



Hermione en Hogwarts : o sobre el éxito escolar de las niñas

Autor:
Marrero, Adriana

Revista
Mora

2007, N°14 , pp. 29-42



Artículo



Hermione en Hogwarts

o sobre el éxito escolar de las niñas



Adriana Marrero*

RESUMEN

Parte de la teoría sociológica en educación ha tendido a enfatizar el carácter reproductor del sistema escolar mostrando cómo la suerte dentro de las instituciones educativas es anticipada por el origen social, bajo una fachada universalista e igualitaria, legitimadora de las desigualdades sociales. Este análisis crítico, originalmente pensado para las diferencias de clase social, ha sido frecuentemente aplicado y utilizado en la esfera de las relaciones de género.

Sin negar los lastres que las mujeres arrastran y deben sortear en el ámbito educativo, sorpresivamente, la experiencia parece indicar que los mecanismos educativos reproductores de la desigualdad de clase social parecen funcionar en forma diferente a la hora de procesar las diferencias de género. Parece, entonces, imprescindible cuestionar y problematizar este tipo de aplicaciones. En este sentido, el objetivo del presente artículo es doble: por un lado, dar cuenta de cuales son los obstáculos que deben superar las mujeres en el circuito educativo; por otro lado, y más relevante aún, señalar algunos de los factores que permiten entender como es que las mujeres logran sortear muy exitosamente dichas dificultades. Para ilustrar algunos de éstos fenómenos que afectan diferencialmente se utiliza la saga de Harry Potter, escrita por J. K. Rowling.

Palabras clave: educación, género, desigualdad.

ABSTRACT

Sociological Theory of Education has generally emphasized the reproductive character of educative system. That is, in spite of an universal and egalitarian cover, student's luck inside educative institutions is anticipated by social origins. As a result, social inequalities are legitimized. This critical analysis originally thought for social classes differences, has frequently been applied and used in gender relations sphere.

Without denying women's "handicaps" in educative institutions, surprisingly, experience seem to indicate that educative mechanisms that

* Universidad de la República O. del Uruguay, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología, Área Educación.

reproduce social classes inequalities seem to work out in a different way when processing gender differences. Apparently, it seems urgent and relevant to question this kind of applications. Consequently, this article has a double target: i) on one hand, show which are the obstacles that women must face during their educative circuit; ii) on the other hand, an more important, give account of some of the factors that allow us to understand how women successfully those difficulties. In order to illustrate some of the phenomena that affect in different way women and men, Harry Potter's story written by J. K. Rowling is used.



Keywords: education, gender, inequality.

*"Harry, tii eres un mago.
[...] ¿qué otra cosa podías ser?"
J.K.Rowling, Harry Potter*

"no hay contradicción, pese a las apariencias, en luchar a la vez contra la hipocresía mistificadora del universalismo abstracto y a favor del acceso universal a las condiciones de acceso a lo universal, objetivo primordial de todo humanismo que tanto la prédica universalista como la [falsa] subversión nihilista tienen en común olvidar"

Pierre Bourdieu

1. El problema¹

Durante décadas, los sociólogos han denunciado el papel reproductor del sistema escolar, mostrando cómo la suerte dentro de la escuela es anticipada por el origen social bajo la promesa universalista e igualitaria de un aprovisionamiento equitativo de los medios para la promoción social. En efecto, sin importar las reformas que se ensayaran o las ampliaciones en la cobertura escolar, la educación parecía ratificar el mérito de los "herederos", legitimando el

aprovechamiento de los beneficios sociales derivados de su posición privilegiada, a la vez que ratificaba el demérito de quienes abandonaban la escuela. Del lado de los estudiantes, los modos socialmente condicionados de experimentar lo escolar, favorecen interpretaciones de la realidad social y educativa que les conduce por sus propios actos, a los mismos destinos sociales prefijados que la escuela ha prometido mejorar, tomando así parte activa en el propio proceso

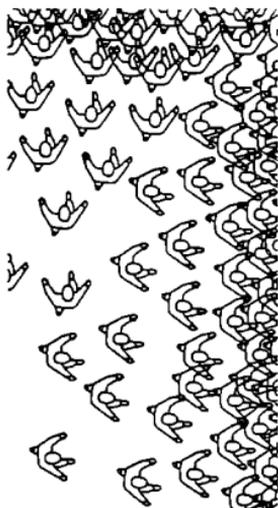
de reproducción. La legitimación escolar del privilegio mediante la ideología credencialista y la responsabilización individual por el fracaso, se constituyen como las dos caras de la reproducción social. Junto con el análisis de los diseños de los sistemas escolares y el estudio de los currículos explícitos, las teorías del currículo oculto sirvieron para mostrar los mecanismos invisibles que funcionaban tras las bambalinas del escenario escolar: los contenidos y rutinas implícitos

¹ Agradezco los comentarios que sobre este artículo me han hecho Rosario Aguirre, José Beltrán, Alicia Dambruskas, María Luisa Femenias y Francesc J. Hernández.

de la escuela parecían funcionar como un enorme tamiz que separaba a aquellos con un refinamiento suficiente, de quienes no lo lograban. Así, la ruina escolar, las normas de conducta, los procesos de interacción con adultos y entre pares, los horarios, los textos y muchos otros aspectos comenzaron a ser vistos como vehículos para la trasmisión de mensajes sobre el lugar de cada uno en el futuro mundo adulto.

Estas miradas sobre la escuela han recibido dos importantes críticas. La primera es que estos planteos suelen encaminarse hacia callejones argumentales sin salida alguna—de hecho, la escuela produce movilidad tanto como reproduce la desigualdad—o con consecuencias prácticas contradictorias—la escuela reproduce y oprime, ¡más escuela!—lo que dificulta la construcción de modos de pensarla y de actuar en ella y sobre ella, para acercarla al cumplimiento de los propósitos para los cuales fue creada. La segunda consiste en su relativa ceguera a otros muchos sesgos que caracterizan a lo escolar, más allá de los que consagran los privilegios de clase: sesgos hacia los países dominantes, el hemisferio del norte, la etnia europea, la civilización occidental, la tradición judeo-cristiana, las edades productivas, el género masculino. Lo que puede ser justificado por un concepto de pertinencia y de relevancia se convierte en la fuente didáctica de legitimación de una selección que toma como “tópico” lo “típico” de un imaginario social consruído según unos sesgos que vienen dados a priori.

