

## LA SUBJETIVACIÓN DE GÉNERO EN LA ESCOLARIZACIÓN DIFERENCIADA POR SEXO

### *Gender subjetivation in single-sex schools*

**Mateo Primón**

[mprimon@udesa.edu.ar](mailto:mprimon@udesa.edu.ar)

*Universidad de San Andrés - Argentina*

*Recibido: 28-12-2018*

*Aceptado: 02-05-2019*

### **Resumen**

En el presente trabajo de investigación nos preguntaremos qué construcción de sujeto se hace en cinco escuelas de sexo único de Zona Norte de la Provincia de Buenos Aires a partir del análisis de los idearios, la sección “Misión, Visión y Valores”, las actividades extracurriculares, las noticias y los reglamentos de estas escuelas. Usaremos como eje principal las categorías de distinción, socialización y misión futura. Concluiremos que las escuelas analizadas tienden a transmitir fuertes estereotipos de género y de clase social mediante mecanismos de distinción social, de socialización diferenciada y mediante la transmisión de expectativas futuras sobre sus alumnos y alumnas. Además, resaltaremos la importancia que cobran las prácticas institucionales en las escuelas más allá de los contenidos escolares.

**Palabras clave:** Escolarización diferenciada por sexo, reproducción social, mecanismos de diferenciación, educación religiosa, distinción social.

### **Abstract**

In this research paper we will question what kind of subject are created in five single-sex schools from San Isidro, Argentina. Our research will be based on the analysis of this schools' ideario, “Mission, Vision and Values” section, the extracurricular activities, news and rules, using as theoretical framework the concepts of distinction, socialization and social expectations. Our conclusions show that single-sex schools tend to reproduce strong gender stereotypes and class consciousness through mechanisms of social distinction, differenced socialization and through the transmission of future expectations over its students. We will also highlight the importance of institutional practices in schools beyond school contents.

**Keywords:** Single-sex schools, social reproduction, social distinction, religious education, differentiation mechanisms.

## 1. Introducción

La escolarización diferenciada por sexo ha sido estudiada desde diferentes perspectivas. Hemos encontrado en las investigaciones previas un abordaje predominante desde una mirada de “los resultados” en relación con: el mercado laboral, los aprendizajes y el desarrollo psicológico de las personas. (Mael *et. al.*, 2005). En contraposición, el presente trabajo observará el tipo de subjetivación que intentan llevar a cabo sobre su alumnado cinco escuelas de San Isidro, diferenciadas por sexo. Según Biesta y Stengel (2016) la subjetivación es volverse sujeto de las propias acciones en vez de objeto de las acciones o intenciones de los otros. En este sentido, la subjetivación “exitosa” sería la que hace a las personas “dueñas” de sus acciones y la otra cara sería aquella en la que hacemos a los sujetos objeto de nuestras intervenciones.

Desde esta perspectiva, se estudiará cómo la escuela diferenciada por sexos construye una unidad de sentido sobre el sujeto escolar basada en el sexo de la persona. Una unidad de sentido se refiere a un conjunto de prácticas, usos y costumbres que lleva a cabo un sujeto de determinado sexo y que se pueden llegar a considerar “naturales”. Esto se hará a partir de un análisis detallado de los sitios web de un conjunto de escuelas usando como eje para el análisis las categorías de distinción, socialización y misión futura.

Para agilizar la lectura del presente trabajo decidimos presentar a las escuelas bajo nombres estandarizados en esta introducción, haciendo una brevísima descripción de aquellas:

- Colegio A: Escuela diferenciada por sexo para mujeres en Zona Norte, San Isidro.
- Colegio B: Escuela diferenciada por sexo para hombres en Zona Norte, San Isidro.
- Colegio C: Escuela diferenciada por sexo para mujeres en Zona Norte, Boulogne.
- Colegio D: Escuela diferenciada por sexo para mujeres en Zona Norte, San Fernando.
- Colegio E: Escuela diferenciada por sexo para hombres en Zona Norte, San Fernando.

En primer lugar, se hará una descripción de la construcción de sujeto elaborada por las escuelas a partir de la categoría de “distinción”. Se aportarán las principales características de ese sujeto escolar. En segundo lugar, se presentarán las diferentes formas de socialización propuestas por estas escuelas y se demostrará cómo ellas contribuyen a subjetivar a sus alumnos y alumnas. Por último, se demostrarán diferentes expectativas que la escuela impone sobre sus alumnos/as como forma de determinar “lo esperable” de acuerdo a su sexo.

Esperamos poder hacer un recorrido de las diferentes problemáticas en torno a la EDS, que abarque la complejidad de este fenómeno social. En estos tiempos en que la igualdad de género emerge como demanda social, es relevante que repensemos los contextos escolares y amplíemos los horizontes de posibilidad de las escuelas.

### ***Una mirada desde una situación hipotética***

Emilio y Sofía son dos personas muy parecidas. Emilio tiene diecisiete años, proviene de una clase social alta y no suele sacar menos de nueve en sus exámenes escolares. Además, este chico asiste a una escuela únicamente para varones de la provincia de Buenos Aires. Por el otro lado, Sofía también tiene diecisiete años, proviene de una familia bastante acomodada y tiene un excelente rendimiento académico. La escuela de Sofía es únicamente para mujeres, desde el jardín de infantes hasta el último año de secundaria. Así, ambos parecen estar en condición de igualdad en cuanto a su situación económica y su rendimiento académico.

Ahora bien, también podemos pensar las diferencias que existen entre estas dos personas. En primer lugar, difieren en cuanto a su género<sup>1</sup>. Sus escuelas, si bien tienen una organización similar, se diferencian de acuerdo al sexo de su alumnado. De este modo, existe un fuerte condicionamiento en el tipo de socialización que se da dentro de las ellas.

¿Podríamos decir que existe algún tipo de desigualdad entre este alumnado? Todo depende de qué consideremos como desigualdad. Según Fiotussi y Rosanvallon (1997) la desigualdad ya no se puede medir únicamente en términos económicos. Estos autores establecen que hoy existen diversas desigualdades que predeterminan trayectorias diferentes para individuos que pueden encontrarse dentro de un mismo quintil de ingresos.

