

**LA PROBLEMÁTICA DE GENERO EN LAS TEORIAS EDUCATIVAS:
presencias y ausencias del “rosa” en las mismas**

Jessica Anahí Visotsky
Universidad Nacional del Comahue
Facultad de Ciencias de la Educación

Resumen

A partir de la comprensión de las teorías científicas como unidad de análisis del pensamiento científico, definidas por Popkewitz como “lentes conceptuales” desde los cuales, a manera de metáforas, se piensa y da coherencia a la realidad, afirmamos que las Ciencias Sociales han construido estas metáforas (desde las cuales se ha pensado y se piensa, se comunica, entiende y da coherencia a la realidad social) de manera que reflejaron y reflejan las luchas sociales.

Considerando a la teoría como lenguaje y a los esquemas conceptuales del sentido común como el sostén, el soporte de los esquemas conceptuales de la ciencia, se reconoce la dependencia de las teorías científicas de las circunstancias materiales y contextos sociales en que son construidas. Partimos de considerar que las características que asume la teorización se debe en gran parte al humus sociológico de donde brota la “construcción” teórica.

Se intenta realizar una indagación de las teorizaciones educativas contemporáneas a partir del recorrido por las tradiciones teóricas que mayor influencia han tenido en el país. Se realiza una vuelta a las fuentes (ad fonts) no desde la mirada docta y erudita, sino en la intención de replantearlas como un “todo” de producto – producción, ambos en relación dialéctica, que permita entenderlas como práctica situada, significada a partir de los discursos sociales, y discursos sociales significados a partir del lenguaje teórico. Se toma la problemática de género, y específicamente la cuestión femenina en la intención de llevar a cabo una revisión militante de las tradiciones teóricas que sustentan los discursos del presente acerca de la educación y de la niña: se intenta demostrar que el texto del presente no es un texto cerrado, y que no es el único posible, se intenta deslegitimar supuestos discursos críticos, se intenta desvelar los supuestos subyacentes y la función social que legitiman tales discursos.

INTRODUCCION - Teoría y humus sociológico.

Wartofsky¹ plantea como uno de los modos de comprender la ciencia el estudio de sus esquemas conceptuales; este estudio estaría relacionado tanto con el estudio de la ciencia porque estos esquemas operan en ella, como con el entendimiento no científico, con nuestro sentido común, en tanto los conceptos de la ciencia como herramientas de trabajo del pensamiento científico, como modos en que el científico aprendió a comprender los fenómenos, relacionarlos y representarlos para poder comunicarlos, hallan su génesis en las concepciones de sentido común. Esta comprensión de la ciencia en relación con el sentido común permite, según Klimovsky hallar otro entendimiento de la ciencia más allá del que puede proporcionar el estudio de la ciencia en sí, permite entender el proceso de formación de conceptos y de elaboración de estructuras en las cuales éstos se relacionan entre sí. El esquema de conceptos del sentido común sirve de soporte al esquema conceptual de la ciencia: estos conceptos son producto de la herencia del sentido común, éste se ve transformado por las ciencias, pero es su sostén.

Desde estas afirmaciones podemos decir que las teorías científicas como “conjunto de conjeturas, simples o complejas, acerca del modo en que se comporta un sector de la realidad”², como estructuras conceptuales, no son casuales ni caprichosas; así las teorías surgen para explicar cuestiones que intrigan en un tiempo y espacio concretos, para resolver problemas o responder preguntas acerca de la naturaleza de la sociedad, problemas y preguntas contruidos a partir de conceptos social e históricamente determinados. Así es que los problemas y las teorías van de la mano, y de allí que, las teorías sean la unidad de análisis del pensamiento científico, en tanto permiten explicar las tensiones entre un punto de vista, corriente hasta entonces en la ciencia, con los nuevos problemas planteados, incompatibles con las nociones corrientes, que hacen necesario replantear el sistema conceptual. Desde esta concepción queda claro que la construcción de teorías sociales no es una actividad neutral, pues las concepciones e interrogantes que están en la base de esta construcción trascienden el problema de la coherencia de procedimientos y resultados³.

Estas teorías sociales constituyen tradiciones intelectuales y se construyen a partir de los conflictos surgidos entre ellas. La diversidad de “lentes conceptuales”, en palabras de Popkewitz, coexistentes en la ciencia frecuentemente responde a diferencias en los supuestos acerca de la naturaleza de la realidad social, supuestos enraizados en concepciones sociales, políticas y filosóficas. Estos “lentes conceptuales”, trabajarían a modo de metáforas desde las cuales se piensa y da coherencia a lo cotidiano, este intento de dar sentido a experiencias no resueltas y de interpretar el significado de la vida está influido por luchas y tensiones entre los teóricos. Las ciencias sociales han reflejado, entonces, las necesidades planteadas por “la vida” de una época, y han construido metáforas desde las cuáles pensar la realidad, y comunicarla, en este sentido, la teoría es un lenguaje, permite entender y dar coherencia a la realidad, plantear nuevos temas e interrogantes, y buscar nuevos datos para responderlos.

Schücking, cuando expone sus ideas acerca de la historia de la literatura, afirma que “el ser, la coloración y las particularidades, se explican en gran parte por el humus sociológico de donde brota la creación literaria”⁴ salvando las distancias, nosotros diremos que la construcción de teorías científicas no es independiente de las circunstancias materiales y de los contextos sociales.

Teniendo como sustento epistemológico las ideas planteadas acerca de las teorías científicas y de la

¹ WARTOFSKY, M., *Introducción a la Filosofía de la Ciencia*, Madrid, Alianza, 1983

² KLIMOVSKY, G., *Las desventuras del conocimiento científico*, A-Z Edit., Bs.As. 1994, pág. 23

³ POPKEWITZ, T., *Paradigma e Ideología en Investigación Educativa*, Mondadori, Madrid, 1988.

⁴ SCHÜCKING, L., *El gusto literario*, F.C.E., México, 1950, pág. 22

trascendencia que en su construcción tienen los esquemas conceptuales de sentido común, y en ‘él los determinados contextos históricos y sociales, analizaremos en el presente trabajo la problemática de género en las teorías contemporáneas de la educación, partiendo del análisis de la problemática en las tradiciones teóricas.

Así como la investigación social no subsiste con independencia del discurso social, y adquiere significado en sistemas institucionales definidos, así también creemos que los discursos sociales son significados a partir del lenguaje teórico, que, como se dijo, influido por las tensiones y luchas sociales, es construido con determinados intereses y/o funciones⁵, que, al desconocerlas no sólo estamos haciendo gala de una cierta ingenuidad sino también de una mirada de la ciencia, que la aísla peligrosamente de la vida social. Estas funciones serían según Popkewitz⁵: brindar fundamentos para el cambio de condiciones económicas y sociales; proporcionar mecanismos de legitimación de intereses y guiar en la construcción de formas sociales alternativas. En tanto concebimos a los movimientos sociales y a la teoría social en relación dialéctica, es nuestra intención realizar desde este trabajo, un aporte de la teoría social a los movimientos de mujeres, movimientos que otorgan legitimidad a nuestra línea de investigación.

Las fuentes que emplearemos para el análisis son producciones teóricas de los representantes destacados de cada corriente teórica; esta vuelta a las fuentes se realiza no desde la mirada docta y erudita, sino en la intención de replantearlas como un todo de producto-producción, ambos en relación dialéctica, que permita entenderlas como practica situada, significada a partir de los discursos sociales y discursos significados a partir del lenguaje teórico.

DEFINIENDO ROLES.... POSITIVISMO,, MUJER Y EDUCACION.

Emile Durkheim: el rosa en el positivismo sociológico.

Durkheim, en “La división del trabajo social”, una obra que no enfoca específicamente el problema de la educación, realiza alguna intervención acerca de la mujer. En el libro primero, titulado la función de la división del trabajo, incluye un capítulo titulado “Método para determinar esa función”, la segunda parte de ese capítulo incluye un apartado denominado “Casos en los que la función de la división del trabajo es suscitar grupos que sin ellas no existirían. Fuente principal de la cohesión”. En dicho apartado Durkheim señala a la sociedad conyugal como ejemplo de que la división del trabajo tiene un efecto moral además del económico, y esta función es la de crear solidaridad. Así señala: “Había sido un acontecimiento capital en la evolución de los sentimientos... puede o no limitarse a los órganos sexuales... o por el contrario extenderse a todas las funciones orgánicas y sociales...”⁶

Reconoce la historicidad de la división del trabajo sexual cuando afirma:“... Cuanto más nos remontamos en el pasado, más se reduce la división del trabajo sexual. La mujer de esos tiempos lejanos no era, de modo alguno, la débil criatura que ha llegado a ser...”⁷

Y recurre a estudios arqueológicos y antropológicos para reseñar la semejanza entre los sexos en “pueblos

⁵ POPKEWITZ, T., Op.Cit.