En particular, la ceguera en cuestiones de género ha carac-



terizado a los análisis sociológicos sobre la relación entre educación y clase social, y tiene su origen en la adopción tácita del supuesto ideológico del universal masculino que, al identificar la suerte de los varones con la suerte de todos los alumnos, conlleva la idea de que el único papel implícito de la escuela consiste en la perpetuación de los privilegios que separan a unos varones de otros. Desde la naturalización de un modelo de familia nuclear, caracterizado por una estructura patriarcal sustentada en una división sexual del trabajo que confería el rol de jefe de hogar al varón por su papel como “bread winner”, se adscribía a todos los miembros del hogar la misma condición de clase que la del adulto varón. La intervención de la escuela

en la reproducción social se daba por explicada por dos mecanismos básicos de conducción tácita de los alumnos—pero quería decir varones—de distintas clases sociales hacia sus propios destinos de clase: a) la especialización y la división del trabajo—entre orientaciones manuales e intelectuales, y b) la extensión de la escolarización, más corta para las clases más bajas, de largo aliento para los “herederos”. Mientras tanto, la experiencia escolar de las alumnas ha permanecido relativamente oculta, a pesar de que con más frecuencia que los varones, las mujeres logran independizar su suente educativa de su origen social de clase.

En efecto, si la escuela asegurara la perpetuación del privilegio mediante el fracaso inducido de los no privilegiados, este mecanismo debería funcionar de la misma manera para mujeres y varones, lo que se sitúa lejos de la experiencia internacional. Los datos de matriculación y egreso a todos los niveles en los países occidentales, muestran una mayor resistencia de las mujeres a las presiones seleccionadoras de la escuela.

Esto supone la necesidad de discutir las hipótesis sobre los modos en los que la escuela procesa las distintas formas de desigualdad social y qué tipos de efectos generan. Las páginas que siguen constituyen un intento exploratorio en esa dirección que trata de mostrar: a) cuáles son los lastres que las mujeres deben sobrellevar a lo largo del tránsito escolar y los obstáculos que deben sortear; b) algunos de los factores que pueden contribuir a explicar por qué obtienen tan buenos resultados al hacerlo.

2. Escuela y género: algunas interpretaciones

Desde la Sociología de la educación se ha coincidido en señalar las múltiples formas de discriminación de las alumnas en el espacio escolar, que van desde lo curricular, donde se denuncia el predominio de una cultura androcéntrica, hasta las pautas de interacción en el aula o en el patio, que favorecen a los alumnos varones. Las múltiples formas de discriminación van desde el sesgo masculino del conocimiento humano como consecuencia de un largo proceso de desvalorización y el silenciamiento de las contribuciones femeninas al saber (O'Brien, 1983) (Subirats y Brullet, 1988), (Morgade, 2001) hasta las diferencias en las pautas de comportamiento cotidianas en la escuela, que muestran no solo una mayor atención desde el profesorado hacia los varones, sino una opresión, degradación y ridiculización de éstos hacia las intervenciones femeninas (Acker, 1995), (Mosconi, 1998:70). Atendiendo a esta literatura, el panorama se ve desolador: la escuela parece tratar muy mal a las niñas: discriminadas, oprimidas, ridiculizadas, sin modelos en los que mirarse, parece que deben arreglárselas por sí solas debido al desinterés que los docentes les demuestran. Pero por otro lado, las mujeres tienen cada vez más éxito en su tránsito escolar: llegan más

lejos y con más rapidez que los varones. Los datos del PNUD (2005) muestran que en los países de alto desarrollo humano, la tasa de matriculación neta femenina es superior a la de los varones, lo que aumenta con el nivel educativo. En la enseñanza universitaria, en 42 de los 57 países incluidos, la tasa de matriculación neta femenina es superior a la masculina, en uno de ellos es igual y sólo en los 14 restantes es inferior². Aunque esto se verifica sólo entre los países con alto desarrollo humano, el dato permite discutir la hipótesis del papel reproductivo de los sistemas educativos modernos en la perpetuación de las desigualdades de género.

La pregunta, entonces, es simple. Si la escuela mixta pone tantas dificultades y obstáculos en el camino de las niñas, ¿por qué no abandonan un terreno tan hostil? Y en cuanto a la problemática vida escolar, ¿cómo es que las mujeres logran superarla? ¿Afirmando su *femaleness*, tal vez? ¿Introduciendo su sexualidad en el aula para obligar a los profesores a percibir las, o generando solidaridades de grupo e inmersiones en la "ideología del romance", como afirma McRobbie (1978)?, ¿aceptando su lugar subordinado en la división sexual del saber y del trabajo, al ceder a los varones su lugar de privilegio en un orden socio-sexual naturalizado (Mosconi, 1998)?, ¿haciendo valer las normas escolares explícitas y reproduciendo "en su actuación

profesional los valores y estereotipos masculinos para no mostrarse distintas ni vulnerables" (Subirats, 1999)?

Para tratar de dar respuesta a estas preguntas, recurramos primero a un ejemplo que conocemos todos, de una escuela cualquiera.

3. Hogwarts: una escuela cualquiera

Usar la saga de Harry Potter escrita por J. K. Rowling para ilustrar los fenómenos que afectan a las niñas y a los varones en la escuela, no es una elección fácil. La sociología supone la aplicación de métodos que no suelen comprender novelas destinadas a un público juvenil. Pero el éxito de la obra en todo el mundo, que se mantiene por años, a través de libros, películas y páginas web consumidos por millones de jóvenes en múltiples países e idiomas, pone de manifiesto que sus personajes y sus entornos tienen una pertinencia que los convierte en objetos sociológicos interesantes. Hogwarts, Harry Potter, Hermione y muchos otros personajes y lugares, revisten un evidente interés como expresiones culturales de un imaginario compartido sobre la escuela como institución y como lugar de interacción social y cultural. Hogwarts no difiere mucho de una escuela cualquiera: exige un uniforme, libros de textos y una lista de útiles. La escuela tiene un

² http://hdr.undp.org/reports/global/2005/espanol/pdf/HDR05_sp_complete.pdf (pp.331).

director y un cuerpo docente burocratizado, con jerarquías, especializaciones, cuyos miembros difieren ampliamente en cuanto a sus dotes pedagógicas. Paradójicamente, parece haber poco lugar para la magia en este lugar tan mágico: ser un buen mago significa "saber" un conjunto de encantamientos, que parecen estar bastante codificados.