“Entre ese repertorio, mencionan las desigualdades geográficas, de género, de formas y estructura del ingreso (salarial - no salarial), generacionales, las desigualdades de las prestaciones sociales, de acceso al sistema financiero, del sistema tributario, y las desigualdades de los sistemas locales de transporte, educación, salud, etc, que pueden facilitar o entorpecer las trayectorias individuales” (Dussel y Tedesco, 2004: 5).

En esta dirección, podríamos decir que asegurar la asistencia de todo el alumnado a una escuela de calidad no basta con garantizar la igualdad. Por eso, es necesario preguntarse qué tipo de prácticas se llevan a cabo dentro de las escuelas y qué efectos de distribución generan dependiendo de su calidad, modalidad de enseñanza y condiciones de origen de las familias. (Dussel y Tedesco, 2004).

Pahlke, Hyde y Allison (2014) han realizado un meta-análisis teniendo en cuenta las perspectivas que defienden al modelo de escuelas diferenciadas por sexo (EDS) y las que no. Su estudio concluye que en la actualidad no existen investigaciones que prueben que la educación en

---

<sup>1</sup> “Siguiendo a Lamas (1996), lo que define al género es la acción simbólica colectiva. Mediante el proceso de constitución del orden simbólico en una sociedad se fabrican las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres. El entramado de la simbolización se hace a partir de lo anatómico y de lo reproductivo. Por lo tanto, los hombres y las mujeres no son reflejo de una realidad natural, sino el resultado de una producción histórica y cultural” (Scharagrodsky, 2004: 61).

escuelas diferenciadas proporciona un beneficio mayor sustancial, tanto en términos académicos como sociales y emocionales, en su alumnado.

De acuerdo con Pahlke, Hyde y Allison (2014) la mayoría de los argumentos en favor de la escolarización diferenciada por sexo se basan en tres puntos principales:

- Las diferencias psicológicas entre los distintos sexos son sustanciales cuando se trata de enseñanza y aprendizaje.
- Las escuelas mixtas tienden a ser sexistas<sup>2</sup>.
- Si se diferencia por sexo, el prospecto de éxito académico se eleva.

En otro estudio de *Office of Planning, Evaluation and Policy Development* (Mael et al., 2005) se midieron los logros cuantificables alcanzados a largo plazo del alumnado de escuelas de único sexo.

En cuanto a los “Postsecondary test scores” pudieron notar, a través de tres estudios, que dos de ellos no sacaban conclusiones significativas y que uno de ellos se postulaba a favor de las EDS. Con respecto a las graduaciones universitarias en relación con el tipo de escolaridad, tampoco encontraron resultados significativos. Por último, en lo que respecta a la asistencia a la universidad de acuerdo al tipo de escuela de procedencia, no pudieron encontrar evidencia que les permitiera posicionarse sobre alguna de las dos organizaciones escolares.

Estas investigaciones son un ejemplo de los tipos de medición que predominan en el estudio de la escolarización diferenciada por sexo. Dicho esto, resulta importante aclarar que esta investigación no intentará refutar esos argumentos, sino que las tomará como punto de partida para observar la utilización de argumentos “eficientistas” que justifican la separación de los sexos pero que, al fin y al cabo, la subjetivación de género termina siendo una cuestión que subyace a las prácticas escolares.

## 2. Metodología

Para la elaboración de este trabajo de investigación se tomó como objeto de análisis los sitios web de cinco escuelas de larga tradición histórica de San Isidro, diferenciadas por sexo. Esta serie de elementos fueron analizados a la luz de diferentes conceptos teóricos que, se espera, ayuden a comprender en profundidad la forma y los mecanismos que existen por detrás de estas prácticas educativas. Como punto de partida, comprendimos que la educación es una práctica constituida por

---

<sup>2</sup> “De una manera general, entendemos por sexismo el ‘mecanismo por el que se concede privilegio a un sexo en detrimento del otro’” (Moia y Sardá, 1986, citado por Scharagrodsky, 2004: 63).

sus propósitos: socialización, cualificación y subjetivación (Biesta y Stengel, 2016). Dichos propósitos de la educación se encuentran constantemente interrelacionados y, si bien se los podría separar a fines analíticos, resulta imposible no considerar su interrelación.

Entendemos a la socialización como la inmersión de un sujeto a una cultura y/o prácticas sociales determinadas. La cualificación, es interpretada como la transmisión y adquisición de conocimientos, habilidades y otros contenidos que suelen tener forma de certificado o capacidad de llevar a cabo una acción. Por último, y como concepto central, se entiende que la subjetivación es, según Biesta y Stengel (2016), un derivado intencional o no intencional de todas las prácticas educativas. Se trata de un propósito constitutivo de la educación ya que busca que el sujeto sea dueño de sus propias acciones en vez de objeto de las acciones o intervenciones de otras personas. En este sentido, la educación tiene la capacidad de hacer cambios en nuestra personalidad, así como transmitir un sentido de auto percepción. Por este motivo, la educación tiene un fuerte impacto en quiénes somos y cómo nos presentamos ante el mundo.

Sabiendo que cada uno de estos sitios es distinto, es importante mencionar que no todos brindan la misma información. En este sentido, a partir de diferentes documentos o secciones, se intentó dar cuenta de la construcción de sujeto que se puede observar en estos sitios, buscando una unidad de sentido que todas las escuelas transmiten de manera análoga.

Como nuestro objeto de análisis no apuntó a observar una interacción entre dos personas, creímos que la forma de analizar la construcción de un sujeto es a partir de las ideas que se construyen en torno a aquél y a sus necesidades para que viva en sociedad. Por eso, el ideario y la sección de “Misión, Visión y Valores” de cada uno de estos sitios web resultó útil para analizar de qué manera sucede esto.

Otra sección que posee la mayoría de los sitios es la de “Noticias” o la de “Vida en el colegio”. Esta nos sirvió para analizar las prácticas cotidianas que se llevan a cabo. Estas son: eventos deportivos, talleres escolares, encuentros intercolegiales y acontecimientos religiosos.

Todas las escuelas observadas hacen un fuerte trabajo en que las personas que asisten tengan una vida familiar con una estructura determinada. Con respecto a esto, los sitios presentaron espacios con documentos de interés o material para padres en los cuales se reflejaron las intenciones de la escuela para con las familias. Este material nos sirvió para pensar la alianza escuela-familia.