⁶ DURKHEIM, E., La división del trabajo social. (Vol. 1) 1º edic. 1893. Planeta Agostini. Barcelona. 1994; pág. 76

salvajes”, se vale de relatos de viajeros acerca de “ algunas tribus de América del sur...”, como de datos “científicos” acerca del tamaño del cerebro femenino y masculino, para concluir:

“...el Dr. Lebon ha podido establecer... con precisión matemática esta semejanza original de los dos sexos por el órgano eminente de la vida física y psíquica, el cerebro. Comparando... cráneos escogidos en razas y sociedades diferentes, ha llegado a la conclusión siguiente: ‘El volumen del cráneo del hombre y de la mujer, incluso cuando se comparan sujetos de la misma edad, de igual talla e igual peso, presenta considerables diferencias a favor del hombre, y esta desigualdad va igualmente en aumento con la civilización...la mujer tiende a diferenciarse cada vez más del hombre...’”⁸

De esta alocución acerca de las diferencias anatómicas, va a concluir que las mismas son acompañadas de semejanzas funcionales, hallando en dichas sociedades una indiferenciación de funciones entre ambos sexos, y añade: “... todavía hay un gran número de pueblos salvajes en los que la mujer se mezcla en la vida política...”⁹ Y aprovecha para afirmar los códigos de género de su tiempo cuando afirma:

“En que hoy en día distingue a la mujer, la dulzura, no parece haberle correspondido primitivamente. Ya en algunas especies animales la hembra se hace más bien notar por el carácter contrario”¹⁰

Adentrándose en el estudio de la sociedad conyugal refiere a la demostración de que “ha habido una época en la historia de la familia en que no existía matrimonio...” y las relaciones se anudaban y se rompían sin obligaciones jurídicas, hallándose muy bien definidas las relaciones de la madre con los hijos pero flojas entre los esposos. Concluye afirmando que en las sociedades en que los sexos se hayan débilmente diferenciados la solidaridad conyugal es débil, y retoma el problema de la solidaridad conyugal con el análisis del matrimonio “moderno”:

“...a medida que se avanza hacia los tiempos modernos, se ve al matrimonio desenvolverse. La red de lazos... se extiende... las obligaciones se multiplican... las condiciones en que puede celebrarse... y... disolver, se delimitan... El deber de fidelidad se organiza, impuesto primeramente sólo a la mujer, más tarde se hace recíproco... reglas muy complejas vienen a fijar los derechos...sobre su propia fortuna y sobre la del otro. Basta... lanzar una ojeada sobre nuestros códigos para ver el lugar importante que en ellos ocupa el matrimonio. La unión... es... una asociación íntima, durable, con frecuencia incluso indisoluble...”¹¹

Para demostrar la división del trabajo sexual a fines de siglo, división que excede las funciones sexuales, caracterizar a la mujer “moderna” en los siguientes términos:

“Hace tiempo que la mujer se ha retirado de la guerra y de los asuntos públicos, y que su vida se ha reconcentrado toda entera en el interior de la familia. Posteriormente su papel no ha hecho sino especializarse más. Hoy día, en los Pueblos cultos, la mujer lleva una existencia completamente diferente a la del hombre. Se diría que las dos grandes funciones de la vida psíquica se han disociado, que uno de los sexos ha acaparado las funciones afectivas y el otro las funciones intelectuales.”¹²

Y va a emplear un ejemplo figurativo de la diferenciación de funciones entre los sexos, es la reciente incorporación de mujeres al arte y la literatura, y afirma aquí:

⁷ IBIDEM, pág. 76- 7.

⁸ IBIDEM, pág. 77

⁹ IBIDEM, pág. 78

¹⁰IBIDEM.

¹¹IBIDEM , pág. 80.

¹²IBIDEM.

“... Se podría creer... que las ocupaciones de ambos sexos tienden a ser homogéneas. Pero, incluso en esta esfera de acción, la mujer aporta su propia naturaleza, y su papel sigue siendo... muy diferente al del hombre... si el arte y las letras comienzan a hacerse cosas femeninas, el otro sexo parece abandonarlas para entregarse a la ciencia.”¹³

Según Durkheim esas diferencias funcionales habrían determinado diferencias morfológicas, en la talla, el peso, las formas, y agrega:

*“... Con el progreso de la civilización el cerebro de ambos sexos se diferencia cada vez más... la desviación progresiva se debería, a la vez, al desenvolvimiento considerable de los cráneos masculinos y a un estacionamiento o incluso una regresión de los cráneos femeninos”.*¹⁴

Y concluye señalando el papel de la división del trabajo: *“hacer posible sociedades que sin ella no existirían”, en este caso, el matrimonio.*

En otro texto suyo hallamos la concepción acerca de la niñez, y de la normalidad, considera la existencia de dos seres en cada individuo un ser individual, constituido por los estados mentales y acontecimientos de la vida personal y otro social, como sistema de ideas, sentimientos y hábitos, que expresan los distintos grupos de los que formamos parte. Considera que el niño que recién nace sólo aporta su naturaleza, siendo una tabla casi rasa, un ser egoísta y asocial; tabla sobre la que se construirá, llevando una vida moral y social.

En este sentido entiende a la educación como una acción ejercida por las generaciones adultas sobre “las que aún no están maduras” para la vida social; siendo su objeto constituir el ser social, suscitando y desarrollando en el niño determinado número de estados físicos, intelectuales y morales.

La educación permitirá la adaptación del individuo al orden social, en el cual cada uno tiene una función que cumplir (función que está signada por las aptitudes); entonces el niño nace para cumplir-adaptarse a su función. Este logro será signo de salud, normalidad.

Rodolfo Senet y Victor Mercante: el rosa en el positivismo pedagógico

Trabajamos estos teóricos a partir del texto de Rodolfo Sente, Psicología infantil, 1911, en Vezzetti, H., El nacimiento de la psicología en la Argentina, Bs.As., Puntosur, 1988 y de Víctor Mercante, Metodología especial de la enseñanza primaria, Cabal y CIA, Bs.As., 1932. .

En Senet hay un silencio acerca de la relación entre los géneros y acerca de la educación de cada uno, pero a partir de las ideas legitimadoras de la educación (la concepción de niñez y de normalidad) podemos hallar otras puertas de entrada al problema. Afirma la búsqueda de los fundamentos para la educación, en las ciencias biológicas, así supone el conocimiento psicofisiológico necesario y previo a la educación intelectual y moral del sujeto. Este conocimiento dará bases ontogenéticas a los educadores. Busca conclusiones aplicables a la generalidad, investigando al mayor número de sujetos. Afirma que la niñez ha sido enfocada desde criterios poéticos y sentimentales, ajenos a nociones científicas, por lo que recurre a las ciencias naturales, biológicas (la psicofisiología como rama de estas) como fundamento para educar; propone buscar la etiología de la conducta para poder “corregirla”. Este conocimiento de la evolución psicológica individual reviste importancia para él en la educación moral e intelectual.

¹³IBIDEM.

¹⁴IBIDEM.

Senet define la normalidad desde la psicofisiología, enfatizando la necesidad del estudio de los sujetos normales, y en el caso de la anormalidad, y su corrección, propone el estudio de los principales estados patológicos, de manera que el educador pueda aplicar sus conocimientos a los casos que trata, entendiendo que la educación es el medio para desviar y neutralizar taras patológicas, y contrarrestar una adaptación social perniciosa.

Mercante, más preocupado por la enseñanza y los métodos para enseñar, concibe al niño como “un ser pasivo que se mueve bajo la acción de estímulos energéticos, obligados por algo que, contrariando sus hábitos de inercia, los vuelva activos”¹⁵.

Concibe al niño como desanimado para el trabajo, con espíritu de desorden, pereza, descuido, desatención, malas maneras, reflejos del hogar, para lo que justifica el empleo de métodos basados en estímulos: rápidos, económicos, eficaz, y no penosos, basados en la razón nacida de la experiencia. La enseñanza revertiría cualidades cuasi - naturales: hábitos; que debe primero corregir y luego formar.

Mercante concibe la normalidad como condiciones físicas, intelectuales y morales “regulares”. La educación para los anormales es para Mercante, enmendativa o correctiva; por ello los métodos debe primero corregir y luego formar nuevos hábitos.

La entrada al problema de la educación de la mujer, efectuada a partir de las ideas que legitiman la educación moderna: qué es la niñez y cómo es concebido el sujeto normal, en vinculación con los códigos de géneroⁱⁱⁱ presentes en el discurso sociológico y pedagógico nos permite comprender cómo el positivismo entiende el problema de la educación de la mujer.