Los tres personajes principales, Harry, Ron y Hermione son estudiantes como muchos de los que acuden a las escuelas, y expresan tipos de alumnos con cualidades usualmente premiadas en las aulas, pero no idénicamente: el carisma de una dignidad heredada ratificada en una prueba iniciática, pero ajena al mérito (Harry); la medianía de las expectativas que resulta de las dificultades impuestas por una pobreza honesta a pesar de que se posee un carisma heredado, pero rutinizado (Ron); el esfuerzo académico que resulta en un desempeño notable, que debe desarrollarse sin el respaldo de un linaje apropiado (Hermione). Aunque no hayamos conocido ningún hijo de magos que haya resistido el ataque del más maligno de los magos, entendemos la celebridad de Harry y comprendemos la peculiar deferencia con la que es tratado por todos. Ningún profesor permanece indiferente ante Harry. Nadie espera que los docentes se muestren imparciales. Esa es la fuerza del carisma singular del héroe. No es ese el caso de Ron, aunque también proviene de una familia de magos. Sus padres están vivos, lo que los priva de los beneficios de la idealización. Pero además, su modo

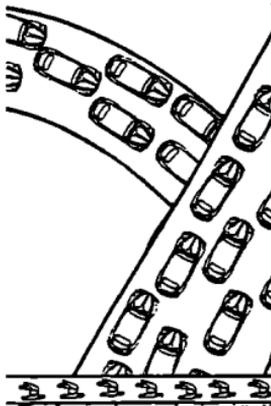
de vida carece de todo "encanto": el padre de Ron es un burócrata mal pagado en el Ministerio de Magia y su madre está dedicada exclusivamente al trabajo doméstico. Ron ni es único ni tiene singularidad alguna marcada en su frente; es uno más de un extendido clan de jóvenes magos talentosos pero pobres, que deben esforzarse para ser reconocidos.

En este mundo, Hermione es la diferente no sólo porque no proviene de una familia de magos, sino porque además es la única chica del grupo. El retrato que nos traza Rowling es muy verosímil. Se podría decir que todos ya conocimos antes a una Hermione: estudia sin parar y sin que se lo manden, siempre sabe las respuestas y no teme demostrarlo, sus calificaciones son siempre las mejores y parece muy segura de sí; se toma en serio a Hogwarts y no se molesta en disimularlo. Mientras Harry y Ron logran captar la simpatía del lector, no ocurre lo mismo con Hermione, quien desde el principio es pintada de un modo antipático: no es el injustamente maltratado Harry ni el atribulado y pobre Ron. Es una chiquilla indiscreta, charlatana y tragalibros, cuyo aspecto no conlleva tampoco el beneficio redentor de la belleza. Hermione se reivindica ya en la primera novela y pasa a integrar el trío de amigos, pero el modo en que se reivindica, también es significativo: ella logra su aceptación en el grupo cuando miente, responsabilizándose por el rompimiento de una norma escolar que los varones habían quebrantado, con el fin de librarlos de un castigo que merecían. Queda claro que: "En adelante, Hermione

se había vuelto un poco más flexible en lo referente a las reglas [...] y ahora era mucho más agradable" (Rowling, 2001:153).

Esta conclusión ofrece, en la perspectiva de la autora, una primera explicación al rechazo que causa Hermione: el respeto estricto a las normas de la escuela. Sin embargo, flexible y todo, ya plenamente integrada al pequeño grupo de amigos, Hermione no logra captar la simpatía del lector. En su página Web, Rowling cuenta que ante su anuncio de que uno de los personajes centrales morirá en la última entrega de la saga, muchos lectores le han escrito para pedirle que no mate a Ron, pero casi nadie le pide por la vida de Hermione.

Ahora bien, ¿qué es lo que causa rechazo en Hermione? ¿Por qué se queda sola Hermione y por qué debe buscar un castigo que no merece? ¿Cuál es la suerte de Hermione, en Hogwarts? ¿Cuál es la evaluación que pueden merecer sus prácticas?



4. El orden escolar: un lugar de explícitos e implícitos

Sostengo que en este gran aparato de producción, reproducción y legitimación de privilegios y ordenamientos sociales que es el sistema escolar, es posible distinguir dos niveles diferentes, pero conectados:

a) Por un lado, el del conjunto de *normas explícitas* que sirven de fundamento a la escuela como institución educativa, las cuales están basadas en el valor del conocimiento escolar adquirido, en el universalismo, en el mérito y en la igualdad básica de todos los estudiantes, que conforma un ámbito diferente en relación al mundo social y cultural de lo descriptivo, lo heredado y lo desigual. En el nivel de lo explícito, la escuela se constituye como un campo donde vienen a morir las leyes usuales de la interacción social, signadas por asimetrías de todo tipo; sólo perviven aquí las jerarquías derivadas del saber escolar, en especial, la del docente respecto del alumno. Lo que importa destacar es que para los actores (docentes, alumnos, padres) es este nivel (de lo explícitamente prescripto) el que sirve y prevalece como fuente de evaluación y legitimación de las acciones. El nivel explícito del imaginario escolar tiene una existencia real para los participantes y constituye un elemento central, según el cual orientan su conducta, la evalúan y actúan en consecuencia. A lo que me estoy

refiriendo, en palabras más usuales, es al carácter orientador y constitutivo de la interacción social, dentro del espacio social escolar, de las formas "ideológicas" que asume la escuela como institución en su función reproductora. Una de las hipótesis que guía este trabajo es que la efectividad que tiene la ideología meritocrática e igualitarista, como descriptora de una realidad, es una de las fuerzas más poderosas que, dentro de la escuela, impulsan a los sujetos con una "identidad deteriorada" (según la expresión de Goffman, 1970), a hacer lo posible para sobreponerse a aquellas fuerzas invisibles que actúan en su contra. En palabras más simples: salvo prueba en contrario, la gente cree que el mundo es tal como se lo contaron, y de acuerdo con ello, actúa con una inocencia que le permite, a veces, superar obstáculos cuya naturaleza, al menos en parte, ignora.

b) Por otro lado, se encuentra el conjunto de *reglas implícitas* que constituye al campo social escolar como un campo de fuerzas asimétrico, regido por supuestos indiscutibles que premian el valor derivado de cualidades adscriptivas carismáticamente connotadas, en franca continuidad con el espacio extraescolar de donde deriva. Desde este nivel permea hacia el de la norma escolar, el peso de la dignidad de "los herederos", como los llama Bourdieu, pero también, de lo masculino, lo europeo, de lo

caucásico, de lo occidental, de lo norteño. Acá, los conocimientos y reconocimientos que se transan en el espacio de interacción socioescolar tienen que ver con el "ser", a diferencia de lo que se negocia en el nivel explícito, que es el del "hacer". Puede ser que reciban recompensa escolar, a través de calificaciones que ratifican el valor de quien "es" a través de lo que "hace", pero lo primero es lo definitorio. Ambos niveles son necesarios para describir y explicar lo que pasa en la escuela. Si bien la sociología de la educación hizo una contribución notable al poner de manifiesto "la cara oculta de la escuela", con frecuencia contribuyó a desviar la atención del papel de la escuela en la constitución de un "sentido común" universalista y meritocrático que distorsiona y puede llevar a sustituir, en parte, al sentido común del mundo social extraescolar.