En algunos sitios logramos acceder a los formularios de inscripción o solicitud de admisión de las escuelas. Estos nos fueron útiles, también, para pensar qué tipo de alumno/a y qué tipo de familia la escuela espera incorporar a su comunidad.

Por último, un elemento troncal de este análisis es el de las actividades religiosas. Todas las escuelas piensan las relaciones sociales a partir de un vínculo atravesado por Dios. En su sección “Formación cristiana”, “catequesis” y “pastoral” los sitios web presentaron información fehaciente sobre su concepción del ser humano a partir de una creencia religiosa.

Otro concepto central para este trabajo ha sido propuesto por Bourdieu (2016). Según este autor la posición que ocupamos en el espacio social se internaliza. Aquellos elementos tanto

materiales como comportamentales con los que nos relacionamos desde que somos pequeños, en una posición social determinada, se pueden ver expresados en nuestra forma de actuar. En otros términos, la posición social que ocupamos configura nuestra subjetividad convirtiéndose en nuestro *habitus*. Este concepto nos sirvió para observar cómo la escolarización diferenciada por sexo comienza a transmitir un *habitus* basado en el género y en la clase social mediante mecanismos de distinción.

### 3. Las formas de distinción en la escolarización diferenciada por sexo

A lo largo de la historia han existido diferentes mecanismos sociales que dieron lugar a una distinción. En momentos del auge de la escuela secundaria, el título resultaba ser un artefacto cultural que distinguía entre quienes estaban más o menos formados. A medida que el tiempo en el sistema educativo comenzó a prolongarse, los títulos necesarios para “ser distinto” comenzaron a ser cada vez más difíciles de conseguir. En esta línea, pensando que la escuela es el espacio de transmisión de una cultura común, la distinción sería aquella forma que las personas tienen de relacionarse con la cultura. En palabras de Bourdieu (2016: 10):

“[...] detrás de las relaciones estadísticas entre el capital escolar o el origen social y tal o cual saber, o tal o cual manera de utilizarlo, se ocultan relaciones entre grupos que mantienen a su vez relaciones diferentes, e incluso antagónicas, con la cultura, según las condiciones en las que han adquirido su capital cultural y los mercados en los que pueden obtener de él, un mayor provecho”.

A partir de esta cita, podríamos decir que la distinción se refiere a una práctica que solo se lleva a cabo en una relación y que muestra cómo las personas se diferencian entre sí a partir de su forma de relacionarse con la cultura según las condiciones que les han sido brindadas.

Para abordar la problemática de la distinción, nos preguntaremos cuáles son los mecanismos que dan lugar a construcciones de sujeto diferentes. Partir de prácticas básicas resulta un recurso útil para visibilizar cuestiones que pueden parecer “naturales” pero que también pueden decir mucho sobre la forma de concebir al sujeto escolar. En este sentido, hacer preguntas sobre: ¿cómo se nos presenta el sujeto?, ¿qué cosas se supone que le gustan?, ¿cómo se viste? y ¿qué actividades lleva a cabo? resulta útil para pensar la cuestión que nos atañe.

En las escuelas diferenciadas por sexo que estamos analizando, se lleva a cabo una doble distinción. Por un lado, se transmiten y crean elementos que constituyen al género masculino y/o femenino. Por el otro lado, esa distinción de género se combina con una distinción de clase ya que todas las escuelas analizadas pertenecen a una élite social. Es importante aclarar que en algunos casos esa doble distinción puede ser analizada por separado y en otros casos no.

Como venimos diciendo, la EDS adopta como mecanismo de distinción la separación entre sexos para la socialización. Esto implica una división del espacio físico en escuelas para varones y escuelas para mujeres. De ahí en adelante se da lugar a diferentes tipos de formación con el foco puesto en diferentes formas de subjetivación que, como mencionamos anteriormente, pueden ser derivados intencionales o no de la práctica educativa.

Desde un principio, podemos advertir criterios clásicos de distinción de género. Si tomamos el reglamento interno del colegio D, en su sección “Disciplina” se menciona que:

“[...] se buscarán todas las oportunidades posibles para ofrecer a las chicas la posibilidad de reflexionar acerca de las conductas deseables, evaluando aciertos y objetivos de mejora en sus conductas personales y grupales. Se entiende que serán objeto de sanción disciplinaria los actos de inconducta y las omisiones en el actuar de forma debida de los alumnos de nuestro Colegio, se cometan estos actos dentro del establecimiento, en sus inmediaciones o en el trayecto a sus hogares, vistiendo el uniforme del Colegio” (Holly Cross, 2016: 7).

Como menciona la cita, se puede inferir que la portación del uniforme implica una adherencia a ciertas formas de comportamiento. Así, el *habitus* se comienza a elaborar desde una edad temprana. Más allá de la cuestión de género, el mero hecho de portar un uniforme habla del comportamiento esperable sobre quien lo porte. Así, los reglamentos y las sanciones en relación con la vestimenta son formas de subjetivación de la persona.

Si nos adentramos un poco más en analizar las formas que las escuelas adoptan, consciente o inconscientemente, para distinguir su posición social y sus “gustos legítimos” (Bourdieu, 2016) resulta interesante observar el colegio C. En esta institución, al igual que en las otras cuatro tomadas en este trabajo, se hace un fuerte hincapié en el “trabajo solidario”.

En su sección “solidaridad en acción” pudimos encontrar un ejemplo que se nos presenta desde la doble distinción. Este sitio muestra un evento solidario en el cual las mujeres del colegio brindan un “taller de imagen personal” a otra escuela. Esta actividad “tiene por finalidad ayudar a las alumnas a lograr una buena imagen para el momento en que tengan una entrevista laboral o realicen una pasantía” (Buen Ayre, 2018a). Es importante destacar que el taller es brindado por el colegio C (de mujeres, de elite) para un colegio que también es para mujeres, pero para aquellas que viven en villas o en contextos vulnerables (para mantener anónima la identidad, lo denominaremos colegio BC). Así, la socialización se da solamente entre mujeres, y se genera una red cerrada de gustos. Se normaliza el gusto femenino.