La concepción del niño como tabla rasa que la sociedad debe moldear, de la niñez como generación inmadura que adquiere significatividad en su formación para el futuro, la concepción de la educación como detectora de las aptitudes naturales que signarán el lugar en la división del trabajo social, y la concepción de la normalidad como la adaptación del individuo al orden social vigente, como la tendencia a la conservación de la salud individual, y social, entendiendo como salud del sistema social el status quo, nos brindan las líneas necesarias para vincular educación y código de género.

El código de género dominante, es el postulado como necesario, para Durkheim, para la conservación del orden vigente, para la división del trabajo social, división del trabajo posibilitada por la construcción de femineidad diferenciada y subordinada a la de masculinidad. En Durkheim está bien claro el lugar de la mujer en la sociedad; de las ideas expuestas podemos concluir en cómo concibe el positivismo la formación de la niña, solamente funcional en el futuro.

Está claro que la normalidad en cuestión de género femenino es la mujer unida en matrimonio a un hombre, (la sociedad conyugal posibilita la división del trabajo social) y abocada a su función cuasi – natural (él reconoce la historicidad de esta construcción de género, también reconoce la necesidad del código de género dominante para la conservación de la sociedad capitalista) en la división sexual del trabajo: la vida doméstica, la crianza de los niños, la atención del esposo. Cualquier desviación no sólo en las funciones sexuales, sino en todas las funciones sociales será considerada como anormal y digna de corrección.

Senet en nuestro país brinda los fundamentos psicobiológicos para el tratamiento de la anormalidad a partir

¹⁵MERCANTE, V., Metodología especial de la enseñanza primaria, Cabau y Cia, Bs.As., 1932, pág. 71

del estudio de los sujetos “adaptados” es decir “normales”, afirma que la educación es el medio para desviar y neutralizar taras patológicas, y contrarrestar una adaptación social perniciosa. Este teórico ha seguido en su línea teórica los trabajos de Durkheim, pero desde la psicofisiología; es claro cuál es la función de la educación de la mujer: adaptarla al orden social vigente corrigiendo conductas desviadas, y contrarrestar códigos de género resistentes al dominante.

Mercante realizó en nuestro país los aportes didácticos y metodológicos al positivismo; en tanto los métodos de educación propuestos por él sirvan para corregir y formar hábitos y la educación deba enmendar y corregir en vistas de la “regularidad”, su contribución a la educación de la mujer es clara, en tanto se postula la idea de un sujeto “regular”, así a la mujer “regular”, sería la “mujer” propuesta por el código genérico dominante, estos métodos permiten formar hábitos en función de tal código de género y corregir las desviaciones y/o resistencias al mismo. Si para él la niñez es pasiva y sus hábitos generalizados son de inercia, es inmejorable la posibilidad de la educación de revertir dichos hábitos en función de modelos arbitrarios, que “actúan de estímulos para la acción”.

LA NUEVA EDUCACION Y UNA POSIBLE LECTURA DE LA MUJER

El rosa en la nueva educación

Coexistente temporalmente al positivismo, aunque en otros contextos políticos, económicos y sociales se enmarca el nacimiento de la Escuela Nueva como corriente pedagógica. Primeramente en la Universidad de Chicago, luego en la de Columbia, Estados Unidos, emerge esta propuesta pedagógica que vincula escuela, democracia y sujetos sociales en el marco del pensamiento liberal. Esta línea teórica, tuvo como ejes los conceptos de: libertad, igualdad, propiedad y seguridad, pilares del imaginario político liberal clásico. “La particular visión del liberalismo de Dewey está profundamente enraizada en un modelo de expansión capitalista con notas particulares. La modernización ligada a la modernidad cultural, la apertura de la ‘frontera social’, las regulaciones de los imaginarios construidos bajo el signo del protestantismo, fueron condiciones específicas que caracterizaron la sociedad en la que vivió”.¹⁶

Críticos y defensores de Dewey han resaltado, rescatado, enaltecido, silencios, méritos, limitaciones e intencionalidades.

Se lo acusa de haber cooperado en el asentamiento del capitalismo industrial avanzado¹⁷; de que sus tareas serían específicamente disciplinarias, negando el impacto de las teorizaciones en las prácticas¹⁸; de ser una expresión utilitaria y puramente metodológica de la civilización burguesa norteamericana, siendo Dewey parte de una corriente metodológica que busca aumentar la performance de los estudiantes ajustando la pedagogía a la personalidad biológica y psicológica del niño, adjudicando el reclamo de Dewey por un trabajo escolar colectivo a los cambios económicos producto del fordismo, (que requería una nueva escuela centrada en la socialización y no en el individualismo), así Montessori y Dewey son también, enmarcados en una racionalidad capitalista del enseñar¹⁹.

Se le reconocen sus aportes acerca de la construcción de esferas públicas y de una ética opuesta a los ataques neoconservadores de los '80²⁰, haber aportado con reformas metodológicas como los planes Dalton

¹⁶ DUSSEL Y CARUSO, Lecturas y lectores de Dewey en la Argentina (1900-1950). Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Bs.As, año V, N°8, mayo de 1996, pag. 60

¹⁷ BOWLES Y GINTIS, citado. por DUSSELL Y CARUSO, Op. Cit., pag. 60.

¹⁸ FEINBERG, W., citado por DUSSEL Y CARUSO, Op.Cit., pag.60.

¹⁹ PONCE, A., citado por DUSSEL Y CARUSO, Op.Cit., pag. 64.

²⁰ GIROUX, H., citado por DUSSEL Y CARUSO, Op.Cit., pag 60.

y Winnetka²¹, con conceptos “progresivos” con respecto a los de sus predecesores²², su contribución a la construcción del ideal de democracia como modo de vida, criticando al imperialismo y a la injusticia social²³, lo consideraron un renovador²⁴, un pragmático²⁵, haber construido un “inclusivismo pluralista”²⁶.

Dewey²⁷ sitúa el origen de lo que denomina dos sectas pedagógicas en la polémica acerca del lugar del niño y del programa escolar en la educación. El argumento central gira en torno a la defensa de una concepción de la educación en base psicológica sobre una sociológica. Sitúa como punto de partida de la educación al niño, su desarrollo, crecimiento, instintos y capacidades, y, a diferencia de la educación positivista, para la cual la centralidad está dada por el programa escolar, disciplinas o materias, la escuela nueva argumenta que las materias deben estar al servicio del desarrollo del niño, siendo la finalidad la autorealización del mismo. En el marco de su argumentación sobre la concepción del niño y de la educación entiende al aprendizaje como activo, suponiendo la participación del niño, debiendo el maestro conocer los instintos naturales y otorgando espacios de libertad y espontaneidad en el aula.

Sitúa la crítica a la educación positivista en lo que él concibe como la distancia existente entre la experiencia real del niño y las diferentes materias que forman el programa escolar. Para él la instrucción debe ser una continua reconstrucción por la que la experiencia individual y el programa escolar deben complementarse.

En su Credo Pedagógico Dewey sostiene que sin un conocimiento de la estructura psicológica y de las actividades del individuo, el proceso educativo será azaroso y arbitrario, pero considera necesario conocer las condiciones sociales para interpretar las capacidades del niño.

Se podría afirmar que la discusión con el positivismo gira en torno de la concepción pragmática y reproductivista que éste sostiene acerca de la educación. Dewey contradice esta visión instrumental desde argumentaciones de base psicológica esencialmente.

En Montessori²⁸ encontramos afirmaciones que contribuyen a las argumentaciones de la escuela nueva, tales como que el factor ambiente es secundario en los fenómenos de la vida, puesto que si no crea, no es originario. Sitúa en un segundo plano las condiciones del ambiente, lo social; pugnando por una transformación del espíritu del hombre a partir de una vuelta a la naturaleza del mismo: el niño representaría esa naturaleza “no desviada” por la sociedad.

Postula la existencia de una relación de poder entre el adulto y el niño, ejerciendo el adulto un dominio sobre la niñez al construir ambientes alejados de la naturaleza infantil. Ve a la educación como un instrumento para la paz, pero a partir de la construcción de un hombre nuevo, y luego de un ambiente de libertad, “apto”, donde el niño pueda actuar con fines interesantes.

Hemos hallado nosotros un gran silencio, tanto en textos de representantes de la Escuela Nueva, específicamente Dewey y Montessori, como de teóricos y críticos de la educación respecto de la cuestión

²¹ DUSSEL Y CARUSSO, Op.Cit.

²² SOSA, J., citado por DUSSEL Y CARUSO, Op.Cit., pag. 64.