El éxito en el tránsito por la institución escolar puede pensarse como una función de la capacidad para obtener reconocimiento por parte de los docentes y de los pares por la inserción adecuada en el mundo de la prescripción escolar, en el del ser social, o en ambos. Como se puede apreciar de modo inmediato, uno de los mundos—el del ser social— queda excluido para todos aquellos con una "personalidad deteriorada", si no en su acceso, ya que todos forman parte del espacio social de la escuela y de su jerarquía, aunque más no sea

³ En la feliz expresión del libro homónimo de Mariano Fernández Enguita (1990), Madrid, S.XXI.

como parte del orden subordinado, sí en sus posibilidades de obtener reconocimiento a partir de él. Para los pobres, o para las minorías étnicas, pero también para las niñas en las escuelas mixtas, que suelen encontrarse subordinadas en el mundo de las reglas implícitas que consagran una jerarquía sexual que beneficia a los varones, el ámbito del desempeño escolar es el único que ofrece recompensas claras, medibles y predecibles, a esfuerzos también claros, medibles y predecibles.

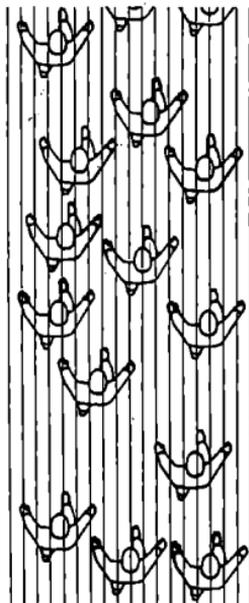
Provenientes de un espacio social regido por las reglas excluyentes de la adscripción, donde la identidad personal y social se conforma en la matriz invisible de las definiciones culturales sobre lo que es valioso de por sí, las niñas y los varones llegan a la escuela como portadoras inconscientes de un sentido común social, que no sólo define diferentes roles de género, y les asigna un valor desigual, sino que las ubica en un lugar subordinado. La definición cultural de lo que es "ser" una niña, señala un repertorio de comportamientos valorativamente connotados que deben ser practicados y que ratifican las valoraciones culturales previas. Acomodarse a un rol subordinado, desde el nacimiento es, entonces, construir una identidad subordinada. Al fin y al cabo, ¿qué es "ser" una buena niña, en sociedades donde lo valioso, es ser varón?

Por eso, la escuela ofrece a las niñas, por primera vez, la posibilidad de obtener información independiente sobre su valor personal, a partir de sus propios talentos, esfuerzos y realizaciones.

Por primera vez, el ser niña o varón, y el comportarse como tales, no es lo importante, por primera vez, el comportamiento prescripto es idéntico para todos. El papel de estudiante, dice exigir los mismos esfuerzos, los mismos desempeños y las mismas recompensas, sin importar ninguna otra cosa.

Pero el probarse exclusivamente en ese campo tiene costos muy altos, ligados con el evidente y sostenido esfuerzo que conlleva. Si todo lo que puede reclamarse a ese nivel tiene que ver con lo que se "logra", todo el reconocimiento dependerá de la cantidad de tiempo y esfuerzo que se está dispuesta a poner en el empeño. Igual que un ciclista en una pendiente acentuada, muchas niñas experimentan la sensación de que les es imposible apartar su atención del esfuerzo, porque abandonarlo no significa sólo dejar de avanzar, sino caerse del único vehículo que las puede llevar a la meta.

Una consecuencia no evidente es la siguiente: la valoración asignada por otros depende siempre de los esfuerzos concretos y medibles que se realicen, y dependerá entonces, de lo que se "hace" —se aprende, se sabe, se escribe, se recita, se exhibe ante otros—, y no de lo que se "es" (se piensa, se imagina, se considera, o se opina). La retracción de las niñas y de las mujeres de los ámbitos "públicos", donde se desempeñan tan bien los varones, puede ser vista como un resultado de una experiencia social y también escolar que premia en algunas —y algunos— sólo aquello que depende del logro objetivo ligado a la dedicación y al esfuerzo desde una identidad cuyo



valor frecuentemente nadie —ni siquiera la propia persona— aprecia realmente. La preocupación evidente por la corrección, denuncia entonces el deterioro relativo de la identidad. Así como la preocupación excesiva por la etiqueta denuncia al "nuevo rico", la preocupación excesiva por lo escolar evidencia la necesidad de subsanar algún tipo de "falta", sea conocimientos, reconocimientos o revalorización personal. Paralelamente, los "herederos" transitan por la educación sin adquirir "rutinas" escolares (Bourdieu), porque no las necesitan: la conciencia de su dignidad les permite descansar en la seguridad de lo que son, es-

perando desde allí, el reconocimiento que casi siempre llega.

Por eso, el ejemplo de Hermione es iluminador. Muestra, junto con su incapacidad de convertirse en una "igual" por derecho propio (dado que carece de las cualidades adscriptivas valoradas) el sostenido esfuerzo y el escaso rendimiento que le reporta, en términos de reconocimiento, reafirmar su valor como una excelente estudiante de hechicería. Contrariamente a Harry y Ron, que no toman su trabajo académico en serio sino hasta que los exámenes son inminentes, Hermione no está nunca relajada: su lugar dentro de Hogwarts sólo depende del esfuerzo permanente y constante que esté dispuesta a realizar. Y lo realiza: ha renunciado al ocio, estudia todo el tiempo, conoce todos los libros de la biblioteca y usa los conocimientos mágicos recién adquiridos para hacerle trampa al tiempo y al espacio, y tomar varias clases a la vez. También a diferencia de Harry, quien apenas y de modo reciente se entera de la existencia de Hogwarts o de Ron, para quien la célebre escuela no es más que el insituto al que asisten todos y cada uno de los muchos miembros del extenso clan familiar, a Hermione sí le importa Hogwarts: lleva puesta su túnica aún antes de llegar, acata todas sus normas, y se convierte en la más fiel vigilante del orden escolar explícito. La expresión "¡nos van a

expulsar!" aparece una y otra vez en sus labios, mostrando que su angustia por el rompimiento de las normas no se debe tanto al respeto de las normas mismas, sino al deseo de permanencia en una institución a la que da valor como vía de acceso a un mundo al que quiere pertenecer. "Nos podría haber matado. O peor, podrían habernos expulsado", llega a decir Hermione (Rowling, 2001: 137).

