



Notas sobre la contradictoria relación entre la nueva sociología de la educación y el género

Autor:

Morgade, Graciela

Revista:

Mora

1995, N°1, pp. 67-79



Artículo



Notas sobre la contradictoria relación entre la *nueva sociología de la educación* y el género¹

Graciela Morgade *

Considerar a la educación como un proceso social implica reconocerla como instancia social objetiva, relativamente independiente de la relación pedagógica inmediata, de las prescripciones relativas al proceso de enseñanza (el “deber ser”) o de las vicisitudes del desarrollo subjetivo individual. Al mismo tiempo implica también determinar las condiciones de producción de todas ellas y su contexto de interpretación.

La sociología de la educación surge como disciplina a fines del siglo pasado, de la mano de Durkheim y del impulso que su pensamiento imprimió a las ciencias sociales en general. El “funcionalismo” durkheimiano y el “estructural-funcionalismo” desarrollado por Parsons y Merton han sido hegemónicos en esta disciplina hasta la década del '70 y, podríamos afirmar, aún lo son en las significaciones constitutivas del trabajo docente y en la práctica de la mayoría de las maestras y los maestros.

Esquemáticamente, podríamos decir que de ellos heredamos las nociones de:

- la “socialización”, como proceso por el cual toda generación asegura su supervivencia y continuidad y la “educación” como proceso de formación fundamentalmente en valores.

- la “necesidad social de diversificación” como la explicación para la

interrupción o la segmentación de los procesos y servicios educativos.
- la necesidad de “igualdad de oportunidades” en la educación como condición de la “movilidad social ascendente”.
- el énfasis en el “rendimiento escolar” como producto exclusivo de las capacidades innatas.

Los '70 fueron testigo, entre otros, de la construcción de la “nueva sociología de la educación”. Estas teorías -denominadas posteriormente “reproductivistas” por apoyarse fundamentalmente en la noción de “reproducción” de Marx- tienen el mérito reconocido de haber desenmascarado la supuesta neutralidad de la educación formal, demostrando la estrecha relación entre “la escuela” y la racionalidad capitalista². Los aportes de las teorías de la reproducción y sus diversas variantes más o menos deterministas constituyen hoy en día un componente insoslayable en cualquier sociología de la educación.

En sus numerosas versiones y con la variedad de énfasis y la

* Docente investigadora en género educación. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

¹ En este artículo se retoman y amplían -para un público no especializado en educación- los desarrollos realizados en “El género: un prisma válido para

analizar las relaciones cotidianas escolares” en prensa en la REVISTA ARGENTINA DE EDUCACIÓN. Agradezco la dedicación y los comentarios de la Lic. Silvia Yannoulas.

² La perspectiva centrada fundamentalmente en la educación formal es una de las primeras limitaciones (en

general, y en particular en el tema del género) de la nueva sociología de la educación, ya que deja fuera de su foco, por ejemplo, a los procesos informales de la familia y los medios de comunicación social y a los procesos educativos de instituciones alternativas a “la escuela”.

riqueza teórica emanadas de diferentes líneas de inspiración marxiana³, se señala que las escuelas distribuyen diferencialmente conocimientos, habilidades, valores, estilos culturales, expectativas de comportamiento y rendimiento, etc. La distribución diferencial resultaría “funcional”⁴ a la reproducción de una sociedad -y por lo tanto a una fuerza de trabajo- estratificada por “clase, raza y sexo” (respetando la denominación empleada por los mismos autores).

Esta triple divisoria social no ha sido sin embargo analizada de manera equitativa por los desarro-

llos posteriores de la nueva sociología de la educación anglosajona y menos aun por los/as pedagogos/as latinoamericanos/as. Si bien hay importantes excepciones en Brasil, por ejemplo, al comparar el quatum producido o la presencia del tema en los foros de debate científico, la desventaja es notable.

La disparidad podría explicarse si se considera que, si bien al denunciar diferencias de “clase, raza y sexo” se están estableciendo parámetros de desigualdad e injusticia, esta misma denuncia no ha dejado de encuadrarse en un marco interpretativo y valorativo que,

a su vez, ha determinado “jerarquías” entre ellos mismos. La discriminación vinculada con la clase -denunciada ampliamente por el marxismo- ha aparecido como la más trabajada por la sociología de la educación. La discriminación racial (o, con mayor precisión, étnica⁵) ingresó fuertemente en el “campo” de la antropología educacional. Mientras tanto, la discriminación sexual aparece básicamente como un patrimonio de los feminismos y comparte con ellos la lucha por el reconocimiento académico.

No obstante, hoy tanto para los Estudios de la Mujer y para los de Género como para la sociología de la educación parece crucial trascender el mero proceso de , al decir de Mary O’Brien (1982), “comatización” (por ejemplo, analizar **sucesivamente** las determinaciones del “pobre coma cabecita negra coma mujer”), para encarar una teorización complejizadora en que se integren **simultáneamente** las relaciones múltiples de estas diferencias junto con las consecuencias individuales y sociales que implican.