¿Cómo se lleva a cabo esta doble distinción? Por un lado, se distinguen en cuanto a la posesión del conocimiento. Más allá de las intenciones, las relaciones se configuran en un marco de “ayudante poseedor de conocimiento - necesitada carente de conocimiento”. Pero este conocimiento es muy particular. No se trata de un saber sobre una disciplina, sino sobre la posesión del gusto legítimo (Bourdieu, 2016). Este, lo podemos observar en el carácter moral que se atribuye a la

imagen personal cuando, en la cita anterior, la escuela habla de “lograr una buena imagen”. Pensar la apariencia personal en el binomio bueno/malo carga de mucho significado este tipo de prácticas.

El sitio menciona que “[n]o se trata sólo de lo externo, siempre les decimos que ‘lo que mostramos es reflejo de nuestra interioridad’” (*Buen Ayre*, 2018a). En otras palabras, podría estar refiriéndose al concepto de capital cultural incorporado propuesto por Bourdieu: se refiere a la “[c]ultura convertida en natura, esto es, incorporada, clase hecha cuerpo, el gusto contribuye a hacer el cuerpo de la clase [...] [e]l cuerpo es la más irrecusable objetivación del gusto de clase, que manifiesta de diversas maneras” (2016: 188). Así, se podría pensar que el tipo de relación que se plantea en estos encuentros busca incluir a las alumnas del colegio BC a sus tipos de hábitos y costumbres. Intenta incluir a estas alumnas en las formas de distinción dominante de la relación.

Al parecer, esta acción solidaria posee las mejores intenciones desde una parte hacia la otra. Sin embargo, Bourdieu (n.d.) menciona que en las relaciones de dominación no podemos ser conspirativos en cuanto a las intenciones de los demás. Por eso, podríamos decir que en este tipo de prácticas solidarias se desarrolla una imposición de un gusto legítimo desde una escuela de élite hacia una de bajos recursos. Según Bourdieu,

“[...] la intolerancia estética tiene violencias terribles. La aversión por los estilos de vida diferentes es, sin lugar a dudas, una de las barreras más fuertes entre las clases [...] no existe ninguna lucha relacionada con el arte que no tenga también por apuesta la imposición de un arte de vivir, es decir, la transmutación de una manera arbitraria de vivir en la manera legítima de existir que arroja a la arbitrariedad cualquier otra manera de vivir” (Bourdieu, 2016: 54).

De acuerdo con esta cita, lo que se pone en juego en este tipo de taller no son simplemente acciones solidarias, sino también mecanismos de dominación y transmisión de un *habitus*. Existe, de este modo, una imposición de un arte de vivir, una inclusión a un mundo de determinadas prácticas y costumbres.

Otro caso relevante para analizar la distinción a partir de la solidaridad es el del colegio B. Esta escuela, en su sección “Institucional”, promociona la campaña que se lleva a cabo con el fin de donar zapatillas a personas de la localidad de Lobería bajo el título: “¿Ya no usas tus zapas?” (San Juan el Precursor, 2018).

A partir de esta campaña, podemos ver que la construcción de sujeto que se hace aquí está muy relacionada con “el otro”, con aquél que va a recibir las donaciones. Al leer que la escuela invita a su alumnado a que se sumen a la campaña “trayendo esas ‘zapas’ que ya no usas pero que aún pueden caminar un poquito más” (*San Juan el Precursor*, 2018), resulta interesante pensar cuál es la construcción de sujeto que se hace del “otro” y cómo eso contribuye a pensar la autopercepción de los/as alumnos/as.

Distinguirse, en este caso, no necesariamente quiere decir utilizar cosas distintas a otro grupo social. La idea de que “aún pueden caminar un poco más” nos invita a pensar cómo la vida útil que



le resta a algún objeto cultural es, también, una forma de distinguirse. En términos generales, entonces, existe una distinción basada en la clase social.

Al decir de Bourdieu (2016: 52) “[e]l poder económico es, en primer lugar, un poder de poner la necesidad económica a distancia” y que se manifiesta en “un disposición general a lo ‘gratuito’, a lo ‘desinteresado’”. En este sentido, la distinción se hace visible cuando quienes tienen mayor poder adquisitivo se muestran frente a los demás como desinteresados de la propia problemática económica. Así, lo que queda para “los más necesitados” es lo gastado, lo que está al borde de romperse. La práctica solidaria, entonces, construye a un “otro” que puede “vivir con lo justo” mientras la autopercepción de uno mismo se relaciona mayormente con una separación de la necesidad.

Un último ejemplo que puede resultarnos útil emerge a partir de uno de los talleres impartidos por el colegio C. Esta escuela posee una sección denominada “Vida en el Colegio” en la que demuestran las actividades extracurriculares que se llevan a cabo. En el año 2017 se impartieron, durante la semana de orientación, una serie de talleres en los que participaron doscientas alumnas teniendo como contenido, entre ellos, la cocina y la comedia musical (*Buen Ayre*, 2018a). Lo que resulta llamativo de estos talleres es que todos ellos poseen una fuerte connotación femenina y que, al revisar en profundidad las actividades extracurriculares (excepto por el atletismo), ninguna de ellas se relaciona con “el mundo de lo masculino”.

Hasta aquí hemos demostrado que la distinción de género y de clase contribuye a la construcción de una unidad de sentido y a formar una autopercepción determinada: asistir a una de estas EDS podría implicar, por un lado, pensar que “el más necesitado” es casi siempre el otro y que aquello que necesitan, de alguna forma, se lo podrían dar ellos como alumnado. Así, se construye una autopercepción basada en un desinterés por la necesidad y en la posesión de un gusto legítimo. Ese tipo de gusto se asienta sobre bases específicas: la vestimenta es diferenciada entre varones y mujeres y quienes pertenecen a una clase social más “baja” deberían tener una “mejor imagen personal”. Además, las actividades que se llevan a cabo poseen una fuerte carga de estereotipos de género, como vimos en el caso de los talleres solidarios y los talleres de cocina y comedia musical.

A modo de cierre, podemos decir que el sujeto que se construye a partir de la distinción podría ser un sujeto con una fuerte identidad de género y con una con una fuerte identidad de clase gracias a la atención que se le presta “al más necesitado”.