²³ MANTOVANI, J. y LUZURIAGA, citado por Dussel y Caruso, Op.Cit. pag. 64 y 66

²⁴ NELSON Y DÍAZ, citado por Dussel y Caruso, Op.Cit, pag. 66

²⁵ TERAN, O. Citado por Dussel y Caruso. Op.Cit., pag. 66

²⁶ DUSSEL Y CARUSSO, Op.Cit.

²⁷ Hemos trabajado con El niño y el programa escolar. Ed. Losada S.A., Bs.As., y con Mi credo pedagógico, en Natorp, Dewey y Durkheim. Teoría de la educación y sociedad, CEAL.

²⁸ MONTESSORI, M., La libertad en la primera infancia y La cuestión social del niño, en MARISCAL, E., Montessori, CEAL, Biblioteca del pensamiento esencial, Bs.As., 1968.

femenina. Este silencio sin duda nos dice mucho.

En Dewey, como decíamos no encontramos referencias directas al tema de la mujer, de la misma manera que no aparece trabajado la educación de las niñas. Las concepciones acerca de la niñez y de la función de la escuela nos permitirá abrir puertas de entrada que permitirán igualmente desvelar el problema.

La centralidad de la educación en los instintos y capacidades del niño nos hace preguntarnos en una primera instancia qué entiende Dewey por instintos y qué por capacidades. Sitúa la finalidad de la educación en la autorrealización del niño, lo que nos permite pensar en un perfil democrático, pluralista e individual de la educación. El rescate que propone de la experiencia individual del niño y esto complementado con el programa escolar también hace suponer una concepción pluralista e individualista de la educación y de sociedad. Merecería un estudio profundo la centralidad que otorga al conocimiento de la estructura psicológica y ligado a esto, la secundariedad de lo social, reconocido solo para el conocimiento de las “capacidades” del niño. Esa vuelta a la naturaleza infantil, como la naturaleza no desviada de la sociedad, también nos hace pensar en la concepción de esa naturaleza infantil, y la perspectiva desde la cuál entiende la diversidad sexual, y si incluye en ella la diversidad de género.

En las teorizaciones roussonianas esa naturaleza infantil lleva implícita la diferencia sexual, que por natural, la educación (la sociedad) debe acompañar, seguir, dar continuidad a través de una educación “diferente”, que los prepare para funciones sociales diferentes; estas afirmaciones contribuyeron, desde la pedagogía a la conservación del status social de inferioridad para la mujer ²⁹.

Sería necesario profundizar en esta aparente homogeneización de la niñez, con abstracción de las diferencias de género, etnia y clases sociales... en fin, esa secundariedad que otorga, como decíamos, a lo social. En estos dos puntos: concepción de la niñez en base psicológica con su correlato en la homogeneización de la niñez, y la minusvaloración de lo social (dentro de lo cual entendemos la categoría de género, y dentro de lo cual entendemos se construyen y reproducen los códigos de género) habría que centrar las futuras reflexiones sobre la mujer en las teorizaciones de la Escuela Nueva.

LAS TEORIAS DE LA REPRODUCCION ...

El rosa... el gran ausente en Althusser.

Hemos trabajado a partir de un fragmento de un texto que tuvo enorme popularidad en los 70, y que irrumpe de manera muy polémica en el interior del marxismo. Este fragmento es publicado por el partido comunista de Francia, y su intención era polemizar, para clarificar algunas cuestiones. Esto queda claro, pues Althusser lo llama “Notas para una investigación empírica” y aclara que tienen carácter de hipótesis. Este trabajo estaba dirigido fundamentalmente al campo de la militancia política revolucionaria. Tadeu Da Silva³⁰ reconoce que este teórico de la reproducción y solamente en este artículo es el único que se remite al tratamiento del concepto “reproducción” en *El Capital* de Marx, según él su esquema es bastante fiel a la teorización de la reproducción en Marx: las relaciones de producción, centralizadas en sus elementos materiales son lo que se reproduce; específicamente las relaciones diferenciadas de los hombres con sus medios de producción. Aunque la reproducción se centra en las relaciones y sus elementos materiales, el énfasis está dado en Althusser en la reproducción de relaciones ideológicas, necesarias para la otra reproducción. Dicha

²⁹ HERNANDEZ, J., *El rosa y el azul en Rousseau*, en *La Piragua* N°10.

³⁰ TADEU DA SILVA, T., *Escuela, conocimiento y curriculum. Ensayos críticos*, Miño y Dávila Ed, Bs.As, 1995

reproducción de la ideología dominante que contribuye a la reproducción de las relaciones sociales de producción, se da en los Aparatos Ideológicos del Estado (familia, iglesia, escuela, medios de comunicación). Él destaca al sistema escolar por su universalidad y por el tiempo que las personas quedan envueltas en él, por ello para Althusser la escuela el Aparato Ideológico dominante, que transmite la ideología a través de los contenidos y de rituales y prácticas.

La ideología es entendida en primer lugar como actuando a través de la creencia en ideas falsas acerca del funcionamiento de la sociedad, luego (año 1983) la concibe como formando la subjetividad de los sujetos, es la representación de las condiciones de existencia de manera falsa.

Quede claro, entonces que para este teórico mediante el proceso de reproducción se reproducen relaciones de clase.

Nos interesa trabajar dos subtemas de una misma cuestión: el primero tiene que ver con qué se reproduce: entendemos que la reproducción de los modos de producción no sólo se da en función de clases sociales^{iv}, sino cabe aclarar que a una división social del trabajo se suma una división sexual del mismo.

Con el nuevo orden social fundado en clases y propiedad privada surge una nueva forma de organización familiar, funcional a esas relaciones sociales y la propiedad privada se instala en la familia en el ámbito de los vínculos. Con la primera opresión de clase surge la opresión de la mujer por el hombre (con distinto carácter según clases sociales). La mujer trabajadora es doblemente explotada: por su condición de trabajadora, y de mujer. La mujer y el hombre enfrentarían una lucha común: terminar con la explotación de clase, y por otro lado terminar con la contradicción entre la mujer el hombre, lo que no desaparece con un cambio de la base material de la sociedad: las relaciones de producción, el cambio de la base material crea las condiciones necesarias, pero debe unirse a una lucha que modifique hábitos, costumbres, prejuicios: patrones, códigos de género³¹. Y aquí el segundo subtema, que es discutir el énfasis dado por Althusser a la escuela como AIE dominante, como institución capitalista encargada de la reproducción de las relaciones de producción; consideramos que Althusser secundariza la "familia" como formación social reproductora de las relaciones sociales capitalistas, que si bien no es característica del nuevo régimen sí merecería mayor consideración, mediante un análisis más exhaustivo de los patrones de sexualidad y economía de la familia "moderna"; vinculando la acción ejercida por ambas: familia y escuela modernas. Nuevamente tenemos aquí que no basta con una lucha por el cambio en las relaciones de producción (base material) es preciso que se dé también en la formación de hábitos, prejuicios y costumbres. La modernidad implicó una pedagogización en ámbitos diversos: la pedagogía de la lectura y escritura, la pedagogía de la estética³², de la sexualidad (Foucault lo ha expuesto en Historia de la sexualidad) y las relaciones familiares, no están limitadas al ámbito escolar y lo exceden, se introducen en la vida cotidiana.

Un lugar para el rosa en Bourdieu -Passeron.

Tomamos el texto de Bourdieu – Passeron, La Reproducción, Madrid, Laia, 1970. Este es el que más ampliamente Bordieu realiza una análisis sociológico de la educación.

Entienden que reproducción se da primordialmente en el ámbito cultural. Lo que se reproduce es la cultura dominante y las formas de relacionarse con ella; esta cultura dominante es definida como "la" cultura, la reproducción dispone de mecanismos para transmitir de generación en generación el capital cultural dominante.

³¹ QUIROGA, A. *Matrices de Aprendizaje*, Ed. Cinco, Buenos Aires, 1992.

³² SARLO, B. *Escenas de la vida postmoderna*, Ariel, Buenos Aires, 1994.