En este artículo me propongo sistematizar algunos de los principales problemas que plantea la cuestión de género a la sociología de la educación. Antes que una

³ Adoptamos la difundida diferenciación entre “marxiano” y “marxista” para denotar en el primer caso a los desarrollos inspirados en conceptos o tesis de Marx y, en el segundo, a las posiciones identificadas globalmente con su pensamiento.

⁴ Empleamos intencionalmente el tér-

mino “funcional”, a riesgo de generar confusión ya que si bien las teorías de la reproducción aparecen como netamente diferenciadas de las funcionalistas, sus concepciones subyacentes acerca de la relación entre las estructuras y los sujetos podrían asimilarse a las de estas últimas.

⁵ Los conceptos de “etnicidad” y “grupo étnico” son utilizados por algunos/as autores/as para sustituir al de “raza”, entendiendo que enfatizan el carácter cultural (antes que natural) de la segregación de grupos humanos por sus rasgos fenotípicos.

enumeración exhaustiva, el objetivo es poner en evidencia tanto los principales aportes de las teorías reproductivistas a la comprensión del significado de la experiencia educativa para las mujeres, cuanto los interrogantes y la metodología crítica empleados por los Estudios de la Mujer y los Estudios de Género sobre esos desarrollos.

Podemos anticipar las conclusiones señalando que las limitaciones de las teorías de la educación como proceso social para el análisis del género son extensivas al propio pensamiento de Marx: por una parte, porque el concepto de reproducción no fuera suficientemente desarrollado en forma teórica y, por otra parte, porque es evidente que para Marx el típico “asalariado” es un varón. Por lo tanto es por lo menos dudoso el éxito de un análisis de género y educación absolutamente apoyado en el marxismo ortodoxo.

Además, también es posible adelantar que, al ocultar el “principio activo” de la voluntad humana, el estructural-funcionalismo sobredeterminante de las teorías críticas educativas hace desaparecer también en el tema del género la notable evidencia de que la educación no solo ha servido para perpetuar la condición de la mujer sino que ha sido un importante factor para transformarla.

No obstante, como veremos, las categorías marxianas mantienen su vitalidad y, resignificadas por algunos/as neomarxistas, derivan en importantes herramientas teóricas para interpretar la relación entre los procesos educativos y la reproducción/apropiación-resistencia de los modelos de género.

Poniéndonos de acuerdo

Algunas de las afirmaciones presentadas en la introducción de este trabajo merecen una consideración detenida.

La sociedad está dividida según clase, según etnia y según género. A pesar de la enorme variabilidad y riqueza del mundo del trabajo en el capitalismo actual, resulta imposible aún negar que la propiedad (o no) de los medios de producción, el control (o no) de los servicios sociales fundamentales, el acceso (o no) a crecientes grados de educación/capacitación y al goce de los bienes y servicios “culturales”, determinan una posición difícil de modificar en la estructura social y ocupacional. Asumimos entonces que, aunque su definición presenta serias dificultades y no nos detendremos en asumirlas, las clases existen. Tampoco analizaremos la relación entre la cuestión étnica, el género y la educación, que será tema de otro artículo.

Por su parte, -aunque es de suponer que en esta publicación huelga extenderse en este punto- el “sistema de sexo-género” distribuye diferencialmente atributos humanos entre mujeres y varones, ocupando los “femeninos” un lugar de menor jerarquía social y subordinación. A pesar de las importantes transformaciones acontecidas en este siglo, esta división bipolar aún se manifiesta en todos los terrenos sociales. En el campo del trabajo, por ejemplo, perdura una división sexual “horizontal” y “vertical”. Horizontal porque las mujeres siguen concentrándose en algunas tareas (“típicamente femeninas” o “recientemente feminizadas”) y ver-

tical porque las mujeres tienen fuertes obstáculos en el acceso por ejemplo a puestos de decisión y/o de salarios elevados.

La relación entre “clase” y “género” ha sido planteada desde muy diferentes perspectivas teóricas. Michele Barrett (1980) presenta claramente por los menos cuatro enfoques diferentes posibles con los que se ha estudiado esta relación:

a) La posición según la cual el género está completamente absorbido dentro de las relaciones de clase y no es un elemento separable de ellas. Esta perspectiva parte del supuesto de que la familia es la entidad o unidad básica de la que la clase está compuesta. En términos prácticos, este supuesto ha caracterizado por ejemplo a los estudios de estratificación social: los miembros de la familia pertenecen a la clase determinada por la ocupación del jefe de hogar (que generalmente es un varón). Esta posi-

te de la división de clase. El feminismo radical plantea que las mujeres constituyen una clase oprimida.