#### **4. De la socialización a la subjetivación**

Como punto de partida, es necesario aclarar que la escolarización diferenciada por sexo considera que para mejorar los aprendizajes es necesaria una diferenciación. Su criterio es explícito: los varones deben socializar con los varones y las mujeres con las mujeres. El sexo de las personas

con que socializamos, entonces, se convierte en un factor fundamental para este tipo de escolarización. Hay, de este modo, un criterio de inclusión-exclusión de acuerdo al sexo del sujeto a educar.

En el presente apartado intentaremos demostrar cuál es la construcción de sujeto que se elabora a partir de las relaciones inter e intra institucionales de las escuelas. En línea con la definición de Biesta (2016) expuesta en el apartado metodológico, entenderemos a la socialización como todos aquellos espacios, tiempos, vínculos o actividades en los cuales la escuela tiene el poder de controlar la interacción entre diferentes actores de la comunidad escolar (padres, madres, estudiantes, docentes, directivos, ex alumnos/as, etc.).

Existen diferentes mecanismos que dan lugar a la construcción de un fenómeno social. Preguntarnos de qué manera se crean las condiciones de posibilidad de existencia de este tipo de escolarización resulta crucial para pensar tanto la existencia como la reproducción<sup>3</sup> de este tipo de fenómenos. Luego de un análisis profundo de los sitios web de las escuelas tomadas, pudimos notar una serie de categorías que funcionan de manera conjunta para sostener la EDS.

La EDS adopta un criterio de diferenciación basado, a primera vista, en el sexo de la persona. Este podría ser un mecanismo de clasificación sobre quiénes entran y quiénes no. Sin embargo, al tratarse de escuelas de élite existen otros criterios de clasificación. Si bien la socialización con personas del mismo sexo es un factor fundamental para estas escuelas, el tipo de subjetivación de esas personas es la cuestión de fondo. El colegio A, por ejemplo, en sus criterios de admisión pregunta a los padres con respecto a sus hijas: “¿Tiene hermanos en el colegio B?” (Véase Anexo 1). Aquella institución comparte muchas actividades con el colegio A y también es una EDS. En este sentido, cuando la escuela piensa la socialización extraescolar de sus alumnas, también parece importarles que las personas con las que se socializan estén educadas bajo parámetros específicos. Por eso, cuando hablamos de clasificación, no nos referimos únicamente al sexo de la persona, sino que también al tipo de subjetivación que se hace de aquella.

Si nos situamos en tiempo presente, podemos decir que la institución que legitima ese tipo de prácticas es la escuela. Sin embargo, no es la única. En el ideario de los colegios A, B y C, por ejemplo, se menciona que la concordancia de la familia<sup>4</sup> con los valores del colegio es fundamental para la admisión de nuevas alumnas/os. De este modo, la escuela por sí sola no legitima la EDS, sino que necesita de la institución de la familia para funcionar. A diferencia de la ruptura de la alianza escuela-familia advertida por Narodowski (1999), las escuelas analizadas en este trabajo parecen mantener estos vínculos.

Teniendo en cuenta la importancia que estas escuelas le dan a la alianza familia-escuela y a que sus estudiantes socialicen entre ellos/as, podríamos decir que en la EDS se intenta generar una

---

<sup>3</sup> En términos de Hacking (2006), la reproducción se denomina “looping effect” y genera una circulación de información y legitimación de la misma que recorre diferentes actores de la sociedad.

<sup>4</sup> Se entiende que el primer contacto con la sociedad es en el seno familiar. Es la primera fuente de socialización para el niño/a.

socialización homogénea entre personas de un mismo sexo para dar lugar a un mismo tipo de subjetivación. De acuerdo con Ziegler (2004), una de las características que distingue a las escuelas de élite, aunque no sea explícita, es la de apostar por una socialización controlada como medio para garantizar un futuro previsible. En relación con esto, podemos advertir que se crean redes de vinculación cerradas que facilitan la socialización tanto del capital social como del capital cultural<sup>5</sup>. Estas redes de socialización cerradas se caracterizan por permitir a los integrantes de esa red sancionar, monitorear y guiar el comportamiento de quienes pertenezcan a ella (Ziegler, 2004). En otras palabras, al poseer creencias parecidas y transmitirlas de manera homogénea, se crea una mayor capacidad de sanción y una mayor confianza interpersonal en que todos van a actuar de la misma forma. Los valores colectivos priman sobre los individuales.

El colegio C, por ejemplo, pertenece a una “familia de escuelas” que trabaja para que sus alumnos sean: “buenos hijos de Dios, miembros responsables de una familia” (Asociación para la Promoción Deportiva, Educativa y Social, 2018). Entre sus principales objetivos se establece el de educar al alumnado con una “Identidad cristiana” y como “buenos hijos de Dios”. Lo interesante de este ejemplo es que las escuelas que pertenecen a esta comunidad suelen llevar a cabo, de manera conjunta, actividades deportivas, encuentros anuales, talleres, etc. (Asociación para la Promoción Deportiva, Educativa y Social, 2018). Así, volvemos a ver que la socialización entre personas “homogéneas” es un factor fundamental para la subjetivación de alumnos/as que asisten a una EDS.

También podemos notar que hacia el interior de la EDS es necesario un conocimiento que sustente este tipo de escolarización. Desde bases biológicas del funcionamiento “masculino” o “femenino” o desde argumentos de que la socialización entre varón y mujer obstruye el rendimiento académico y el desarrollo personal, se elabora un conocimiento experto que legitima esta diferenciación. Aparejado consigo, el conocimiento se mueve entre la gente gracias a las personas expertas que lo producen y transmiten en la sociedad. Por ejemplo, en el colegio C se imparten charlas a cargo de profesionales en medicina tituladas “ideología de género vs ciencia” dando lugar a argumentaciones sobre las diferencias que existen entre el hombre y la mujer. Principalmente, se oponen a la “ideología de género” basándose en argumentos “científicos”. Más allá de la científicidad de los argumentos, el mecanismo de legitimación del discurso en la ciencia es lo que resulta más relevante (Buen Ayre, 2018b).

En el sitio web de este mismo colegio se publicó un video denominado “Las Ventajas de Educarse en Un Colegio de Mujeres” (Buen Ayre, 2018c). Se trata de una serie de afirmaciones “basadas en conocimiento científico” que defienden la EDS para mujeres. Una de ellas, menciona que el “93% of girls’ school grads say they were offered greater leadership opportunities than peers at coed schools and 80% have held leadership positions since graduating from high schools” (Buen Ayre, 2018c). Entre esta y muchas otras, se presentan diferentes formas de distribución del

---

<sup>5</sup> En términos de Coleman (1988) estas son denominadas closure networks.

conocimiento que defienden la EDS basándose en argumentos eficientistas sobre el rendimiento escolar de los alumnos y alumnas.