La utilidad de la reproducción es tal si lo transmitido se transforma en “disposiciones duraderas” o “habitus”, esto se da bajo la prolongada exposición del sujeto en el ambiente que disponga de dichos elementos culturales, así sitúan en un lugar central a la familia, ambiente en el que se inculcan propiedades culturales sea de la cultura dominante, sea de la cultura dominada, ésta última sin valor en el mercado cultural; así secundariza el papel de la escuela en dicha reproducción, esta se limita a legitimar las desigualdades producidas en el ámbito de la familia, transformándolas en diferencias en la adquisición de la cultura escolar, la institución es reproductora de la cultura dominante si la reconocida y afirmada como la cultura válida. Así la reproducción toma cuerpo en la escuela si la cultura escolar es isomorfa a la cultura dominante, ésta es reconocible y descriptible en términos de modales, preferencias estéticas, comportamientos, etc., que en el caso de darse la reproducción estarían en sintonía con prácticas de la institución tales como rituales, formas de transmisión y evaluación, lenguaje y otras formas de expresión. La familia proporcionaría los elementos para entender la cultura escolar; así los procesos de reproducción pueden observarse en prácticas pedagógicas de la institución que emplean elementos de la cultura dominante. La división que produciría la escolarización estaría dada entre quienes fueron preparados en el interior de la familia para “hablar el mismo lenguaje”, y quienes no pueden hacerlo, es decir entre quienes comparten o no códigos culturales con la escuela, que históricamente ha transmitido el arbitrario cultural dominante.

El arbitrario cultural dominante, es la selección, delimitación de maneras determinadas de pensar, sentir, hacer las cosas que determinado grupo cree que son importantes, y que todos lo tienen que ver así, esta selección va a caracterizar, definir la cultura del grupo que la selecciona.

Esta selección es arbitraria porque no es una selección que tiene que ver con una “naturaleza” de las cosas, aunque se las perciba así, sino que es una selección que tiene que ver con la necesidad de ese grupo que la realiza de dar fundamento, argumentar de manera de hacer creíble y mostrar como “necesaria” la aparición y permanencia de esas interpretaciones de lo que pasa, de mostrarlas como lo único posible, o lo mejor que nos podría pasar: es decir de valorar como importante lo que valoran ellos para que todos veamos como natural que ellos decidan y lo que ellos deciden, haciéndonos desear ser y pensar como ellos, y ocupar su lugar. Se entiende al arbitrario dominante al que, en el conjunto de arbitrarios culturales, es el que contiene más completamente los intereses de los grupos que se colocan en posición de poder, de dominio de los otros grupos, y que necesariamente deja de lado tanto cosas que se les da importancia en otros grupos como maneras de pensar, de sentir, y de ver como buenas o malas en estos otros grupos.

Entienden que la acción pedagógica, (sea dentro de una escuela, o de padres a hijos, de la comunidad, la gente del pueblo a los chicos), ejerce una violencia simbólica, porque hace que los que aprenden, vean como importante, piensen, actúen y sientan como se les enseñó, únicamente, sin discutir si eso es lo mejor o no, porque no se habla de las relaciones de fuerza, la autoridad, el prestigio, la valoración que en ese grupo tenían quienes seleccionaron qué es lo importante para transmitir: no se enseña que “eso” que se enseña no es la única manera de pensar, de hacer las cosas o de sentir que hay, y que tranquilamente alguien puede llegar a pensar de otra manera, o hacer las cosas de otro modo, o sentir distinto ante un mismo hecho. No se enseña que eso que se enseña es lo que creen importante los que lo seleccionaron (sea la gente más anciana del grupo, sean las familias con más dinero, sean los que estudiaron en la universidad) . Afirman que es doblemente arbitraria la acción pedagógica porque es una imposición de una arbitrariedad cultural (como lo expliqué), ejercida por un poder arbitrario (que no es natural que ellos tengan el poder de decidir por todos): en este sentido es violencia simbólica. Esta arbitrariedad cultural dominante es transmitida de manera sistemática (organizada, pensada, planeada) por medio del sistema escolar que usa del trabajo pedagógico de los

docentes.

Tener en cuenta los aportes de Bourdieu en torno a los conceptos de violencia simbólica y hábitos permitiría ampliar y profundizar la mirada hacia la formación y reproducción de relaciones de género en el seno de la sociedad, comenzando el análisis por la acción pedagógica en general, que incluye a la familia, y a la comunidad en general, para pasar luego al análisis de la escuela como institución reproductora del arbitrario cultural dominante de la sociedad en que está inserta, de allí se podrá comprender las relaciones entre la cultura dominada y la dominante en el seno de la institución educativa. Para el estudio de las relaciones de género, es un aporte interesante el que realiza desde la teoría pedagógica Bourdieu, y sería interesante profundizar en estos dos sentidos comentados, intentando abarcar lo que Bourdieu denomina Acción Pedagógica en general además de la Acción Pedagógica Escolar.

DEBATES ACTUALES ... DE RUPTURAS, DESPLAZAMIENTOS, Y PERMANENCIAS ... ACERCA DE LA RESISTENCIA. El rosa en Giroux.

En el marco de estas crisis económicas, políticas, sociales, culturales emergen en Estados Unidos teorizaciones, algunas de corte marxista, otras no, que las dan en llamar, o se dan en llamar, Teorías de la resistencia. El primer trabajo que ha sido interpretado como proveyendo los fundamentos para esta teoría fue el de Paul Willis, Aprender a Trabajar, éste, según Tadeu Da Silva, enfatiza los procesos de reproducción, rescatando los procesos de resistencia desde el marco teórico marxista de la lucha de clases. Giroux fue uno de los teóricos que se abocó a la construcción de estas teorizaciones, que nacieron a partir de la oposición reproducción – resistencia, suponiendo que las teorías de la reproducción dejarían de lado la actividad humana, quedando enmarcadas exclusivamente en el análisis de estructuras.

Trabajamos a partir de un texto de Giroux que reconoció enorme difusión en los '80³³: Teorías de la Reproducción y de la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: un análisis crítico, en Harvard Educational Review, 1983, traducción en Revista "Dialogando" N° 10, Sgo. de Chile, 1985. Entiende la "resistencia" como un constructo teórico e ideológico que permite analizar las relaciones entre escuela y sociedad y que provee un medio para comprender las complejas maneras en que los grupos subordinados experimentan el fracaso escolar, señalando nuevas maneras de pensar y reestructurar modos de pedagogía crítica.

El concepto de resistencia señala, desde la base teórica, un número de supuestos y expresiones sobre la escolarización; como noción dialéctica, describe la dominación como un proceso ni estático ni completo. Esta noción, según Giroux habría señalado la necesidad de comprender las complejas maneras en que la gente mediatiza y responde a la conexión entre sus experiencias y las estructuras. Intencionalidad-conciencia-significado del sentido común y naturaleza y valor de la conducta no discursiva serían categorías centrales de la teoría de la resistencia; como teoría acerca del poder, profundiza esta noción entendiéndolo como "no unidimensional" y como ejercido como acto de resistencia y no solamente de dominación.

Giroux afirma como propio de la teoría de la resistencia el deseo manifiesto de una transformación radical, trascendente, que está ausente en los teóricos reproductivistas, y los califica de pesimistas. Señala la

³³ GIROUX, H., *Teorías de la Reproducción y de la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: un análisis crítico*, en Harvard Educational Review, 1983, traducción en Revista "Dialogando" N° 10, Sgo. de Chile, 1985.

capacidad de esta teoría para traer al foco aquellas prácticas sociales que se dan en las escuelas y cuyo objetivo final es el proceso de aprendizaje y la capacidad para el pensamiento crítico y la acción. Y bajo el encabezado de “en resumen” señala Giroux, esta teoría llama la atención sobre la necesidad que tienen los educadores críticos de descubrir y revelar los intereses ideológicos incluidos en los sistemas de la escuela; y refuerza la necesidad de los educadores de descifrar cómo las formas de producción cultural de los grupos dominados pueden ser leídos para revelar sus limitaciones y posibilidades para permitir un pensamiento crítico.

Desde este enfoque Giroux concluye reconociendo que las escuelas no cambiarán la sociedad, pero que se puede crear en ellas “bolsones de resistencia” que provean “módulos pedagógicos” para nuevas formas de aprendizaje y relaciones sociales. Tadeu Da Silva ha realizado una crítica escueta pero interesante de estas supuestas teorías de la resistencia, y se ha tomado el trabajo de registrar las críticas que se hacen a las de la reproducción, analizando y desautorizando a la mayor parte de ellas. Afirma que el concepto de resistencia existe en ellas en un vacío teórico, consistente en una perspectiva voluntarista y optimista y en una apelación romántica a la oposición reproducción – resistencia, desautorizándola como teoría, puesto que se detiene solamente a verificar y documentar la existencia de resistencias, no explicándolas, requisito para la existencia de teoría. Así mismo cuestiona, y por ello desautoriza las afirmaciones de que Willis sería un antecedente para las mismas, la no articulación en las mismas, de la resistencia con el conflicto de clase.