Barret sostiene que, en términos puramente descriptivos, o en términos de una definición sociológica de clase (como “categoría social”) se podría pensar que, por ejemplo, las amas de casa son “una clase”. Sin embargo, si se pretende -como es obvio- manejar el concepto “clase” con una perspectiva histórica, dinámica y explicativa, estas posiciones comienzan a mostrar fuertes debilidades ya que no consiguen explicar nada menos que las propias transformaciones acontecidas en la condición social de las mujeres en la historia.

c) Otra manera de abordar la cuestión es tratarla “empírica y acumulativamente”. Algunos estudios sobre ingresos observan que la brecha entre el salario femenino y el masculino se incrementa a medida que se desciende en la escala social. Ellos subrayan que la desigualdad sexual en la remuneración golpea más fuerte en los niveles más bajos de la jerarquía ocupacional y por lo tanto refuerza la desigualdad de clase. Este argumento pone a la clase y al género como factores que se superponen en la determinación de la desigualdad. Michelle Barret considera que esta posición es limitada porque no permite hoy por hoy ni siquiera una adecuada determinación empírica de quiénes componen cada “clase.”

d) Otra manera de aproximarse a este tema es sostener que la opresión de las mujeres tiene diferentes significados según la clase social de pertenencia. El “patriarcado” y el “capitalismo” se-

rían procesos mutuamente influyentes pero autónomos. Si bien esta propuesta parece fructífera, se observan aun algunos flancos para revisar de manera detenida. Desde sus premisas, presenta a la discriminación hacia las mujeres como independiente del capitalismo, pero inmediatamente aparecen los intereses del capital como determinantes de su posición social. Se postula que las mujeres son “necesarias o funcionales” a los deseos del capitalista de tener un heredero: sin embargo, es evidente que la reproducción del capital no depende solo de la existencia de herederos... Nuevamente las relaciones de género quedarían sub-sumidas en la dinámica económica que, por otra parte, históricamente ha registrado cambios mucho más pronunciados que el patriarcado. Esta perspectiva además obstaculiza la interpretación de la posición de las mujeres en la “clase dominante” donde también son “capitalistas” y transforma a esta postura nuevamente en un “reduccionismo de clase”.

La misma autora propone una alternativa interesante: las mujeres tienen una relación **dual** con la estructura de clase. La educación y la capacitación que una mujer recibe en virtud de su pertenencia de clase (y étnica deberíamos agregar) constituyen un aporte altamente significativo a la posición que ocupará en la fuerza de trabajo. No obstante, es igualmente claro que la relación que tiene con la estructura social en virtud de su trabajo remunerado (o su propiedad de los medios de producción) estará sustancialmente mediada por la dependencia del hombre y la responsabilidad en el trabajo do-

ción ha sido acertadamente criticada por Barret y otras teóricas feministas por su ignorancia de la propia actividad laboral de la mujer, de la conflictividad de la vida familiar y del componente cultural y educativo que define a las clases (no siempre homogéneo dentro del matrimonio). Su reduccionismo economicista y patriarcal es evidente.

b) Varios desarrollos emanados del feminismo sustentan la hipótesis radicalmente opuesta a esta perspectiva, argumentando que la división de género conforma un sistema de opresión independien-

méstico y el cuidado de los niños. Para las mujeres de clase trabajadora esto deriva simultáneamente en la explotación directa vía el capital en su trabajo asalariado y la explotación indirecta vía su dependencia del salario de su marido. Para las mujeres de la burguesía, esto deriva en que simultáneamente se posee pero no se controla al capital.

La escuela tiende a la reproducción de los valores de género. La nueva sociología de la educación ha dejado una marca indeleble en los investigadores y docentes progresistas. Hoy, en mayor o menor medida, “todos somos un poco reproductivistas”⁶. Esta posición podría sintetizarse del siguiente modo: la experiencia escolar no es “igual para todos” porque a) todos **no** son iguales y b) el trato que se da a **todos** tampoco es igual.

En el caso de las mujeres, la educación en la familia es la primera instancia de tratamiento desigual. La escuela continúa ese trabajo.

Los planos en que se reproduce la condición femenina y las consecuencias de esta reproducción para las propias mujeres y para la sociedad en su conjunto han sido ampliamente estudiados en numerosos países del mundo occidental y también, en menor medida pero con resultados convergentes, en el nuestro. Las conclusiones de esta intensa investigación empírica señalan que:

a) El recorte del saber que se produce en el sistema educativo incluye exclusivamente los considerados “saberes legítimos”, generados mediante la actividad científica y la especulación intelectual más abstracta. Obviamente, estos no han sido históricamente un patrimonio femenino. No es sino hasta épocas recientes que las mujeres han accedido a su producción y quedan fuertes estereotipos androcéntricos en los currícula vigentes (el caso paradigmático son las ciencias sociales y, entre ellas, la historia, que aún hoy ignora la vida cotidiana y la trama social que posibilitó los “hechos históricos” y las “gestas heroicas”). De la misma manera, los libros de texto escolares todavía reflejan imágenes tradicionales y obsoletas del papel de las mujeres y los varones en la sociedad. Asimismo, los contenidos seleccionados por los currícula dejan afuera importantes campos de problemas que afectan sensiblemente las vidas de las mujeres. Algunos ejemplos significativos: educación sexual, embarazo adolescente, violencia doméstica, acoso sexual, etc. Además, la escuela transmite y legitima la lengua que, en el caso del castellano, es particularmente sexista.