Por esto, el rechazo que frecuentemente sufren las niñas aplicadas en las aulas por parte de sus pares y docentes no puede repararse con mayor empeño. Porque sin importar lo brillante que resulte su desempeño, se trata de un comportamiento que, a la vez que delata una identidad devaluada, hace algo todavía peor: revela el desconocimiento de las reglas implícitas, al reclamar de un modo *impertinente* el reconocimiento del orden explícito, como el único válido del mundo escolar. No es extraño que esto cause resistencias. En primer lugar, porque pone de manifiesto el carácter adquirido del saber escolar, contrariando lo que Bourdieu llama "la ideología del talento natural" y cuestionando lo que la cultura escolar exalta, el genio, el carisma, lo único⁴. Pero además, porque pretende que se equiparen los dones supuestamente diferentes que son acreditados por las mismas titulaciones escolares: el del tesón que conduce a la excelencia en el desempeño y el

de la excepcionalidad de una dignidad que nunca podría ser adquirida. Sin quererlo y sin saberlo siquiera, las niñas y otros alumnos esforzados, terminan enrostrando con su comportamiento, que el don que muchos docentes quieren ver en los otros alumnos, sólo está en la mirada. Así, les terminan forzando a admitir tácitamente que no hay más diferencia entre ellos que la que deriva de sus posiciones desiguales en el orden socioescolar implícito.

Con su obediencia estricta a lo escolar, estas niñas terminan, paradójicamente, transgrediendo las bases mismas del orden social implícito, al obligar a los docentes y a sus pares a reconocerlas como sujetos por derecho propio, aunque paguen, por su transgresión, el precio del rechazo. Transgreden, entonces, cuando lo que hacen es aprovechar el acceso a un rol igualitario en tanto alumnas, para reclamar el cumplimiento de un orden universalista dentro del cual se visualizan como sujetos de su propia suerte educativa, social y personal. Por eso, Subirats acierta cuando enfatiza las ventajas que tiene para las niñas el cumplimiento de las normas formales universalistas: "si las niñas van asumiendo en más alto grado que los niños el respeto de la norma, y en cambio demandan menos aprobación, es porque el cumplimiento de la norma les beneficia por sí mismo". Esto permite reafirmar "la ventaja

⁴ Un análisis extensivo de esto (el talento natural, los herederos, etcétera) puede encontrarse en toda la obra de Bourdieu, aunque referida principalmente a la diferencia entre alumnos varones de distintas clases sociales.

inmediata y diferida que les supone la existencia de normas institucionales" (Subirats y Brullet, 1988: 133).

Pero, por otro lado, parece improbable sostener que las niñas, dentro de la escuela, perciban la desvalorización que se asocia a su condición femenina, como afirman las autoras. Por el contrario, hemos encontrado en nuestras investigaciones dentro de la universidad, que el tránsito de las alumnas se desarrolla con una conciencia muy escasa de los orígenes de las formas de reconocimiento que se otorgan. Lejos de haber desarrollado una conciencia de su papel de mujeres en el orden escolar, las jóvenes parecen moverse casi exclusivamente en el orden de lo explícito, como si las reglas implícitas no existieran. Esto confirma los hallazgos de Morgade, quien muestra que las jóvenes no dudan en atribuir a sus compañeros varones una mayor capacidad o talento, al tiempo que son altamente conscientes del esfuerzo que les conlleva a ellas mismas obtener buenos rendimientos académicos.

Ahora bien, ¿cómo logran las mujeres transitar por la escuela mixta, con una conciencia tan escasa de los procesos socio-sexuales implícitos que ocurren lugar en ella? Procuraré hacer un primer acercamiento a esta cuestión.

5. El desconocimiento del orden sexual implícito: acción, reacción y conflicto en el espacio escolar

Desde mi perspectiva, la búsqueda de re-conocimiento en el

campo escolar, conduce a un tipo de des-conocimiento: a la alienación respecto de un orden de reglas implícitas, en relación con el cual las niñas y otros subordinados son impotentes, pero del cual pueden desentenderse y al fin, independizarse. Al probar, muchas veces con éxito, sus poderes y sus capacidades en el otro nivel del orden escolar, las niñas se permiten ignorar su lugar subordinado, y es esa ignorancia en relación al orden jerárquico extraescolar implícito, lo que les permitirá afirmarse a sí mismas. Al fin, el reconocimiento que otorga la escuela se expresa en credenciales que no distinguen en cuál de los campos ese reconocimiento fue dirimido.

Pero más aún, este desconocimiento del orden implícito es una condición para el aseguramiento de ciertos niveles de integración social dentro de la escuela. La vigencia de estas reglas, que pertenece a la conciencia práctica, debe permanecer fuera de la conciencia discursiva. Se actúa o no se actúa conforme a unas reglas tácitas, pero esto no puede ser puesto en palabras, bajo pena de escándalo. Dacro Maccoy —otro de los personajes de Rowling— escandaliza al lector, pero también se gana el odio de los personajes con los que se relaciona, porque se atreve a poner en palabras este orden oculto de la jerarquía escolar de Hogwarts: Hermione, dice, tiene "sangre sucia" —cosa que no puede remediar ningún nivel de desempeño—, Ron es pobre, y Potter es un consentido que recibe un reconocimiento que sólo responde a su nacimiento. Él mismo —Draco— que viene de una

distinguida familia de magos, exige *explícitamente* —y esto es lo más escandaloso— el reconocimiento de su dignidad en tanto heredero y privilegiado.

Estos procesos implícitos son vividos de modos distintos entre las alumnas y los alumnos de distintas clases sociales. Mientras que para las alumnas de clases privilegiadas, la vigencia de su subordinación dentro de un orden socio-sexual es tan real como para las alumnas de clases subordinadas, los varones de clases bajas pueden sufrir, en la escuela, un tipo de desvalorización nunca experimentado antes: el que los sitúa en un lugar de segundo orden en relación con lo femenino. Si en lo implícito, los varones de clases bajas disfrutaban de las ventajas debido al género, en lo explícito deben disputar el reconocimiento con los "herederos" en relación a los cuales siempre están mal parados, pero también con las alumnas que juegan según las normas de la escuela. Para estos alumnos varones, aceptar las normas escolares supone situarse en el mundo femenino por tres vías simultáneas: por alejamiento de lo masculino privilegiado que cultiva el distanciamiento diletante como forma de manifestar su superioridad, por asimilación a la cultura del colectivo femenino de alumnas aplicadas y por aceptación de la autoridad y la superioridad de un docente que casi sin excepción es una mujer.