Como último factor a analizar, resulta interesante pensar el rol de la religión en estas escuelas. Como ya hemos mencionado, los valores cristianos aparecen constantemente en las evidencias encontradas. Sin embargo, la transmisión de esos valores no es lo único importante. Lo que pudimos ver es que, además de que adopten esos valores, las escuelas buscan que sus alumnos y alumnas socialicen con las personas teniendo como base fundamental a su religión. El colegio E, por ejemplo, menciona en su ideario que son

“[...] una comunidad educativa donde todos los miembros, alumnos, docentes y padres se encuentran fuertemente comprometidos a vivir de acuerdo a los valores del Evangelio, teniendo a Cristo como centro de sus vidas” (Holy Cross, 2016b: 12).

Otro ejemplo más claro puede ser el caso del colegio A:

“La formación religiosa tiene su asignación horaria regular, así como programas, planificaciones y evaluaciones formales. Ello, sin embargo, representa apenas el sustento indispensable del resto de la formación integral; es la que se manifiesta en cada momento de la vida del Colegio, impregnándola de alegría vital, de libertad responsable, de participación comunitaria en una obra ejecutada armoniosamente” (Santa Inés, 2018).

Lo que aquí se puede visualizar es que la formación religiosa y la evaluación de esos valores existe pero que, sin embargo, lo que resulta fundamental es que las relaciones interpersonales se encuentren conectadas por un “hilo” de valores cristianos. En esta misma línea, la iglesia católica cumple el rol de institución que transmite un conocimiento o valores específicos y que da lugar a un tipo de socialización para mantener ciertos usos y prácticas de las personas. Además, esta institución cumple un rol fundamental en las expectativas que se imprimen sobre las personas que adhieren a esos valores. Sin embargo, esto último se tratará en el apartado sobre misión futura.

Para concluir, es meritorio retomar nuestra pregunta de investigación: ¿qué construcción de sujeto se hace en estas escuelas? A partir del análisis esbozado, podríamos decir que la socialización resulta fundamental para dar lugar a un tipo de sujeto determinado. Más allá de las características específicas de ese sujeto escolar, que ya fueron mencionadas en el apartado sobre distinción, pudimos visualizar diferentes mecanismos de socialización que dan lugar a esta subjetivación: una socialización diferenciada por sexo, que busca una subjetivación homogénea de las personas y que espera que esté vinculada por los valores de la religión católica. Además, existen instituciones, expertos y un conocimiento científico sobre el cual se apoya la EDS para sostenerse en el tiempo.

En línea con lo expuesto por Biesta y Stengel (2016), notamos que la socialización es también parte del proceso de subjetivación. Según el autor, los tres propósitos de la educación están

constantemente entrecruzados. En toda la evidencia expuesta podemos ver que, de alguna forma, existen formas de relacionarse que dan lugar a una forma de ser para uno mismo y una forma de ser para las demás personas. Más allá de las intenciones de las escuelas, podemos notar que existen criterios para seleccionar con quién socializan o no sus estudiantes.

## **5. La “misión futura” como forma de subjetivación**

En términos de Ziegler (2004), las escuelas de élite suelen tener como factor común algún elemento que homogenice al grupo y le garantice su continuidad en la posición social que ocupa. Se podría argumentar que en las escuelas que estamos analizando, la iglesia católica es aquella institución encargada de transmitir determinadas expectativas sobre el alumnado. En otras palabras, es la encargada, mediante la escuela, de mostrarle a los alumnos y alumnas qué es lo que se espera de ellos/as.

Para pensar esto, el concepto de misión futura resulta útil. Existe un fuerte arraigo en la religión católica que supone que cada sujeto nace con una misión asignada por Dios. A este concepto, se le suma la idea de función social de la escuela: bajo estos términos, la escuela es un medio para que su alumnado puedan cumplir y continuar “la misión de Dios”. El sitio web del colegio A resulta útil para reflexionar sobre el significado que, según su ideario, tiene ser mujer en esta sociedad y qué misión se “le es asignada”. Retomemos la cita que establece que la aspiración de las familias fundadoras es:

“[...] brindar a sus hijas y a la comunidad un servicio educativo destinado a formar mujeres cristianas, con conciencia de su ubicación histórica en el mundo y en su patria, con un bagaje cultural integral y armónico como instrumento para la elevación moral de la personalidad, para cumplir su misión futura como ciudadanas, como madres y esposas, como miembros de la Iglesia y como servidoras de su prójimo” (Santa Inés, 2018).

Desde esta perspectiva, se hace una construcción de sujeto fija y predeterminada. Es decir, se impone un “deber ser” sobre la mujer, estableciendo que debe cumplir “su misión” como madre, esposa, miembro de la iglesia y servidora de su prójimo. Resulta fundamental cuestionarnos el carácter estático de esta clasificación. Es importante que nos cuestionemos si la escuela, al pensar un rol fijo sobre la mujer, reproduce desigualdades existentes en el sistema educativo ya que la enmarca en diferentes tipos de relación social: como madre, con una relación específica con sus hijos, y como esposa, en una relación matrimonial.

A partir del documento obtenido del sitio web del colegio B podemos notar un fuerte contraste entre las concepciones futuras que el colegio A tiene sobre sus alumnas y las del B sobre

sus alumnos. En su sección “Objetivos” referida a los alumnos, el colegio se propone “[d]espertar el interés de los alumnos en la política como expresión de su compromiso social y cívico con el bien común” (San Juan el Precursor, 2018). El contraste resulta abrumador: mientras el colegio de mujeres menciona que deben cumplir su misión como esposas y madres, el colegio de hombres espera que sus alumnos se involucren en la vida política. Es importante aclarar, además, que el colegio B tiene como lema escolar “Adimple Ministerium” que significa “cumple tu misión”.