b) En la interacción cotidiana, la escuela aporta su peso legitimador en la construcción de lo socialmente considerado como “masculino” o “femenino”. Las mujeres

⁶ TAMARIT, José. *La función de la escuela: conocimiento y poder*, en REVISITA ARGENTINA DE EDUCACIÓN, N° 15, 1988.

tienen “mejor rendimiento” en las escuelas a costa de perder oportunidades para poner en juego la creatividad y la autonomía. Los varones son “peores” alumnos, cuando este calificativo se relaciona con la transgresión de las normas o la ruptura de los moldes mientras que por otra parte, en conjunto se los suele tratar como “más inteligentes” y “más osados”. Así, es una tendencia demostrada que las expectativas de los/as docentes hacia las alumnas y los alumnos son diferenciales, y obviamente, los premios y castigos se distribuyen en consecuencia. Además, tanto la orientación profesional sistemática como la ocasional están frecuentemente influenciadas por prejuicios discriminatorios y tienden a desalentar elecciones no convencionales que, se supone, serían amenazantes para la conformación futura de la familia o para la identidad sexual.

c) El trabajo escolar docente en sí mismo está sexualmente dividido. Los alumnos se enfrentan con una enorme mayoría femenina a lo largo de su paso por la escuela. Los maestros varones suelen estar en los grados superiores o en los cargos de conducción. Además, si bien son las madres quienes más se vinculan con la escuela, se convoca a reuniones “de padres”, en horarios en que los “padres” (varones) difícilmente puedan dejar su trabajo -si lo tienen-; no obstante, los padres (varones) suelen ser presidentes en las cooperadoras escolares. También en tanto contexto de relaciones sociales, la escuela comunica permanentemente nociones acerca del género.

Presencia y ausencia del género en la sociología de la educación

Henry Giroux (1983, 1990) ha elaborado una sistematización de las teorías de la reproducción y una propuesta propia denominada “teoría de la resistencia” en un conjunto de trabajos que constituyen puntos de iniciación casi obligados si se persigue una inmersión en la sociología crítica de la educación. Giroux determina tres líneas de desarrollo del reproductivismo: el económico, el del Estado hegemónico y el culturalista. Seguiremos su esquema en el análisis del tratamiento del género en cada una de ellas.

El género en el reproductivismo económico. Bajo la caracterización de “reproductivismo económico” generalmente se coloca a diferentes teorías -surgidas tanto en los Estados Unidos como en Francia- que comparten la hipótesis de que la educación escolar mediatiza y legitima las relaciones de dominio y subordinación de la esfera económica.

Según los precursores del reproductivismo en la sociología de la educación, Louis Althusser, o Aníbal Ponce en nuestro país, la escuela introduce en los dominados el discurso ideológico de la clase dominante en tanto aparato ideológico del estado. La imposición se produce a través de los contenidos enseñados pero fundamentalmente a través de las prácticas escolares, que son la existencia material de la ideología: los horarios y las posiciones rígidas, las reglas de la moral y la buena conducta, los

contenidos disciplinarios diferenciados, etc.

Althusser sin embargo no consideró los problemas de la reproducción del género. Su teoría sería de utilidad para el feminismo si fuera válido afirmar que la reproducción del capitalismo depende de la reproducción de la división sexual del trabajo. Sin embargo, como veíamos al comienzo, los desarrollos feministas más acabados tienden a considerar que esos procesos son relativamente autónomos. Además, y -compartiendo las críticas que la posición de Althusser ha tenido- la metodología que apunta a comprender a la educación como **meramente un proceso de reproducción** de relaciones de dominio y subordinación, tampoco resulta fructífera para el análisis de la relación entre el género y la educación.

Michelle Barret (1980) señala que basta considerar que así como no toda la relación entre la clase dirigente y la trabajadora es de dominación, tampoco se reproduce la dominación de todos los varones sobre todas las mujeres: para la autora no es posible por ejemplo pensar que una mujer educada en una universidad de *élite* haya sido preparada para desempeñar una tarea subordinada a un varón de clase trabajadora que dejó la educación básica.

