser idéntico, la diferencia de salario aumenta al cabo de algunos años. Las mujeres que destacan profesionalmente han elegido profesiones menos apetecibles o sectores más innovadores, en los que finalmente la competición con los hombres será menos dura. Generalmente, eligen la función pública, en los ministerios menos prestigiosos y/o peores dotados (agricultura, asuntos sociales, justicia, medio ambiente, etc.), o que también menos permiten el siempre gratificante paso hacia el sector privado.

Esta oposición aparente chicas-literarias versus chicos-científicos merece sin embargo ser matizada. Por una parte, debido a una mayor diversificación de los estudios superiores de las mujeres a partir de los años 1970-80, se orientan cada vez menos hacia "letras y ciencias humanas" (un 28 % contra un 39 % para la generación de posguerra) y mucho más a menudo hacia formaciones económicas, jurídicas y comerciales (un 39 % contra un 14 %). Por otra parte, un análisis más detallado de las orientaciones pone de manifiesto que la oposición sexuada letras/ciencias dista mucho de ser tan clara en la medida en que la baja representación de las chicas varía mucho en realidad según las disciplinas científicas.

Si es considerable y relativamente constante en matemáticas, en física, en informática o en la mayoría de las disciplinas industriales de la técnica superior, es bastante inferior y

10 Todas las cifras que aquí damos o evocamos son de 1997.

tiende a desaparecer en otras disciplinas (biología, agronomía, química) o en las formaciones científicas médicas y paramédicas (medicina, ortodoncia, farmacia, veterinaria, etc.). En éstas, las chicas son ya ampliamente mayoritarias aunque la selección, basada en las matemáticas, haya aumentado. Por otra parte, un análisis por tipo de escuelas muestra que las escuelas de ingenieros que dependen del Ministerio de Agricultura han conocido un fuerte aumento por parte de las chicas (del 4 % al 56 % entre 1972 y 2000), tanto las más pequeñas como las más prestigiosas (como “Agro”), al contrario de otras en las que su representación sigue siendo poco importante (entre un 2 y un 6 %) como es el caso de las escuelas de ingenieros especializadas en mecánica. Por otra parte, en este último sector este fenómeno de exclusión de las chicas se encuentra también a todos los niveles, desde los STS (que forman a los técnicos superiores en los institutos de secundaria) e IUT (Instituto Universitario de Tecnología) hasta la Escuela de Artes y Oficios. La relación entre la feminización de las especialidades y su importancia en la jerarquía escolar y social es, por lo tanto, algo más compleja que lo que indica a priori una visión demasiado general y simplista, centrada en la oposición entre letras y ciencias.

#### UNA EXCLUSIÓN DE LAS “CARRERAS PRESTIGIOSAS”

¿Cómo explicar esta menor presencia de las mujeres en la mayoría de las formaciones científicas, en particular, en las de alto nivel? No haremos hincapié aquí en las pseudo-explicaciones que se apoyan en el estereotipo trillado del déficit biológico de las mujeres. La legitimación biológica, y en consecuencia la naturalización, de la oposición cultural y socialmente construida entre unas “naturalezas” masculinas y femeninas fue, entre otras cosas, un elemento esencial de la visión del mundo del régimen de Vichy y sus élites (Muel-Dreyfus, 1996 : 289-356 ; Barreau, 2001). Este argumento sexista parece haber cedido desde la aparición del movimiento feminista después de 1968. Por lo menos en Francia pues en los Estados Unidos, la sociobiología y sus avatares siguen recibiendo una acogida que hay que mencionar. De vez en cuando se anuncia la aparición de unos pseudoestudios que tienden a mostrar la importancia del papel de los genes tanto en la determinación de la identidad sexual como en la determinación del “coeficiente intelectual”. Nuevos estereotipos corren el riesgo sin embargo de sustituir los antiguos en la medida en que algunos nuevos intentos de explicación tienden simplemente a desplazar el tema de la ineptitud innata hacia el de una ineptitud adquirida de carácter psicosocial.

El argumento del déficit sociocultural, consecuencia de una socialización sexuada específica que explicaría la relativa inaptitud de las mujeres encuentra en efecto un eco favorable (Belotti, 1973). En ese sentido, la agresividad de los chicos, su “espíritu de juego” o su “gusto por la competición” se alegrarán para intentar justificar su mayor presencia en los sectores