El mismo Giroux en el artículo que venimos citando, realiza una crítica a las teorías de la resistencia, afirmando su debilidad respecto del análisis de “aspectos concernientes a sexo – raza”³⁴; comparte en él el reclamo de feministas respecto de la ignorancia de las mujeres y los aspectos sexuales en los estudios de resistencia, dominación, lucha y escuela. Sostiene que dichas teorías fallaron en explicar la noción de patriarcado, como modo de dominación que cruza tanto a hombres y mujeres como a las diferentes formaciones de clases sociales. Asimismo señala la ausencia de espacio teórico en ellas para explorar formas de resistencia específicas de “raza y sexo”, especialmente cuando median las divisiones sexual y social del trabajo; así afirma que la tendencia por este “error” de no incluir a las minorías femeninas y raciales fue “romantizar” modos de resistencia aún cuando estos contienen perspectivas sexuales y raciales reaccionarias.”

³⁵ Antes de esta crítica, señala otra crítica que posiblemente nos de alguna respuesta parra comprender la anterior: señala una falla en la comprensión de la naturaleza de la resistencia en algunas teorías que “trataron ... superficialmente el concepto”, así comenta

“Por ejemplo, cuando se acentúa la dominación, en tales estudios, los retratos de las escuelas, los estudiantes de clase trabajadora y la pedagogía de aula frecuentemente aparecen demasiado homogéneos y estáticos como para ser tomados en serio. Cuando se discute la resistencia, su naturaleza contradictoria generalmente no se analiza seriamente ni se trata dialécticamente la conciencia contradictoria de los alumnos y los maestros”³⁶

Hay varios puntos a considerar aquí: el que Giroux denomina error de las teorías de la resistencia (el olvido de las temáticas de “sexo y raza “) semejante olvido en la década del 80, a diez años de vigencia de las teorías de género, y de la segunda ola de movimientos feministas, nos da qué pensar...de que no se trata de un simple “error”, sino de un olvido estructural de la teoría, un olvido intencional y, como él lo afirma luego, hay una ausencia de espacio teórico para estas miradas, especialmente cuando median divisiones sociales y sexuales del trabajo, la ausencia de profundidad teórica de las conceptualizaciones (para nada casual) impide conceptuar estas divisiones así como también luchas de clase, etnia y género.

³⁴ GIROUX, H., Op. Cit. pág. 37

³⁵ IBIDEM, pág. 38.

³⁶ IBIDEM, pág. 37.

Giroux afirma la generalización de una falla en la comprensión del concepto, motivo por el cual no son conceptualizados adecuadamente los procesos de resistencias, consideramos que dicha “falla” no es tal, sino que existe una debilidad intrínseca en el concepto que impide conceptualizar una naturaleza dialéctica, contradictoria que no es tal; nuevamente hacemos hincapié que no hay un enfoque de lucha de clases y de allí que la mirada es superficial, light...

Un punto que nos parece sustancial, es la denominación lingüística del problema: lo define como “temática de sexo” y no de “género”, lo cual difiere profundamente. La denominación “sexo”, refiere al enfoque biológico del problema, que incluye aspectos cromosómicos, gonadales, hormonales y anatómicos; la conceptualización de “género” (como se dijo en la nota i) en cambio, sostiene que hay una construcción social de la femineidad y masculinidad, este concepto, a diferencia del anterior (determinista) es liberador³⁷, puesto que logra explicar las relaciones entre femineidad y masculinidad a partir del ejercicio del poder, un poder histórica y socialmente construido. De manera semejante entendemos el empleo de la categoría raza, signada por determinaciones biológicas, por etnia, entendiendo las diferencias como construcciones sociales.

La profundización, en los '80, de las medidas económicas liberales en lo político y capitalistas en lo económico, como respuesta a la crisis iniciada ya en los '60, el bienestar logrado por las clases medias en la edad de oro, el acceso a mejoras cualitativas y cuantitativas en bienes y servicios de las clases medias, el mayor acceso de estas a sistemas de comunicación y transporte impensables en otras épocas, y en especial, la derrota de numerosos movimientos revolucionarios marxistas en el tercer mundo, y el retorno a las socialdemocracias luego de años de feroces dictaduras en Latinoamérica, dieron lugar a la construcción de teorizaciones que servirían de legitimación teórica de tales procesos sociales, éstas intentaban tomar algunos elementos del marxismo, pero haciéndolos jugar en pos de la conservación de un status quo funcional al orden económico que se imponía. Así estas teorías se caracterizaron en especial por anular conceptualmente la lucha de clases y el conflicto social. Las supuestas teorías de la resistencia se enmarcan en este movimiento, y en cuestión de género, los aportes generados a partir, por un lado de los movimientos sociales feministas, y por otro desde el ámbito académico de la “teoría de género”, quedaron solapados en estas posturas, negando luchas, conflictos y perspectivas liberadoras.

EL PROGRESISMO PEDAGOGICO . La mujer ... presencia y desplazamientos en la discusion.

Pasada la mitad de la década del '80, cuando lo que Hobsbawm denomina como la nota del siglo, y que define como el hecho que marcó el fin del siglo, esto es a caída de los socialismos reales (precedido por la derrota de movimientos revolucionarios) se efectuaba, reinando el capitalismo como amo y señor de la economía mundial, con Estados Unidos y sus organismos financieros a la cabeza, (esta redefinición de las relaciones de poder en el mundo, implicó la consiguiente redefinición de las relaciones de fuerza en el interior de los mismos, entre los cuales está la UNESCO), país en que la nueva derecha tomaba auge, en Europa triunfaban las socialdemocracias y en América Latina caían dictaduras militares, dando paso a democracias formales, se enmarca en América Latina y en ella, en Argentina, el surgimiento de teorizaciones que se dieron en llamar “Pedagogía crítica no-reproductivista”, o actualmente se denominan “sectores progresistas”³⁸.

³⁷ FACIO, A., Cuando el género se convirtió en sexo, en Fempress N°165, Julio de 1995, Sgo. de Chile, pág.3

³⁸ MENDEZ, H. Y MILSTEIN, D., El progresismo pedagógico: una condición necesaria para el proyecto educativo neoconservador, en Crítica Educativa, Año I, N°1, Buenos Aires, Julio de 1996.

Es en las oficinas de la UNESCO, y en las cátedras de la FLACSO, donde se nucleaban expertos de diversos países, donde surgen los discursos “críticos”. Méndez y Milstein³⁹, afirman que la característica más saliente de esta “Pedagogía crítica” es la de no ejercer la crítica, sino que se habría derivado en posturas de justificación de los gobiernos neoconservadores, ellos citan el caso de nuestro país, donde la transformación curricular contó con el auspicio de este discurso y con su legitimación por sus representantes, algunos muy reconocidos en el campo pedagógico como autoridades para interpelar a los gobiernos. Y agregan: “La colaboración con aquello que se denuncia, la denuncia con aquello que se contribuye a gestar, constituye una contradicción constantemente disimulada y constantemente reactualizada, que está en la base de las tensiones, imprecisiones y ambigüedades del discurso de esta supuesta postura crítica en el campo de la educación.”⁴⁰.

Se habló de traición de los intelectuales, de claudicación ética, de oscilaciones oportunistas (en tanto que en las convicciones personales no reside la relevancia del cambio, sino en su adecuación a las convicciones dominantes en prosecución de ventajas materiales y de reconocimientos simbólicos).

En nuestro país fue con el gobierno constitucional de Alfonsín que irrumpen estas teorizaciones, en boca de intelectuales, muchos de ellos “investidos por el prestigio del exilio”⁴¹, expertos ligados a la UNESCO y titulares de la FLACSO. Con el gobierno de Menem, se lleva adelante el ajuste del sistema educativo al nuevo modelo social producto del nuevo rol de Argentina en el modelo económico mundial; este proceso de ajuste, toma el discurso “progresista” y convoca al Ministerio a muchos de estos intelectuales “críticos”, hecho que generó desconcierto y debate en el campo de la educación.⁴²

*Entre los rasgos principales que se señalan de la corriente está el haber desplazado el eje de la crítica de la sociedad, de criterios socio-económicos (específicamente el análisis de la sociedad capitalista dependiente) hacia criterios políticos (el autoritarismo), así la crítica a la sociedad neoconservadora tiene como eje la distinción entre un estado autoritario y uno democrático⁴³. Es un exponente de esta corriente el texto de Saviani del año 1988 *Once tesis sobre Educación y política en Braslavsky y Filmus, (Comp). Respuestas a la crisis educativa de FLACSO*, en este texto le preocupa discutir acerca de la especificidad de la práctica educativa, o, dicho de otro modo, la naturaleza del fenómeno educativo, frente a una supuesta tesis que conlleva a su disolución. Para ello realiza una exposición, en la que diferencia y opone como pares dicotómicos EDUCACION – POLÍTICA., sostiene una concepción de la educación como práctica neutral (no conflictiva) en diversos sentidos: neutral en tanto niega la existencia de intereses contrapuestos entre educador y educando; negando así los conflictos generacionales, de clases sociales, de poder institucional. El supuesto de que el educador responde a los intereses del educando, niega la existencia de intereses, que por ser sociales, históricos, son frecuentemente contrapuestos: de hecho es erróneo afirmar tan categóricamente que el educador esté al servicio de los intereses del educando, intereses políticos, psicológicos personales, de clase, de sector, etc. son algunos de las posibles intereses que pueden incidir en la práctica docente.*

Hay una concepción ingenua de la niñez y también una negación de la conflictividad de las relaciones humanas, en la afirmación de que la rebeldía es para el niño un desafío a superar en tanto comprenda que se daña a sí mismo. Una concepción de las acciones del niño como inexplicables, irracionales, sin significatividad,

³⁹ IBIDEM.