Si el esfuerzo se convierte en un modo "femenino" de ser en la escuela, esto puede afectar también la construcción de un *modo de ser escolar masculino* entre los herederos, acentuando en ellos,

algunos rasgos característicos del "gesto vacío" al que se refería Bourdieu. Por ejemplo, el recurso a la exhibición de su capital cultural mediante intervenciones orales breves, episódicas y a veces atinadas, pueden lograr el fin que se proponen, que es el de obtener recompensas escolares por la vía del reconocimiento inmediato de unos saberes supuestos, que no necesitan ser verificados. Si bien estas estrategias requieren de un cierto ingenio, no contribuyen a generar el tipo de hábitos que serán necesarios cuando el capital cultural no baste: en asignaturas muy técnicas, en niveles superiores o en áreas desconocidas. Aunque esto pueda llegar a comprometer la suerte escolar de estos varones —tal como muestran las estadísticas— contribuye, mientras tanto, a alimentar la "ideología del talento natural" (Bourdieu), confirmando los estereotipos discriminadores que atribuyen a los varones una mayor inteligencia.

Por otro lado, el sexo del docente no es un simple dato. Aunque las autoridades educativas siguen siendo varones y siguen cumpliendo su rol patriarcal ante conflictos graves que no pueden ser resueltos en lo cotidiano, el cosmos escolar es un mundo regido por mujeres (maestras, profesoras, directoras, secretarías, etc.). Aceptar este orden supone, entonces, aceptar a las mujeres como fuente

de conocimiento sobre el mundo y sobre cuáles son los modos de adquirir ese conocimiento, de mostrarlo y de evaluarlo; supone aceptar que sean las mujeres las que dicten las normas y las hagan cumplir. Es esta aceptación lo que se vuelve difícil si se proviene de una cultura de clase subordinada, basada en la exaltación de una masculinidad que se constituye por oposición a lo femenino y que, por asimilación de lo femenino a lo escolar, se termina constituyendo por su oposición a lo escolar (Willis, 1988).

6. Del mundo femenino de la escuela al mundo masculino de la universidad

Hogwarts es, en su estructura y organización, una escuela común. Sin embargo, a pesar de que atiende a alumnos muy jóvenes, el peso relativo de los sexos en el profesorado le da una ventaja absoluta a los varones. En el mundo real, la feminización de la profesión docente es un hecho, pero la proporción de los sexos en el profesorado se va modificando a medida que ascendemos en el nivel de enseñanza, hasta llegar a una estructura masculinizada en la universidad. La estructura de sexos en Hogwarts se asemeja a la de las universidades: el rector, los profesores, el bedel cómplice y

bonachón, los enemigos ocultos y, sobre todo, el ominoso archienemigo a quien se creía muerto, son todos, sin excepción, varones. No es que no existan profesoras, pero nunca tienen un papel central ni sus acciones adquieren la relevancia de sus colegas varones.

Pasar de un orden escolar feminizado a uno masculinizado, supone continuidades, pero también rupturas. A nivel explícito, los principios rectores de universalismo e igualdad y de premiación del logro permanecen vigentes. Pero a nivel implícito, con la masculinización del profesorado, hay importantes cambios en la forma de vivir lo escolar. El más evidente es la desvalorización del conocimiento escolar previo, de sus contenidos y de sus criterios de pertinencia y relevancia. También en la universidad se intercambian conocimientos y reconocimientos, hay producción y reproducción, y todos los pares de funciones tienen lugar en ambos niveles de lo universitario. Pero mientras que en lo explícito, el principal acento del saber escolar a niveles elementales es el pedagógico, el énfasis del saber universitario se relaciona con los modos de su producción y de su aplicación a cuestiones científicas, técnicas o prácticas⁵. En relación con esto, los saberes traídos desde los niveles previos resultan poco pertinentes, desactualizados,

⁵ No estoy afirmando acá que lo que se estudia en las universidades sea siempre relevante o que se encuentre siempre en continuidad con las preocupaciones y los problemas que las sociedades en las que se insertan; afirmo, simplemente, que eso es lo que típicamente define la formación profesional y académica que se procesa en las universidades.

sesgados y, en todo caso, no interesantes.

Este mensaje es uno de los primeros que recibe el estudiante a su ingreso a la universidad. El mundo escolar—feminizado—pierde, así, el peso y la jerarquía que hasta entonces tenía como autoridad intelectual. El mundo de significación universitario—debido a su masculinización—viene así a restituir al lugar de lo escolar, el orden naturalizado del mundo social, al resitar, del lado de lo femenino, lo obvio, lo no científico, lo rutinizado, lo mediano, lo no interesante, lo pueril. Son justamente estas hegemonías femeninas y masculinas en la escuela y la universidad, las que terminan dotando de una cierta pertinencia empírica y legitimidad a la asociación entre el par de conceptos "saber femenino-saber elemental", "saber masculino-saber complejo", cuando la verdadera relación sería "saber escolar-saber elemental", "saber universitario-saber complejo". La continuidad entre la hegemonía masculina de los lugares de decisión política y económica, —donde encuentran aplicación los conocimientos científicos, técnicos y profesionales producidos en la universidad— y la hegemonía masculina de las jerarquías universitarias, contribuye a afirmar la naturalización de la jerarquización socio-sexuada de los saberes y prácticas profesionales. Y aunque esto puede tener efectos positivos para los estudiantes varones que logran llegar hasta allí, de nuevo nada es tan sencillo.

Miremos de nuevo a Hogwarts. Lo que convierte a Hogwarts en un lugar interesante es su papel como

el lugar donde se dirimen unas luchas que son de vida o muerte, pero ajenas al mundo escolar. No se trata de luchas por el poder político de la institución y, mucho menos, de competencias por el saber o por las calificaciones. Son luchas que, aunque ocurren dentro de la escuela, definen el balance entre el bien y el mal en el mundo. Con ser el escenario de esas luchas, Hogwarts no es, sin embargo, un escenario casual. Sus jerarquías son las mismas que en el mundo extraescolar de la magia: Dumbledore, su director, es el más prominente de los magos, seguido por los que le siguen en la jerarquía insitucional. La dignidad de Harry, como heredero, es confirmada y ampliada por su papel como blanco de los ataques del más maligno de los magos, no por su lugar en Hogwarts, sino en el mundo. Pero es en Hogwarts, donde Harry tiene el protagonismo casi exclusivo. No sabemos cómo le va en los estudios—parece aprobar sus exámenes aunque rara vez estudia—pero tampoco importa. Lo que Harry hace en Hogwarts es asumir su papel de heredero en la lucha contra el mal. Y aunque no todo lo que hace tiene que ver directamente con esa lucha, es su referencia permanente a su lugar fuera del mundo de la escuela, lo que lo convierte en el personaje relevante que es. Por eso, es tan poco importante que rompa las normas de la organización escolar. Sólo a Hermione parece importarles esto, debido a que, carente de toda cualidad que le permita sentirse perteneciente a un mundo (masculinizado) de magos, teme a la expulsión más que a ninguna