científicos. Al contrario, las chicas se verían descartadas de las disciplinas juzgadas “abstractas”, “frías”, “inertes” o “secas” como las matemáticas o la física, para evitar poner en peligro su feminidad. En efecto, algunas formas del conocimiento científico mantienen vínculos con la definición social de lo masculino y de lo femenino (Gadrey y Löwy, 2000). De modo que si las chicas acceden menos a esas especialidades, si lo comparamos con lo que sus resultados escolares podrían dejar esperar, sería en primer lugar debido a mecanismos de selección y de autoselección de carácter sociocultural, que intervendrían, muy especialmente en el caso de las que tienen resultados escolares medianos (Duru-Bellat, 1990 y 1993). En total en el año 2000, sólo un 22,6 % de las chicas escolarizadas en cursos de cuarto (“seconde” en Francia) de la enseñanza general o tecnológica se orientan hacia un curso de Bachillerato científico frente a un 32,7 % en el caso de los chicos. Si comparamos las orientaciones hacia el bachillerato científico que piden las familias con las decisiones obtenidas también nos damos cuenta de que los padres suelen sobrevalorar a los chicos con respecto a las chicas. Para éstas, se registra en efecto un 10 % de negativa de las juntas de evaluación frente a un 15 % en el caso de los chicos<sup>11</sup>. No resulta extraño, en ese contexto, que las chicas tengan más dudas en cuanto a sus capacidades en matemáticas. Sólo una tercera parte entre ellas piensan a la vez tener buenos resultados y aptitudes en matemáticas frente a un 50 % en el caso de los chicos<sup>12</sup>.

Los elementos explicativos que acabamos de exponer presentan un interés evidente a nivel descriptivo. No permiten sin embargo ir a lo fundamental. En efecto, no hacen hincapié suficientemente en la reproducción de los estereotipos de sexo, cuyo peso se elude, en las prácticas y en las mentalidades, en particular en cuanto al acceso a las posiciones sociales elevadas. Por eso resulta necesario centrar aún más las explicaciones propuestas de la polarización chicas-literarias/chicos-científicos, sobre la exclusión y la autoexclusión de las chicas de las carreras científicas consideradas socialmente como sectores de excelencia y sobre la interiorización por parte de las chicas de su supuesta inaptitud.

Las carreras científicas en efecto sólo se valorizan con relación a la posición que ocupan en la jerarquía de la enseñanza y a las perspectivas profesionales que abren. La exclusión de las chicas de esas carreras conlleva su exclusión de las esferas y de las posiciones más prestigiosas de la sociedad. Esta exclusión social se apoya en una característica central del sistema escolar francés que, desde los años sesenta, confiere a las matemáticas un papel fundamental en la jerarquización de las especialidades que llevan a la enseñanza superior. El predominio de los

11 Cálculos efectuados a partir de cifras proporcionadas por la Dirección de la enseñanza escolar del Ministerio de Educación para el año 2000.

12 Según una encuesta que llevó a cabo la asociación *Mathématiques A Venir* (formada por cinco sociedades de matemáticos/as) junto a 2 400 alumnos de cuarto, Primero y Segundo de Bachillerato (2<sup>o</sup>, 1<sup>ère</sup> et Terminale) de 50 institutos y citada por Vigan (1991).

chicos en la especialidad de ciencias se explica, según Michèle Ferrand, Françoise Imbert y Catherine Marry (1998), por la instauración de estrategias en las que los padres, los alumnos varones y los profesores parecen perseguir los mismos objetivos, es decir garantizar el acceso de los chicos a esa especialidad, que se suele considerar como el “camino real”. Por el contrario, es como si la orientación que se propone a las chicas, independientemente de sus resultados escolares, les fuera sistemáticamente desfavorable.

En efecto, no es tanto el “gusto por las ciencias” lo que explica que los chicos aspiren a entrar en la especialidad de ciencias sino la ambición de acceder a las posiciones dominantes que autoriza más tarde. Por otra parte, las chicas que se encuentran en un curso de Segundo de Bachillerato de ciencias (“Terminale” en Francia) se identifican ampliamente también con ese modelo de especialidad prestigiosa. Sus resultados en la prueba del bachillerato son incluso mejores que los de los chicos (Merle, 1993). Pero su exclusión parcial de esa especialidad, aparece como el resultado de su inaptitud para el estudio de las matemáticas y de las ciencias, como antes se postulaba la inaptitud de las chicas para la práctica del latín y del griego cuando las letras clásicas desempeñaban un papel central en la jerarquía de las especialidades. Para construir social e históricamente la incompatibilidad entre las mujeres y las ciencias, basta con dejar creer que las cualidades requeridas para el ejercicio de esas disciplinas (abstracción, gusto por el juego, etc.) son las cualidades de los que han ocupado hasta ahora la mayoría de los puestos de trabajo y que no son tales las cualidades de las que no pueden aspirar a ellos. Así ocurre por ejemplo en el caso de la intuición, llamada “inteligencia o lógica inductiva” cuando se refiere a los hombres, pero que, tratándose de las mujeres, se presenta sistemáticamente como una imperfección propia de la “naturaleza femenina.”