Por su parte, en su "teoría de la correspondencia", Bowles & Gintis vislumbran la discriminación sexual y racial, y el "currículum oculto" -como todo aquello que la escuela enseña pero que no es posible encontrar explicitado en los documentos escolares- es un constructo de indudable potencia-

lidad para el estudio del género en la educación.

Los autores establecen dos premisas: las relaciones de poder que definen al sistema capitalista definen la desigualdad social y el sistema educativo no aumenta ni disminuye la desigualdad. Luego sostienen: "Las escuelas fomentan la desigualdad legítima mediante la manera ostensiblemente meritocrática con la que recompensan y promueven a los estudiantes, y con que les asignan a diferentes cargos dentro de la jerarquía ocupacional. Crean y refuerzan los patrones de clase social, de identificación racial y sexual, que permiten a los estudiantes relacionarse "convenientemente" con su posición eventual en la jerarquía de autoridad y *status* en el proceso de producción". Sin embargo, Bowles & Gintis no creen que el proceso sea consciente por parte de los docentes y administradores sino que se debe a la estrecha "correspondencia" entre las relaciones que rigen la interacción personal en el puesto de trabajo y las relaciones sociales del sistema educativo.

Ahora bien, estos autores también reconocen que la experiencia escolar ha dado posibilidad a algunos miembros de los sectores oprimidos de tomar conciencia de su condición y de obtener instrumentos para la lucha y la oposición. Sin embargo, no logran encontrar las relaciones internas entre la explotación de las mujeres, los negros y otras minorías étnicas y la lucha de clases. Insisten no obstante en que esos "grupos" son creados por el capitalismo. Para Bowles & Gintis la familia es simplemente otra organización de naturaleza funcional que

"reproduce" las relaciones sociales de producción capitalista. Las características que le adscriben tienen que ver con la vida personal y afectiva. Reconocen la reproducción del status inferior de las mujeres pero lo atribuyen meramente a la correspondencia entre la división sexual del trabajo y la estructura capitalista. Según Mary O'Brien, el terreno del economicismo en que permanecen estos autores los conduce a "comatizar" a las mujeres como **un grupo social minoritario** más, un grupo marginal como aquellos que no conforman una clase y cuyo destino político no es la lucha revolucionaria sino la "protesta".

Gramsci ha sido la de analizar la relación entre una estructura económica históricamente generalizada y la compleja particularidad de las superestructuras. Su conclusión es que las superestructuras, en términos de cultura e ideología, tienen su propia dinámica dialéctica y que los antagonismos de clase están mediados en la actividades culturales.

Gramsci entiende que la ideología (como “falsa conciencia”) no es producto de la coerción desnuda sino de la práctica social cotidiana, donde la conciencia actúa en forma dialéctica sobre el contexto experiencial social en que el sujeto está inmerso. La conciencia de clase misma es concebida como dialécticamente estructurada, como el espacio de la lucha entre el “sentido común” y el “buen sentido”. Así, llegar a la verdadera conciencia revolucionaria es superar el sentido común y su bagaje ideológico.

La clase dominante opera en dos niveles superestructurales, la sociedad política y la sociedad civil. Ambas actúan conjuntamente para conformar su hegemonía. Una, protegiéndola por las armas de coerción y la otra, la sociedad civil, representando -ilusoriamente- las “necesidades” de los individuos y ubicándose entre el nivel político y las estructuras económicas.

La “conciencia de clase” está basada en la realidad económica, pero ésta no es una relación reduccionista. Es una relación mediada, y el mediador es la cultura o, en términos gramscianos, la sociedad civil. La educación es una de sus sedes cruciales. Al elaborar dialécticamente los axiomas y las

prácticas del sentido común, la educación impone significados y a la vez crea condiciones para desarrollar el buen sentido crítico que desafía a las definiciones aceptadas y apunta a la transformación de la sociedad civil.

La política y la educación son inseparables en el trabajo de Gramsci: la acción política es educación. En este sentido amplio, la educación es la clave para el mantenimiento de la hegemonía pero también para su ruptura y la desaparición del consenso que oculta relaciones injustas.

Lo que resulta de interés para el feminismo es la noción de que la sociedad civil no solo puede ser sino que debe ser transformada de una manera concreta.

Sin embargo, el concepto de sociedad civil no ha sido suficientemente definido por Gramsci. Si la sociedad civil incluye a las estructuras económicas, es importante señalar -como lo hace Mary O'Brien- que para el autor es el reino de las “necesidades humanas” antes que el imperativo de supervivencia el que gobierna la actividad económica. El imperativo de supervivencia aparece como definitorio no obstante al conceptualizar la condición social de las mujeres y, según O'Brien, esta omisión complica el potencial de los desarrollos gramscianos para interpretar esa condición.