otra cosa. Y mientras Harry puede sumergirse en las luchas de vida o muerte a las que lo obliga —y habilita— su calidad de heredero, Hermione libra su propia lucha personal por mantenerse destacado desempeño escolar a fuerza de empeño. En esto, las estrategias de Harry y de Hermione son muy diferentes. Harry se sumerge directamente en las problemáticas que afectan al mundo al que pertenece por nacimiento, mientras Hermione toma (porque está obligada a ello) el camino más largo del esfuerzo para la adquisición de los conocimientos que le permitirán manejarse con competencia en ese mundo. Pero ese esfuerzo también paga y es Hermione la que saca a Harry de apuros una y otra vez, participando así, también, aunque con menos lucimiento, en el mundo al que Harry tiene un acceso privilegiado. Como estos también son aprendizajes, Hermione va construyendo un saber que no proviene sólo de los muchos libros que se empeña en leer. Así, el acceso de Hermione a un mundo escolar que, aunque tiene sus propias reglas, tiene también continuidad con el mundo del poder real en el que se desenvuelven sus docentes y sus colegas predestinados, significa la oportunidad única de asomarse a un mundo inaccesible a las generaciones anteriores de mujeres.

Sin embargo, tanto desde la sociología como desde la teoría feminista se tiende a omitir este dato o se lo considera insuficiente, ya que subsisten mecanismos que siguen reproduciendo la tradicional construcción de las identidades femeninas y masculinas. Autores

como Beck (1998, 2001), Bourdieu (1999), Lipovetsky, (1999:271-281) insisten en el papel de la escuela en la reproducción de los géneros; Subirats y Brullet (1988:116) niegan que la "feminización de la enseñanza tienda a favorecer la igualdad", ya que la actitud de las maestras hacia los varones y las niñas, va minando la confianza de las niñas en sí mismas y confirman el valor de los varones. Pero, por otro lado, hasta las carreras más técnicas sufren la feminización creciente y las mejores universidades del mundo encuentran hoy que grupos enteros de las disciplinas tradicionalmente masculinas –como matemáticas y física teórica– que han formado escogiendo a los postulantes con más altas calificaciones, se encuentran constituidos, en su totalidad, por mujeres. Si la escuela contribuyera a vulnerar la confianza de las niñas y jóvenes en sus propias capacidades académicas, y si eso afectara su destino profesional, sería necesario volver sobre los factores explicativos de su éxito escolar a todos los niveles.

Posiblemente, una primera respuesta a este problema venga dada por su propio planteo. La vulneración de la confianza inducida por la colonización del orden explícito escolar por la jerarquía sociosexual implícita, lleva frecuentemente –como en Hemione– a una sobre exigencia en cuanto al propio desempeño curricular, que se plasma en buenas calificaciones, y se expresa a más largo plazo en la sobrecalificación, apreciable en estadísticas de matriculación a nivel universitario. La vulneración de la confianza, si es

que ocurre, no parece tener lugar en el nivel de lo explícito, que es donde las jóvenes logran destacarse. La desvalorización proviene de la percepción de la contradicción entre la afirmación que obtienen a partir del reconocimiento de su desempeño como estudiantes, y la sensación de que ello no alcanza para obtener la aceptación en tanto personas. El deterioro de su identidad no está ligado a lo que puedan o no hacer ni puede ser redimido a través de su esfuerzo, porque esto no tiene que ver con el mundo del "hacer" sino del "ser". Pero como las jóvenes suelen transitar por el mundo escolar de espaldas al orden implícito de las jerarquías sociosexuales, sólo perciben que el resultado de su esfuerzo es insuficiente, y la única conclusión que pueden sacar es que deben afanarse aún más. A diferencia de los varones pobres, cuya autoculpabilización por los bajos rendimientos escolares se expresa en abandono y deserción, las jóvenes emprenden una "fuga hacia adelante" hacia más titulaciones.

Esto, sin embargo, no carece de efectos paradójicos. En la medida en que estos procesos siguen ligados a la implícita superioridad masculina, se vuelve evidente la tensión entre "la superioridad natural" de los hombres y la superioridad "escolar" de las mujeres. Mientras que en cuanto a la clase social, el orden escolar confirmaba la jerarquía implícita, en cuestiones de género, viene a contradecirla, lo que da como resultado una desvalorización relativa de las titulaciones por parte de los varones, pero también,

curiosamente, por parte de las propias mujeres. A veces presas del supuesto de la superioridad masculina e inseguras de su propio valor, las mujeres terminan sospechando del valor de las credenciales que obtienen. Desde una conciencia amplificadora de los déficits de su formación y del desarrollo de la autocrítica por una prolongada práctica de la ética del esfuerzo escolar, se convence de que esas credenciales no valen lo que parecen. Los varones, permanecen así, simbólicamente, por encima de la rutina escolar, sus normas y sus reconocimientos.

7. Pero al fin

Un análisis de los sistemas educativos que sólo tome en cuenta los procesos de transmisión selectiva de significados que ocurren dentro de los espacios escolares tanto a nivel explícito como implícito es tan incompleto como uno que sólo examine los resultados efectivos de dichos procesos. Hemos examinado algunos de los procesos de construcción de significados por parte de mujeres y varones en las aulas y los modos en que estos procesos afectan la postura de unas y de otros. Hemos visto algunos de los problemas que deben enfrentar las alumnas en la cotidianeidad de lo escolar, así como los modos en que se los plantean y resuelven. Pero hay que atender a los resultados, para evaluar la eficacia de los modos de resolución que unas y otros adoptan para el alivio de tensiones producto de la contradicción entre los mensajes que el ámbito escolar que reivindica

(la vigencia del universalismo y la igualdad de oportunidades) y un orden implícito que impone jerarquías sociosexuales que trascienden a la escuela.

Si analizamos los resultados del sistema en términos de éxito y fracaso de categorías de alumnos, no existe otra opción que constatar que la escuela, como sistema basado en la universalidad en el acceso y en la igualdad de trato de los estudiantes, favorece a las alumnas. Las estadísticas educativas de los países occidentales muestran resultados sistemáticamente más favorables para las niñas, jóvenes y mujeres que para sus coetáneos varones. Gran número de universidades se están aproximando en su alumnado a la proporción de dos a uno a favor de las mujeres, proporción que se mantiene o aún aumenta, a nivel de postgrados. Estas cifras, pueden ser leídas como resultado de un proceso escolar de "vulneración de la autoconfianza de las alumnas"? Al contrario, creo que es más acertado discutir la hipótesis misma de la "vulneración de la autoconfianza" de las mujeres como un fenómeno escolar.