La exclusión de las adolescentes y de las mujeres en general de las especialidades prestigiosas que llevan hacia las posiciones dominantes en nuestra sociedad encuentran obviamente justificaciones en los estereotipos que siguen existiendo en cuanto al destino de las mujeres, dedicadas a ocuparse sobre todo de su hogar y sus hijos. En ese sentido, podemos preguntarnos si esa exclusión no viene acompañada por cierta forma de autoexclusión por parte de estas mismas mujeres. Si las especialidades prestigiosas acogen relativamente a pocas mujeres, es también una minoría la que pretende a ellas. Por ejemplo, si en 1999 las mujeres sólo representan un 25,5 % de los admitidos en el ENA (Escuela Nacional de la Administración), también representan una proporción apenas más elevada entre los candidatos: un 32,9 %<sup>13</sup>. La vida conyugal y familiar, en particular a causa de la persistencia de una división muy desigual de las tareas domésticas, constituye un obstáculo a la carrera profesional, cuando no a la mera actividad profesional, de las mujeres.

13 Cifras proporcionadas por la dirección de la ENA.

De esta realidad persistente, las chicas, tanto en la enseñanza secundaria como en la superior, se enteran muy pronto, aunque sólo sea por el hecho de que su familia requiere a menudo sus servicios. ¿Por lo tanto se no puede suponer que muchas entre ellas renuncian a meterse en esa moderna “carrera a los honores” sabiendo que, si no están dispuestas a renunciar a la vida conyugal y familiar, participarán con una clara desventaja, precisamente por ser mujer? Al asumir hasta cierto punto las dificultades producidas por la desigual división de los trabajos y de las funciones en la sociedad, las mujeres adaptarían en consecuencia sus ambiciones escolares y universitarias, y renunciarían a las carreras a las cuales podrían acceder por sus resultados lo mismo que los hombres.

Las chicas que acceden a las especialidades de ciencias que conducen a las posiciones prestigiosas son pues ampliamente minoritarias con relación a los chicos. Pero son, a pesar de todo, significativamente más numerosas que hace 25 años. Ya no son casos excepcionales pues, tanto en la escuela como en el mundo del trabajo, los cambios en cuanto a las representaciones sociales por lo que se refiere al lugar ocupado por las mujeres en la sociedad, en particular, en sectores donde antes no estaban presentes, han sido profundos más aún que la realidad de los cambios. De modo que, hasta cierto punto, las chicas pueden proyectarse en un futuro diferente. Además, una pequeña proporción de los mejores alumnos, chicas incluidas o alumnos procedentes de las categorías sociales desfavorecidas, puede pensar en estudios prestigiosos debido al apoyo, a veces activo, que les prestan algunos profesores. Por último, aunque el análisis de los esfuerzos educativos de las familias (en particular desde el punto de vista económico) muestra que se sigue privilegiando a los chicos, las estrategias educativas de los padres se parecen cada vez más. Ya no se consideran los estudios de las chicas en relación con una perspectiva matrimonial, sino también y en primer lugar, para su valorización en el mercado laboral.

Ciertamente todavía se observan diferencias importantes según las categorías sociales. En las más favorecidas las chicas se dirigen más a menudo hacia esas carreras prestigiosas y en las más humildes tienden a auto excluirse más aún y a “elegir” las “carreras femeninas”, aunque éstas suponen al mismo tiempo una verdadera promoción social con relación a sus familias de origen.

Sin embargo, si las muchachas se encuentran más a menudo en las especialidades de ciencias no sólo hay que atribuirlo a factores negativos. Los sociólogos ya citados más arriba explican también la escasa presencia de las chicas en la especialidad de matemáticas y física por una actitud positiva de las chicas pues, en efecto, se sentirían menos presionadas a la hora de situarse socialmente y tendrían por lo tanto un campo más amplio de orientación que los chicos. Ésta es la razón por la cual, aunque son minoritarias en algunas especialidades de prestigio, se

encuentran sin embargo casi al mismo nivel que los chicos, en toda una serie de estudios de alto nivel como la medicina, la agronomía, la química, o los estudios comerciales. “Evidentemente, destacan estos sociólogos, estas elecciones que expresan en términos de preferencia o gusto por una disciplina o una profesión dada pueden interpretarse como el resultado de la interiorización de un hábito sexuado. Pero nos podemos preguntar si el rechazo que expresan a menudo hacia una dedicación exclusiva a las matemáticas y la física y la voluntad que manifiestan de mantener una formación más diversificada no traducen en realidad la lucidez de los dominados respecto al juego de los dominantes. En cambio, la sumisión a la lógica de la excelencia parece inevitable en el caso de los dominantes, es decir en el caso de los chicos”(Ferrand y alii, 1995 : 108).