⁴⁰ IBIDEM, pág. 3.

⁴¹ IBIDEM, pág. 4.

⁴² IBIDEM.

ni sentido (propio de la psicología conductista); hay asimismo una negación de la conflictividad en la comunicación humana cuando afirma que el desacuerdo en la relación pedagógica proviene de una mala comprensión, de un error en la comunicación. Hay aquí una afirmación de la tesis Habermasiana de “ las condiciones ideales de comunicación”, desechando la teoría de que el poder vertebra todos los discursos humanos, esto lo afirma cuando una vez más contraponen política y educación: en tanto en la primera prevalece la verdad del poder y en la segunda el poder de la verdad. Dos aspectos hay que considerar en dicha afirmación: niega las relaciones de poder en la escuela; supone la existencia de una verdad universal no afectada por relaciones de poder, aunque si reconoce que la verdad “tiene poder” (cuando afirma el poder de la verdad)... ¿¿¿al servicio de quién está esa verdad??? Entonces no es universal y neutral ... Foucault⁴⁴ afirma que la verdad está caracterizada históricamente por estar centrada sobre la forma de un discurso científico y sobre las instituciones que lo producen, por ser producida y transmitida bajo el control dominante de aparatos políticos y económicos y por ser el centro del debate político y del enfrentamiento social.

Vemos en el texto de Saviani una oposición de las tesis habermasianas y foucaultinas^{vi} en la oposición educación-política, es claro en la concepción no conflictiva de la realidad educativa, para lo que emplea la afirmación del consenso como situación comunicativa ideal; en la concepción de la política reconoce aspectos que le niega a la educación, y que Foucault los reconoce para toda la realidad social (de la cual, y Saviani lo reconoce, la educación es parte). En esas negaciones que realiza, a pesar de que toma de Bourdieu los conceptos de autonomía relativa y dependencia recíproca, los toma en sentido inverso, niega de hecho la violencia simbólica que está detrás de sus afirmaciones: la educación no reprime físicamente la rebeldía, afirma, pero descuida que lo hace de formas más efectivas, duraderas y sutiles por ejemplo... igualmente afirma que responde a los intereses del alumno pero de hecho sabemos que no es así. En la negación del conflicto reside la violencia simbólica.

Hay varios puntos que nos permiten vincular estas teorizaciones con presupuestos funcionalistas y liberales, en primer lugar el rol negativo adjudicado al conflicto, la concepción de la sociedad como un todo armónico...; la adjudicación de un rol cohesivo a la educación; la negación del poder como vertebrado de las relaciones humanas; la verdad como universal ;la educación como disciplinado no violento; la concepción de la niñez como ser inmaduro – a-social, que la educación lo socializará, favoreciendo la vida moral y social...;la corrección de actitudes cuasi - naturales (rebeldía) como función de la educación.

En esta línea teórica se enmarca un trabajo sobre la problemática que nos aboca, de la Lic. Gloria Bonder⁴⁵. Ella parte en su estudio “Los Estereotipos sexuales en la Educación Primaria Argentina” del análisis del Sistema Educativo Argentino desde las argumentaciones que sostiene el progresismo, esto es, desde el problema del “autoritarismo”, para afirmar

“ Parece existir consenso respecto de la necesidad de desarrollar marcos teóricos que permitan comprender las manifestaciones del autoritarismo en la esferas políticas, cultural, institucional, discursiva y subjetiva.”⁴⁶

Tras un paso obligado por la crítica a los “enfoques reproductivistas”, pues éstas: no habría tematizado las relaciones entre sistemas políticos autoritarios e institución educativa, no admiten la existencia de conflicto o expresión de intereses diferentes a los dominantes; conciben el contenido de la educación como “pura ideología” que responde a los sectores dominantes; no posibilitan la comprensión de la vida cotidiana de la institución escolar , concluye en que la teoría no

⁴³ MÉNDEZ, H. Y MILSTEIN, D., Op.Cit.

⁴⁴ SANTANA PÉREZ, J. M., Habermas y Foucault: Modernidad, Posmodernidad y Teoría de la Historia, ULPGC, España, 1997.

⁴⁵ BONDER, G. Estereotipos sexuales en la educación primaria Argentina en Elichiry, N. (comp.), El niño y la escuela, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1987.

⁴⁶ IBIDEM, pág., 82.

permitiría explicar los fenómenos de resistencia y autonomía de sistema educativo del contexto. Y termina considerándolas causa de “un pesimismo estructural” .

En dicho trabajo, Bonder, plantea la hipótesis de que “...la cultura autoritaria de la institución escolar ha acentuado los rasgos más tradicionales y fetichistas de los estereotipos de roles sexuales en la educación primaria” ⁴⁷ . Las preguntas que plantea la autora en el mismo son

“¿Qué y cuánto del sistema autoritario ha afectado la percepción y determinación de los roles que hombres y mujeres cumplen en la sociedad? ¿Cómo se ha encarnado el autoritarismo en las mujeres docentes primarias?

El dispositivo autoritario ¿realiza operaciones específicas en la reproducción de los estereotipos sexuales (disciplinamiento, intimidación, idealización de ciertos atributos estereotipados de hombres y mujeres más que de otros igualmente estereotipados)? ¿Las modificaciones en las condiciones de vida de las docentes primarias durante la dictadura militar han afectado su percepción de los roles sexuales, y en qué dirección?”⁴⁸

Su objetivo en la investigación es evaluar el potencial de cambio del sistema de valores y actitudes de docentes primarias en Capital Federal y Gran Buenos Aires respecto de los estereotipos sexuales transmitidos en la escolarización primaria, y para ello afirma como supuesto la centralidad del rol docente en dicha transmisión.

Plantea una “cuestión teórica central”, la exclusión por parte de los teóricos reproductivistas del problema de la reproducción de la ideología de género, reconociendo dos trabajos de esa época provenientes de teóricas feministas marxistas, estos son Michele Barrett., “Women’s Opression Today”, Verso Edition, Londres, 1980 y Anne Wolpe, “Education and the sexyal division of labour”, en Feminism and materialism, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1978. Reconoce a estas teorizaciones haber introducido una dimensión “olvidada” para la comprensión de educación y sociedad, pero admite disentir con éstas “en cuanto al excesivo determinismo economicista que fundamenta sus explicaciones respecto del papel que juega la educación en la socialización de varones y mujeres”⁴⁹. Así afirma que los enfoques macroestructurales “si bien fundamentales”, dejan de lado la “dramática de la vida cotidiana en la escuela” .

La autora tilda de demasiado economistas los trabajos marxistas sobre género, pero ella ignora en su trabajo el sentido de la formación diferenciada de roles, no considera el significado de la subordinación, porque no se explica por sí mismo que los gobiernos autoritarios, o que una estructura autoritaria refuerce roles sexuales tradicionales, se trata sólo de una descripción, no se explica el significado de tal transmisión. En este sentido es limitado adjudicar al autoritarismo (en sus diferentes esferas) el problema de la enseñanza de estereotipos de género.

Podemos afirmar que los presupuestos postulados por estas teorizaciones no dejan espacio teórico para la explicación de la problemática de género, sobre todo porque niega la conflictividad en las relaciones sociales cotidianas, Saviani sólo la reserva para “la política”, (y no lo valora de manera positiva), la negación del poder en las relaciones humanas cotidianas le impediría comprender y explicar el surgimiento del patriarcado, y más aún la sutil discriminación que sufren las mujeres por un currículum que sostiene patrones de género discriminatorios de la mujer, puesto que sólo ve como violencia, la violencia física; en el planteo del consenso como situación comunicativa ideal se anula todo debate político, social y teórico comprometido.

⁴⁷ IBIDEM, Op.Cit. pág., 84.

⁴⁸ IBIDEM.