Otra dimensión del trabajo de Gramsci, de interés para los interrogantes sobre el género, es su concepción del ser humano como absolutamente social y de la subjetividad como “subjetividad de un grupo social”. Aunque obviamente no plantea el problema de

Para la autora, la interacción de relaciones sociales en las que la clase y el género son construidos es compleja y por lo tanto es posible comenzar a comprender el entrecruzamiento de procesos **cuando se abandona el análisis estrictamente económico.**

Como decíamos en la introducción, la manera en que se margina a las relaciones de género y a la educación de las mujeres en esta línea está sustentada en los propios defectos de la teoría marxista. Es una evidencia imposible de ignorar que la familia y la escuela preparan a los niños para los roles de género, y en el caso de las mujeres lo hacen con una fuerza aun mayor que la que se ejerce en términos de los roles productivos. La socialización (o “educación informal”) y la escolarización juegan **ambas** un papel significativo en la reproducción social y, fundamentalmente, en la ideológica. En los desarrollos que acabamos de revisar solo aparece la dimensión económica y un énfasis absoluto en la educación formal.

El género en la teoría del estado hegemónico. Como es bien sabido, la tarea encarada por

la lucha entre los sexos, sí establece que los cambios en los modos de producción y en la estructura social y política de la sociedad deberán ser precedidos de una lucha previa para transformar la sociedad civil. Hay una relación clara entre la noción de Gramsci de sociedad civil y política y la causa feminista de democratización de la vida privada y la pública; y su esquema también sugiere que “lo personal es político”, un lema muy caro a las luchas de las mujeres.

Sin embargo, estas nociones excluyen consideraciones detenidas a la familia como institución cultural. La crianza y primera educación infantiles escapan a su teorización. Tampoco se desprende de sus trabajos si efectivamente vislumbraba la estrecha relación entre el capitalismo y la familia nuclear moderna, sobre todo en su papel de reproductora de ideología en general y de los valores de género en particular. En el vago concepto de “división sexual del trabajo” se oculta una diferencia jerárquica y la subordinación de las mujeres queda relegada al terreno de la biología. Las necesidades vitales de los seres humanos y sus “agentes” quedan sin teorizar.

“Negando a la reproducción de la fuerza de trabajo como modo de producción, el trabajo real reproductivo de las mujeres -que es lo que las mujeres entienden como trabajo en primera instancia- se niega el nacimiento del individuo. Fundiendo el trabajo productivo de las mujeres en el trabajo en general, se niega la explotación real de las mujeres trabajadoras por los varones trabajadores. Fundiendo la ideología particular de la

supremacía masculina en la categoría general de reproducción ideológica, la denigración sistemática y, por cierto, la violación física de las mujeres son negadas.” (O’Brien, 1982)

El género en los reproductivistas culturalistas. Los desarrollos de la sociología de la educación neomarxista que se vuelca predominantemente al estudio de la cultura tampoco han resuelto teóricamente la cuestión de la supremacía masculina y la opresión femenina. Si bien presentan conceptos fértiles, los desarrollos de Bourdieu, Bernstein o Apple (quien es particularmente sensible a la problemática del “sexo”) no han incorporado sistemáticamente o en todas sus implicancias el análisis de la especificidad del género.

Resulta sugerente sin embargo revisar algunas de sus tesis.

El trabajo de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1974) llamado “La reproducción” (hoy ya un “clásico”) ofrece insoslayables conceptos para el análisis de la educación como proceso cultural: para que se pueda ejercer la acción pedagógica, se necesita una “autoridad” reconocida; los/as docentes adquieren su autoridad de la institución “escuela”, considerada como legítima en la sociedad; la escuela define lo que es legítimo aprender y en tanto institución política, arbitrariamente impone como legítima la cultura de las clases dominantes; esta acción pedagógica que impone como legítimas determinadas significaciones es “violencia simbólica”. Es evidente también la fertilidad de estos conceptos para el

análisis del papel de la educación en la reproducción del género.

Este trabajo pionero ha sido ampliamente discutido y, si bien Bourdieu ha desarrollado su teoría con mucha mayor precisión y matices, las limitaciones que aún se le encuentran se apoyan en su sesgo objetivista y sobredeterminante, que hace aún difícil construir inter-

pretaciones de las transformaciones que se producen en las sociedades. En el caso del género sin embargo, la omisión es permanente: al reducir a la “clase” a un conjunto homogéneo, sin establecer el papel del sexo o la etnia en el juego, estos desarrollos ofrecen escasas posibilidades teóricas para el estudio de las mediaciones de y las resistencias a la dominación cultural.