Como venimos diciendo, la impronta católica es un factor de fundamental relevancia para pensar cómo la misión futura contribuye a darle sentido a la vida de las personas a partir de sus actividades, intereses y deseos. En este sentido, la Virgen María es un símbolo troncal en la vida de toda persona cristiana y carga con todas las aptitudes que todo creyente debería adherir e intentar imitar. Con respecto a esto, es importante pensar la connotación que posee la virgen en cuanto a su función como “madre de Dios”.

El colegio C, por ejemplo, hace un fuerte énfasis en vivir de acuerdo a los valores de la virgen. En una actividad previa a la consagración de aquella, elaboraron un dibujo en el cual se la muestra rodeada de todas sus virtudes. Entre ellas, aparecen principalmente: madre (si se puede considerar una virtud), humildad, castidad, belleza, paciencia, amor, fe y alma pura (Véase Figura 1). Así podemos ver cómo, a partir de “ídolos comunes”, se establecen formas de ser y de actuar que se consideran como esperables y deseables. Se construye, de este modo, una idea de misión futura subjetivante de la persona.

**Figura 1. La representación de la Virgen María según las alumnas**



*Fuente: Página web Colegio Buen Ayre*

Expuestos estos ejemplos, podemos ver a los valores católicos como una forma de mantener valores, prácticas y/o costumbres específicas. Particularmente, este apartado nos puede ayudar a visualizar cómo las posiciones sociales, en términos de género, se pueden ver reproducidas dentro de estas instituciones. No se intenta de hacer una crítica “porque sí”, sino demostrar que, al transmitir ciertos valores, la escuela restringe (limita y posibilita) el campo de acción de su propio alumnado, teniendo como posibilidad la reproducción de las fuertes desigualdades de género existentes en nuestro sistema social.

## **6. Conclusión**

Retomemos la pregunta inicial de este trabajo: ¿qué construcción de sujeto se hace en cinco escuelas diferenciadas por sexo de zona norte? A lo largo de este trabajo se intentó tomar herramientas analíticas para segmentar la realidad y observarla desde un marco teórico específico. Pudimos notar que las tres categorías utilizadas no funcionan de manera separada. Tanto la socialización como la distinción y la idea de misión futura aparecen en constante interacción, siendo partes interdependientes para la conformación de una unidad de sentido en la escolarización diferenciada por sexo. Así, pudimos ver que la construcción de sujeto puesta en práctica por estas escuelas tiene un conjunto de características específicas que crean un único “sentido común” en cuanto a la propia percepción del alumnado.

En este sentido, si pensamos las tres funciones que Biesta (2016) le atribuye a la educación (socialización, subjetivación y cualificación), podríamos decir que, si bien la cualificación es uno de los factores en los que se hace más énfasis, no necesariamente es el factor de mayor importancia para las escuelas. Como menciona dicho autor, la subjetivación puede ser un producto intencional o no intencional de la práctica educativa. De todos modos, más allá de las intenciones de las escuelas, pudimos notar tres factores principales en la EDS:

En primer lugar, demostramos que en las escuelas analizadas se lleva a cabo una doble distinción: existen diferentes mecanismos institucionales que dan lugar a una distinción de clase y a una diferenciación por género. Pudimos ver, también, que el “gusto legítimo” es parte constitutiva de esta distinción.

Como segundo punto de análisis, observamos cuál es la socialización propuesta para las escuelas para su alumnado en particular y para la comunidad educativa en general. Esta socialización fue observada como herramienta para la subjetivación de las personas. Es decir, que de acuerdo a con quiénes socialice la persona, irá incorporando determinados usos, prácticas y formas de pensar.

El tercer y último eje de este análisis se asienta sobre la idea de “misión futura” presente en estos colegios como forma de transmitir expectativas y formas de ser “deseables” sobre el

alumnado. Observamos que la misión futura es, además, una forma de los padres y madres de asegurar determinados valores y prácticas.

¿Cuál es la cuestión de fondo en la educación diferenciada por sexo? Como mencionamos en el caso hipotético presentado al inicio y en el apartado sobre socialización, pudimos ver que la EDS, en términos generales, se justifica bajo argumentos de rendimiento. Aduce que la separación de los cuerpos es necesaria basándose en el desarrollo específico de los varones o de las mujeres. Es decir, que la funcionalidad y finalidad de separación se basa en argumentos eficientistas. Ahora bien, luego de llevar a cabo esta investigación podríamos decir que, más allá de las intenciones de las escuelas, la subjetivación se nos presenta como “la otra cara de la moneda”. Es decir, que mientras desde las páginas web se advierten determinadas aptitudes y habilidades que se favorecerán de sus estudiantes, existen por detrás de ese discurso diferentes mecanismos y prácticas institucionales que tienden a fortalecer los estereotipos de género. Si pensamos que, en línea con lo expuesto por Biesta y Stengel (2016), la subjetivación es no pensar que el alumnado es objeto de nuestras intervenciones, sino que debe ser sujeto decisor de sus propias acciones, creemos que estos mecanismos merecen ser repensados.

En este sentido, resulta fundamental que las escuelas comiencen a cuestionar algunos supuestos (como los que agregamos al inicio de cada apartado) que se dan por hechos y que no necesariamente deben ser como son. Pensar a la escuela como un espacio para crear personas nos puede hacer olvidar que quienes concurren a ella atraviesan aproximadamente quince años de sus vidas dentro de las aulas y que durante ese tiempo suceden muchos acontecimientos importantes para la vida de cualquier persona.

Con esto no queremos decir que no es importante que tanto hombres como mujeres tengan la posibilidad de alcanzar los mismos resultados, sino que advertimos que es necesario repensar el camino que se atraviesa en la vida escolar, adoptando una perspectiva de género sobre qué tipo de alumno/a queremos subjetivar: un sujeto dueño de sus decisiones o un sujeto objeto de nuestras intervenciones sobre el cual restringimos las formas de vida que puede elegir (Biesta y Stengel, 2016).

Quedaría pendiente para futuras investigaciones pensar en los mecanismos de distinción por género dentro de las escuelas mixtas (tanto de élite como de escuelas en contexto de vulnerabilidad social). Hasta el día de hoy, todavía hay escuelas que diferencian el uniforme de acuerdo al género, que diferencian las actividades extracurriculares, la educación física, las clases de educación sexual, etc. Es importante preguntarnos cuáles son los motivos para esa diferenciación y sobre qué bases sientan sus argumentos.