El tener en cuenta esta mayor libertad de elección de las chicas nos lleva finalmente a añadir algunos matices a los análisis que ponen el acento, ciertamente con mucha razón, pero de manera poco precisa, sobre los efectos de la dominación masculina. En efecto, estos análisis se presentan a veces enmarcados en un registro mecanicista demasiado sistemático donde los dominantes los aplastarían ineluctablemente a los dominados (aquí las dominadas) bajo el peso de los efectos estructurales. El tener en cuenta la existencia de una elección más abierta en la orientación escolar de las chicas permite pasar de una representación de las relaciones de dominación casi mecánica a una visión más dialéctica y recordar que los dominantes también, y a veces incluso más que los dominados/as, pueden sufrir cierta alienación. Algo análogo parece existir en lo que se refiere a la dedicación profesional de los individuos, en particular, pero no sólo cuando ocupan puestos de responsabilidad puesto que parece admitido socialmente que los hombres tienen que dedicarse a su trabajo, a menudo de manera considerable o incluso exclusiva, en perjuicio de su sociabilidad conyugal, familiar y/o amistosa. Por el contrario, las mujeres, parecen diversificar más sus actividades, sus centros de interés y sus disposiciones. Las prescripciones tradicionales vinculadas, en particular, con el supuesto papel de los hombres y de las mujeres dentro de la familia y el espacio público contribuyen ciertamente a la menor polarización de éstas en su vida profesional, pero la multiplicación de sus polos existenciales es quizá también el resultado de aspiraciones, de inclinaciones y de elecciones positivas.

## BIBLIOGRAFÍA

- BARREAU JEAN-MICHEL  
2001 *Vichy contre l'école de la République*, Paris, Flammarion.
- BAUDELLOT CHRISTIAN Y ESTABLET ROGER  
1979 *L'école primaire divise*, Paris, Maspéro.  
1992 *Allez les filles !*, Paris, Seuil.

BELOTTI ELENA GIANINI

1973 *Du côté des petites filles*, Paris, Des femmes.

BIHR ALAIN ET PFEFFERKORN ROLAND

2002 *Hommes-Femmes, Quelle égalité ?* Paris, L'Atelier .

1999 *Déchiffrer les inégalités*, 2e édition, Paris, Syro.

DE SINGLY FRANÇOIS

1997 *Fortune et infortune de la femme mariée*, Paris, PUF.

1989 *Lire à 12 ans*, Paris, Nathan.

DEVINEAU SOPHIE Y LÉGER ALAIN

2001 *Education et Stratification*, Caen, MRSB, Collection "Cahiers de la MRSB de Caen", n° 27.

DURU-BELLAT MARIE

1993 "*Les processus d'auto-sélection des filles à l'entrée en première*", *L'orientation scolaire et professionnelle*, N° 22.

1994 "*La "découverte" de la variable sexe et ses implications théoriques dans la sociologie française contemporaine* ",

ESTABLET ROGER

1987 *L'école est-elle rentable ?* Paris, PUF.

ESTRADE MARC-ANTOINE

1995 "*Les inégalités devant l'école*", INSEE Première, n° 400.

FERRAND MICHÈLE, IMBERT FRANÇOISE Y MARRY CATHERINE

1995 *Normaliennes scientifiques et polytechniciennes : des destins improbables ?*, Regards sociologiques, n° 9/10.

1998 *L'excellence scolaire : une affaire de famille ?* Paris, Iresco/Cnr.

GADREY DELPHINE Y LÖWY ILANA (ÉD.)

2000 *L'invention du naturel : les sciences et la fabrication du masculin et du féminin*, Evreux, Editions des Archives Contemporaines, Collection Histoire des sciences, des techniques et de la médecine.

LAHIRE BERNARD

1995 *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Coédition Seuil/

GALLIMARD.MENAHÉM GEORGES

1988 "*Activité féminine ou inactivité : la marque de la famille du conjoint*", *Economie et Statistiques*, n°211,

MUEL-DREYFUS FRANCINE

1996 *Vichy et l'éternel féminin*, Paris, Seuil.

TERRAIL JEAN-PIERRE

1995 *La dynamique des générations. Activité individuelle et changement social (1968/1993)*, Paris, L'Harmattan.

1992a "*Destins scolaires de sexe*", *Population*, Ined.

1992b "*Parents, filles et garçons, face à l'enjeu scolaire*". *Education et formation*, n° 30.

VIGAN ANNE-MARIE

1991 "*Femmes et mathématiques, une équation inégale*", *Cahiers du féminisme*, n° 56, printemps.

ZAIDMAN CLAUDE

1996 *La mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan.

*Recibido: Junio de 2007*

*Aceptado: Noviembre de 2007*