No obstante, es evidente el valor y la versatilidad del concepto de “cultura” y el de “reproducción cultural” en el análisis de cómo la educación se comporta frente a los valores de género. La cultura está saturada de complejas redes de significados, prácticas y expectativas, que son producidas por la acción humana a la que luego conducen. Esta suerte de reciprocidad, como sostiene Michael Apple (1979) siguiendo a Raymond Williams, crea una realidad social que está enraizada en la experiencia, que es real y no en alguna imposición directa de la clase dirigente, ya que es vivida y constantemente recreada por la práctica social. La praxis social da un significado a las realidades sociales y al mismo tiempo actúa de modo de oscurecer el contenido social real de las tradiciones heredadas. Se comprende así desde el feminismo que la “naturalización” de la condición femenina sea tan poderosa. No es solo un proceso biologizante sino también un proceso cultural: la construcción del consenso en torno a una distribución por clase y por sexo de los bienes y servicios sociales. Una construcción que también produce “grietas” que dan pie a la transformación. Justamente en

este punto se apoya Madeleine Arnot (1983), una investigadora inglesa que, partiendo del concepto de “código” de Bernstein, postula la necesidad de analizar tanto las **determinaciones** estructurales como los **conflictos** de género tal como se plantean en la familia, la escuela o el mundo del trabajo. La autora sostiene que son las contradicciones dentro de las significaciones estereotipadas antes que su univocidad las que deben ser indagadas.

La cuestión de la docencia es otra dimensión del problema desarrollado desde estos enfoques. Según el mismo Apple, la acción social selecciona qué tradiciones serán heredadas en la práctica y qué constituye el “pasado significativo”. El rol de los educadores en ese proceso es vital: los/las docentes y los/las funcionarios/as educacionales están permanentemente comprometidos/as en un proceso de selección, y el significado de su

y la atención de sus hijos. Apple esbozó tímidamente el tema pero autoras feministas como Adrienne Rich (1972) o Michelle Barrett (1980) llegan a sostener claramente que la cuestión del trabajo doméstico y del cuidado de los hijos debe ser atendida como prioridad si se aspira a un cambio educativo sostenido por los/as propios/as docentes... En estos planteos la base material de la cultura vuelve al primer plano, y con ella, la evidencia de que al considerar al género se limitan o enriquecen los supuestos idealistas...

El género en la teoría de la resistencia. Abundante material empírico recogido en las escuelas unido a un espíritu crítico de dogmas y de concepciones totalizadora apocalípticas, llevaron al citado Giroux y a otros/as sociólogos/as de la educación a intentar construir nuevas herramientas teóricas. La necesidad ha sido y es aún la de dar cuenta de la reproducción pero también de los procesos de lucha y oposición que acontecen cotidianamente en las aulas.

“Debajo de un discurso primariamente concerniente a las nociones de dominación, conflicto de clase y hegemonía, ha habido un silencio estructurado en cuanto a cómo los maestros, estudiantes y otros viven sus vidas cotidianas en la escuela. En consecuencia, se ha subestimado la manera en que la acción/voluntad humana (human agency) se acomoda, mediatiza y resiste a la lógica del capital y sus prácticas sociales dominantes” (Giroux, 1983).

Si bien resulta dificultoso determinar empíricamente sus alcances, el concepto y el estudio dete-

nido de la “resistencia” parecen atractivos y fértiles en el abordaje a los problemas del género. Resulta sorprendente sin embargo que uno de sus mayores exponentes, Paul Willis, al registrar la resistencia de un grupo de varones de clase trabajadora que constituyen la “contracultura” en una escuela secundaria inglesa (los “lads”), no profundiza el análisis en la fuerte misoginia de este grupo. No analiza entonces que la noción de la supremacía masculina crea para el capitalismo un “crédito ideológico” tan importante para la formación cultural como el trabajo no pago doméstico lo es para la formación económica (O’Brien, 1982).

Si se examina este fenómeno solo en términos de clase, se corre el riesgo de interpretar como contrahegemónicos procesos que, con otra forma, tienden a reproducir un sistema social. Si se lo examina solo como actitudes, conductas o rasgos psicológicos, se corre el riesgo de concebirlos como “individual” o “particular”. Esto es posible, ya que la ideología, como ya hemos señalado, es un fenómeno complejo que se asienta tanto en un proceso histórico como en la estructura del conocimiento. La supremacía masculina es tanto vida como pensada, una realidad empírica y una poderosa ideología cruzada por contradicciones que afloran y pueden ser trabajadas en la práctica social.

La **dimensión social** de la misoginia de los *lads* es la que quedó sin analizar. La posible “resistencia” a la imposición hegemónica se transforma en “reproducción” al considerar simultáneamente la dimensión de género.

trabajo en términos del currículum es enorme. Los autores concuerdan en que esta situación plantea una doble responsabilidad para educadores y educadoras: darse cuenta de lo que está sucediendo y resistir al proceso.

Sin embargo, en el camino omiten las consideraciones de género y entonces no se explicita por ejemplo cómo haría una maestra primaria para participar activamente en la transformación política con la sobrecarga del trabajo doméstico

La incorporación de la mirada de género: nuevos problemas teóricos y políticos

Evidentemente, el intento de los Estudios de la Mujer y los de Género por evitar la “comatización” de las mujeres plantea interrogantes que demuestran cuán insuficientes son aun las herramientas conceptuales de la sociología de la educación.