## ANEXO I - Solicitud de admisión para el ingreso al Colegio Santa Inés

AMBITO ACADEMICO
¿Colegio al que concurre actualmente? (*)
<input type="text"/>
¿Tiene hermanos en el Colegio San Juan el Precursor? (*)
SELECCIONE <span style="float: right;">▼</span>
Especificar nombre y curso actual del alumno del Colegio San Juan el Precursor (*)
<input type="text"/>
¿Tiene familiares ligados al colegio? (Especificar nombre y parentesco) (*)
<input type="text"/>
Referentes en el colegio (Especificar) (*)
<input type="text"/>

### BIBLIOGRAFÍA

- Asociación para la Promoción Deportiva, Educativa y Social (2018). Disponible en: <http://www.apdes.edu.ar/> [18/11/18].
- Biesta, Gert y Stengel, Barbara Senkowski (2016): “Thinking philosophically about teaching.” En: *Handbook of research on teaching*, vol. 5, pp. 7-67.
- Bourdieu, Pierre (2016): *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- \_\_\_\_\_. (n.d.) (ed.): “Sobre la escuela”. Disponible en: [https://www.youtube.com/watch?v=3mChkak7\\_3A](https://www.youtube.com/watch?v=3mChkak7_3A) [30/04/2018].
- Buen Ayre (2018a): “Taller de imagen personal”. Disponible en: [http://www.colegioelbuenayre.edu.ar/solidaridad-en-accion/taller-de-imagen-personal\\_n1878](http://www.colegioelbuenayre.edu.ar/solidaridad-en-accion/taller-de-imagen-personal_n1878) [7/10/2018].
- \_\_\_\_\_. (2018b): “Ideología vs ciencia.” Disponible en: [http://www.colegioelbuenayre.edu.ar/foco-familiar/ideologia-vs-ciencia\\_n1866](http://www.colegioelbuenayre.edu.ar/foco-familiar/ideologia-vs-ciencia_n1866) [13/11/18]
- \_\_\_\_\_. (2018c): “Las ventajas de educarse en un colegio de mujeres.” Disponible en: [http://www.colegioelbuenayre.edu.ar/notas-de-reflexion/las-ventajas-de-educarse-en-un-colegio-de-mujeres\\_n1163](http://www.colegioelbuenayre.edu.ar/notas-de-reflexion/las-ventajas-de-educarse-en-un-colegio-de-mujeres_n1163) [13/11/18].
- Coleman, James Samuel (1988): “Social capital in the creation of human capital”. En: *American journal of Sociology*, vol. 94, n°. 95, pp. 95-120.

- Dussel, Inés (2005): “Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas.” En: Juan Carlos Tedesco (comp.): *Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, IIPE-Ministerio de Educación, pp. 85-115.
- Equipo de Mercado de Trabajo. Dirección General de Estudios Macroeconómicos y Estadísticas Laborales (2018): “Mujeres en el mercado de trabajo argentino”. Disponible en: [http://www.trabajo.gob.ar/downloads/estadisticas/mujeres\\_mercado\\_de\\_trabajo\\_argentino-3trim2017.pdf](http://www.trabajo.gob.ar/downloads/estadisticas/mujeres_mercado_de_trabajo_argentino-3trim2017.pdf) [30/04/2019].
- Foucault, Michel [Entrevista], Universidad Católica de Lovaina, 7-05-1981. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=6wywfnNSjWM&t=1239s><https://www.youtube.com/watch?v=6wywfnNSjWM&t=1239s> [03/04/2019].
- Hacking, Ian (2006): “Making Up People”. En: *London Review of Books*, vol. 28, n°. 16, pp. 23-26. Disponible en <https://www.lrb.co.uk/v28/n16/ian-hacking/making-up-people> [30/04/2019].
- Holly Cross (2016): “Reglamento Interno Colegio de la Santa Cruz. Mujeres”. Disponible en: <http://www.holycross.edu.ar/mujeres/wp-content/uploads/2016/10/HOLY-CROSS-Mujeres-REGLAMENTO-INTERNO-IDEARIO.pdf> [07/10/2018].
- \_\_\_\_\_. (2016b): “Reglamento Interno Colegio de la Santa Cruz. Hombres”. Disponible en: <http://www.holycross.edu.ar/varones/wp-content/uploads/2016/10/HOLY-CROSS-Varones-REGLAMENTO-INTERNO-IDEARIO.pdf> [07/10/2018].
- María Costa, José (2017): “Radiografía de los universitarios argentinos: cuáles son las carreras más elegidas.” En: *La Nación*, 3 de julio. Disponible en <https://www.lanacion.com.ar/2034373-radiografia-de-los-universitarios-argentinos-cuales-son-las-carreras-mas-elegidas> [15/9/2018].
- Mael, Fred *et al.* (2005): Single-Sex Versus Coeducational Schooling: A Systematic Review. Doc. #2005-01”. Washington DC: US Department of Education. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED486476.pdf> [30/04/2019].
- Narodowski, Mariano (1999): *Después de clase: desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires, Noveduc Libros.
- Pahlke, Erin; Hyde, Janet Shibley y Allison, Carlie (2014): “The effects of single-sex compared with coeducational schooling on students’ performance and attitudes: A meta-analysis”. En: *Psychological bulletin*, vol. 140, n°. 4, pp. 1042-74.
- Parsons, Talcott (1976): “La clase escolar como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana”. En: *Revista de educación*, n°. 242, pp. 64-86.
- San Juan el Precursor (2018): “Campaña ‘¿Ya no usas tus zapas?’” Disponible en <http://sanjuanelprecursor.edu.ar/?q=node/866> [17/11/18].
- \_\_\_\_\_. (2018): “Institucional: autoridades” Disponible en: <http://sanjuanelprecursor.edu.ar/?q=autoridades-institucional> [7/10/18].
- Santa Inés (2018): “Ideario” Disponible en: <http://www.colegiosantaines.edu.ar/ideario.php> [12/11/18].
- Scharagrodsky, Pablo Ariel (2004): “Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género”. En: *Cadernos de Pesquisa*, vol. 34 n°. 121, pp. 59-76.
- Ziegler, Sandra (2004): “La escolarización de las elites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual”. En: Guillermina Tiramonti (ed.): *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial, pp. 73-99.