Por un lado, porque esa hipótesis parece sugerir que las niñas ingresan a las aulas con su confianza intacta, con una identidad construida sin el más leve roce de los múltiples mensajes desvalorizadores de lo femenino que abundan en sociedades construidas en clave masculina. Es el mundo implícito de las jerarquías sociosexuales, que lejos de detenerse frente a las puertas de la escuela, se cuela por sus resquicios, se adhiere a tónicas, se condensa

en sus paredes, toma cuerpo en los sesgos de los programas y permanece suspendido en el aire, impregnando la atmósfera, resaltando a unos personajes más que a otros, e imponiendo y naturalizando las jerarquizaciones que distorsionan los principios universalistas escolares. Es el valor social externo a la escuela lo que vulnera la confianza tanto de las niñas como de otros alumnos con identidades deterioradas.

Por otro lado, porque es en lo escolar donde se muestra el éxito de las niñas. Es lo escolar explícito, la pretensión de inclusión, de universalidad, de igualdad, de premiación del logro, independientemente del origen social, sexual o racial, lo que las afirma en su valor. Son las pretensiones en las que se legitima la escuela, lo que permite a las mujeres, desde su ingreso a ella, afirmar su propia voluntad de ser reconocidas y valoradas, aún a costa de ser valoradas por aquello a lo que no se



le da, realmente, valor en unas culturas que aprecian sólo el don de la distinción masculina: la aplicación del método y el esfuerzo para la apropiación de unos saberes que podrán exceder aquellos que la propia sociedad ha definido como relevantes a través de un currículo. La experiencia y los resultados curriculares de millones de jóvenes mujeres alrededor del mundo muestran que esos son, justamente, los métodos y los saberes que hay que adquirir, no sólo para obtener unas credenciales difíciles de sobrestimar, sino para asumir dentro de los límites y las condiciones de nuestro tiempo, la responsabilidad de un destino propio. Lejos de representar la identificación con un modelo masculino de ver el mundo y estar en él, estos logros escolares son la condición para que cada una de las mujeres se encuentren a la par de sus coetáneos varones, en la posesión de los recursos cognitivos y actitudinales necesarios para desafiar con éxito el estrechamiento de los horizontes vitales impuesto por un orden sociocultural que naturaliza su inferiorización. Llamar "masculinos" a unos principios, a unos saberes, a unos métodos y a unos intereses escolares que, indiscutiblemente, han contribuido a mejorar la suerte de millones de mujeres en el mundo entero, y rechazarlos por ello, es asumir como buena la naturalización del tradicional lugar de la subordinación, de la impotencia y de la dependencia, y es impugnar la validez de los espacios que tantas mujeres han luchado por conquistar y de los que disfrutaron como resultado de su propio esfuerzo y talento.

Es cierto, también, que esta discusión no está completa sin la consideración de los rendimientos relativos que se obtienen a partir de los títulos. Tanto en el mundo laboral como en el familiar, en el de la política, la economía y la cultura, la educación femenina tiene retornos financieros menores, es pocas veces reconocida, y recibe recompensas personales más escasas y esporádicas. Si bien las mujeres alcanzan los máximos niveles educativos, están lejos de alcanzar, en la misma proporción, los máximos niveles de res-

pensabilidad política, social y laboral. Pero es el alto nivel educativo alcanzado, el que permite percibir de mejor manera cuál es la naturaleza y el origen de los obstáculos impuestos, y el que les provee la capacidad para luchar contra ellos.

Recordemos que fue la institución escolar –Hogwarts– la que sorpresivamente reconoció el talento y el potencial de Hermione: “Nadie en mi familia es mago. Fue toda una sorpresa cuando recibí mi carta”, a pesar de que nada en su procedencia hacía

pensar que ese fuera un destino posible. Como Hermione en Hogwarts, las niñas tienen oportunidad de obtener en las instituciones educativas, lo que en ningún otro lado: la experiencia de un reconocimiento y de una valorización personal que se basa en su propio desempeño, con independencia de un orden sociosexual implícito que pueden ignorar, porque no goza de legitimación dentro de un espacio que, pese a sus limitaciones, sigue reclamando para sí, pretensiones de universalidad y de igualdad.

Fecha de recepción, 29 de septiembre de 2006; fecha de aceptación, 03 de agosto de 2007.

Bibliografía

Acker, S., *Género y Educación: reflexiones sociológicas sobre las mujeres, la enseñanza y el feminismo*, Madrid, Narcea, 1995.

Beck, U., *La sociedad del riesgo*, Barcelona, Editorial Paidós, 1998.

Beck, U. y Beck-Gernsheim, E., *El normal caos del amor: las nuevas formas de la relación amorosa*, Barcelona, Editorial Paidós, 2001.

Bourdieu, P., *La dominación masculina*, Barcelona, Editorial Anagrama, 2000.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C., *Los berederos: los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2003.

Femenías, M. L., *Sobre sujeto y género*, Buenos Aires, Catálogos, 2000.

Femenías, M. L., *Perfiles del feminismo iberoamericano*, Buenos Aires, Catálogos, 2002.

Goffman, E., *Estigma*, Buenos Aires, Amorrortu, 1970.

Lipovetsky, G., *La tercera mujer*, Barcelona, Editorial Anagrama, 1999.

McRobbie, A., *Working class girls and the culture of femininity*, en Women's Study Group: Women Take Issue, aspects of Women Subordination, Hutchinson, 1978.

Morgade, G., *Aprender a ser mujer: aprender a ser varón*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2001.

Mosconi, N., *Diferencia de Sexos y Relación con el saber*, Buenos Aires, UBA, 1998.

O'Brien, M., *Feminism and education: a critical review essay*, Resources for Feminist Research, 12 (3):3-16, 1983.

Oakley, A., *Sex, Gender & Society*, Revised Edition Hampshire: Arena, Gower Publishing, 1985.

Puleo, A., *Feminismos*, en Mardones, J.M. (Dir) “10 palabras clave sobre movimientos sociales”, Pamplona, Ed. Verbo Divino, 1993.

Rowling, J.K., *Harry Potter y la piedra filosofal*, Barcelona, Salamandra, 2001.

Subirats, M. y Brullet, C., *Rosa y Azul: las transmisiones de los géneros en la escuela mixta*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1988.

Subirats, M., “Género y escuela”, en Lomas, C. (comp) *¿Iguales o Diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Barcelona, Paidós Educador, 1999.

Willis, P., *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal, 1988.