Las feministas han interpelado inclusive al “posmodernismo educativo” más nihilista.

Desde antes de Lyotard o Rorty el feminismo ya argumentaba que las pretensiones de objetividad y de universalidad suelen ocultar profundas cuestiones “de privilegio” por razón de género y etnia. Sin embargo, su compromiso por **cam- biar** la situación de las mujeres lo hace muy diferente al postmodernismo por su carácter intensamente político y transformador. A la posición de Rorty, que sostiene que debemos renunciar a creer en

una sola verdad, independiente de la construcción social de la realidad, y que debemos entender a la educación meramente como la introducción de los estudiantes en las “conversaciones” que han configurado las comunidades del pasado y del presente en torno a admirados “héroes” comunes, Carol Nicholson responde: *Yo puedo resumir mi punto de vista diciendo que debemos aplicar la teoría posmoderna a la práctica pedagógica y escuchar a quiénes nos cuentan su experiencia de lo que significa verse excluidos de la conversación o de la comunidad porque sus “béroes” o “heroínas” son diferentes de los del grupo dominante. Necesitamos una “coalición multicolor” de pos-modernos, feministas y educadores comprometidos en la labor de conseguir que ninguna voz sería sea dejada de lado en la gran conversación que configura nuestro currículo y nuestra civilización”* (1989).

Los temas que los Estudios de

la Mujer plantean en este campo se refieren a la educación **de** las mujeres, las mujeres **en** la educación, el encuentro escuela-familia como un encuentro **entre** mujeres , la formación de **docentes críticos de los estereotipos de género**, etc, etc.

La sociología crítica de la educación provee un patrimonio aprovechable -críticamente a su vez- en la visibilización de los procesos educativos sexistas, al teorizarlos con los conceptos de:

- a) la escuela como aparato ideológico del estado
- b) el currículo formal o explícito y el currículo oculto
- c) la violencia simbólica como imposición de significaciones sociales
- d) la “conciencia crítica” o “buen sentido” como superación (posible) de la naturalización de los procesos sociales que opera en el sentido común
- e) la lucha y resistencia como procesos -difíciles de determinar- pero también posibles.

El desafío es introducir la perspectiva del género en un “campo” académico consolidado y resistente. En el plano internacional, el sustento de este proceso ha sido el propio movimiento social de mujeres. Probablemente sea el mismo camino en nuestro medio, cuando “las mujeres” demandemos ya no más de lo mismo (el problema hoy no es el ingreso a las escuelas) sino una educación que combine la liberación de la opresión y la representación de los intereses, necesidades y saberes históricamente desarrollados por las mujeres. La conciencia de la propia relación **dual** con la estructura social (y “múltiple”, podríamos agregar si consideramos las determinaciones de etnia y, más laxamente, las de edad, nacionalidad o religión) hace evidente al mismo tiempo que esta educación deseada no puede sino **a) contemplar la problemática de las mujeres y la de los varones y b) oponerse a toda forma de discriminación.**

Bibliografía

ARNOT, Madeleine: “A cloud over coeducation: an analysis of the forms of transmission of class and gender relations” en WALKER, S. and BARTON, L. (eds.) **Gender, class and education**. London, Palmer Press, 1983.

APPLE, Michael: **Ideology and Curriculum**. London, Routledge and Kegan, 1979.

APPLE, Michael: *Enseñanza y trabajo femenino: un análisis histórico e ideológico comparado*. REVISTA DE EDUCACIÓN, Madrid N° 283, Mayo-Agosto, 1987.

APPLE, Michael: **Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación**. Barcelona, Paidós-MEC, 1989.

BARRETT, Michelle: **Women's oppression today**. London, Verso editors, 1980.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude. **La reproducción**. Barcelona, Laia, 1974.

BOWLES, Samuel y GINTIS, Herbert: **La instrucción escolar en la América Capitalista**. México, Siglo XXI, 1984.

GIROUX, Henry: *Reproduction and resistance in the new sociology of education: a critical analysis*, en HARVARD EDUCATIONAL REVIEW, N° 3, 1983.

NICHOLSON, Carol: *Posmodernismo, feminismo y educación: la necesidad de solidaridad*, en REVISTA DE EDUCACIÓN, Madrid, Set- dic, 1989.

O'BRIEN, Mary: *The commatization of women: patriarchal fetichism in the sociology of education* OISE (mimeo), 1982.

RICH, Adrienne. **On lies, secrets, silence**. UWP, Norton, 1972.

SUBIRATS, Marina: Entrevista en PROPUESTA EDUCATIVA. Buenos Aires, FLACSO, 1992.