⁴⁹ IBIDEM, pág. 88/9.

Esta teoría del consenso y el academicismo implícitos en los postulados de esta corriente son un real obstáculo para el debate sobre la discriminación, sobre una sociedad y una escuela sexistas, sobre los cruces entre categorías de sexo, género y etnia que permitan una mayor comprensión de las relaciones sociales, y sobre el lugar de los movimientos sociales de mujeres y su vinculación con las teorías sociales.

LA TEORIA CRITICA . De cuatro damas : mujer y educación desde la sociología y la historia.

Recuperando la tradición de las teorías de la reproducción, y refinándola, afirmando que no todo en educación contribuye a reproducir lo existente, sino que también genera lo nuevo, crea elementos nuevos y nuevas relaciones, la teoría crítica de la educación postula que la misma tensión que caracteriza a la dinámica social, o sea la tensión entre reproducción y producción, es observada en educación. En el marco de esta concepción dialéctica de lo existente, de lo real, sostiene las ideas de que al mismo tiempo que la educación es producción es reproducción, inculcación y resistencia, continuidad y discontinuidad, repetición y ruptura, mantenimiento y renovación. La tensión entre dos polos es lo que caracteriza al proceso de funcionamiento de la educación.

Así tomando los aportes de Baudelot y Estabelet, acerca de la diferenciación entre trabajo manual y mental en los curricula y métodos de enseñanza, de Bourdieu y Passeron, la noción de código dominante en que se expresa el currículum escolar, de Bowles y Gintis, la idea de la formación diferencial de subjetividad a través de la vivencia de diferentes tipos de relaciones sociales en la escuela; de Althusser la conceptualización de la ideología con existencia material inscrita en rituales y prácticas, intenta constituirse como Teoría crítica de la Educación.

Tadeu Da Silva⁵⁰, rescata como uno de los grandes méritos de la “ nueva sociología de la educación”, el haberse volcado hacia el interior de la escuela o el aula; pero afirma la necesidad de que la Teoría Crítica se aparte de su tradición principal, la sociología , para aproximarse a un análisis histórico. Esto lo sostiene luego de reconocer la casi incapacidad de percibir la historicidad del orden institucional en que nacemos. Así propone adoptar una perspectiva histórica para la mirada del sistema educativo y la escuela, entendidos como “ invenciones sociales”, comprendiendo los procesos históricos – genéticos de constitución. Así intenta diferenciarse de la historia de la educación tradicional, “demasiado centrada, de forma idealista, en una historia de las ideas educacionales y pedagógicas y muy poco en los dispositivos materiales...”⁵¹.

Los postulados de la teoría crítica han dejado un importante espacio teórico para la vertebración de la teoría de género con la de la educación. Graciela Morgade, ha trabajado en nuestro país Educación y Género desde una teoría crítica. Recientemente compiló trabajos de diversos historiadores acerca de la problemática del la mujer y la docencia, el cual es prologado por Tadeu Da Silva⁵². Esta autora asume una concepción de la escuela como local de producción de identidades, en esta producción de la identidad hegemónica, la del sujeto racional, educado, moderno, la escuela moderna habría quedado en manos de la mujer, pero, afirma Morgada, que paradójicamente, dicha identidad no habría tenido sentido sin su inferiorización⁵³.

⁵⁰ TADEU DA SILVA, T., Op.Cit. pág. 97.

⁵¹ IBIDEM, pág. 99.

⁵² MORGADE, G., (comp.) Mujeres en la Educación. Género y docencia en la Argentina (1887-1930). Miño y Dávila Ed.,UBA, Buenos Aires, 1997.

⁵³ TADEU DA SILVA, T., Prologo a MORGADE, G., (comp) Op.Cit.

Rescata la historia como herramienta para comprender en el pasado, buscando, localizando, probando sus límites la red tejida por el poder. Poder cuya tarea preferencial sería la fijación de sentidos, de uno entre los muchos posibles. Así, la identidad social también está presa, para esta teoría, de otros términos de una cadena de significación, y que movimientos de oposición pueden insertar otros sentidos, otras identidades. Encuentra en la historia la posibilidad de problematizar, que tiene el efecto de interrogar a esa aparente inevitabilidad de lo presente, de las identidades presentes.

Reclama a las tradiciones hegemónicas de la historia, la sociología y la antropología de la educación la carencia de “perspectiva de género”; el propósito de la teoría es “educar en la diferencia”, en las instituciones en las que se elabora/transmite la cultura. Proyecta una educación en la que “el ser mujer” y “el ser varón” tengan el mismo valor y determinen solo una posición en la reproducción de la especie humana.

Adopta la “teoría del género”, en tanto rescata el aporte de ésta para develar las significaciones diferenciales que tiene la condición de “ser mujer” o “ser varón” proveyendo de una herramienta conceptual (género) que permite particularizar las diferencias al interior de estructuras que eran consideradas homogéneas. Reconoce asimismo la necesidad de cruzar la perspectiva de género con la de etnias, razas, edades, clases sociales. Así va a reconocer que tanto como hay un código de género dominante (el de la burguesía), hay códigos de género dominados (los de la clase trabajadora o de diferentes grupos étnicos)⁵⁴

Así reconoce en el empleo de la categoría “género”: el rechazo a determinismos biológicos; subrayar asimismo su carácter relacional : es bipolar (femenino/masculino); determinar posiciones jerárquicas de poder en la estructura económica y social.

Así reconoce ciertos núcleos de sentido que conforman “lo femenino” y “lo masculino”.

Trabajos acerca de la feminización de la docencia, de la de la transmisión de un saber androcéntrico en las disciplinas escolares son algunas de las miradas que en el país se ha venido realizando acerca de la problemática desde una perspectiva crítica.^{vii}

Consideramos que un aporte importante para la construcción de una teoría crítica de la educación lo están realizando desde la problemática de la mujer las llamadas Pedagogía de la diferencia y Pedagogía Feminista⁵⁵. Estas conciben al problema de la educación de las mujeres como fundamentalmente centrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. No centran sus estudios en el análisis del androcentrismo presente en los contenidos prescriptos (los reconocen pero los consideran inmodificables en lo inmediato), sino que enfocan su estudio en el nivel del aula.

Las representantes de la Pedagogía de la Diferencia, como resultado de una práctica política y social han planteado la necesidad de abrirse a la significación de la diferencia sexual, planteando como presupuesto que se conoce desde un cuerpo y una experiencia sexuada; con estos planteos intentan recuperar la diferencia sexual frente a la neutralidad de la enseñanza, así sus planteos se sustentan en “educar en la diferencia”. Desde estas afirmaciones, Morgade⁵⁶, propone la resignificación de la profesión docente, profesión en la que, según ella las significaciones de género se encuentran naturalizadas⁵⁷. Estas teorizaciones se resisten a la homologación de su propia identidad a la masculina, así proponen que el concepto de igualdad se deje

⁵⁴ MORGADE, G., *Aportes de la teoría del género a la utopía pedagógica* en Versiones, N°6, UBA, 1996.

⁵⁵ MORGADE, G., *Mujeres y Educación Formal: de la lucha por el acceso a la lucha por el currículum*, en Revista IICE, Año V, N° 9, Noviembre de 1996.

⁵⁶ IBIDEM.

atravesar por el de diferencia, dejando emerger un nuevo paradigma de igualdad y justicia, así proponen la construcción de un orden educativo bisexuado.

La pedagogía feminista (fundada en Estados Unidos a partir de los aportes del pedagogo brasileiro Paulo Freire⁵⁸), sostiene que la naturaleza de los temas en juego en la problemática es en sí un programa para la educación. Proponen partir de la propia vivencia de la opresión, de la experiencia y conocimientos propios y de los alumnos: la conciencia y los saberes de género como contenido de la enseñanza. El enfoque propone poner en juego las diferencias entre varones y mujeres en lugar de ocultarlas. Esta pedagogía se sustenta en tres conceptos: poder, entendido como capacidad, que en manos de los actores sociales serviría como potencial de acción; comunidad, sostenido en la idea de que la construcción de la moralidad del niño y la niña tendría como fin la estimulación de la construcción de conexiones con el pasado colectivo, con los/las otras y su futuro, para llegar al reconocimiento de que “lo personal es político”⁵⁹; y el tercer concepto el liderazgo, como capacidad para producir el cambio en función de nuestras creencias, desautorizando fantasías mágicas del mismo.

CONCLUSIONES - INCONCLUSIONES ...

Hay en las teorizaciones del progresismo pedagógico mucho del positivismo; y mucho de la resistencia (especialmente la negación de las vinculaciones entre clase, género y etnia).

Hay en el progresismo mucho de la escuela nueva, y hay en ella (pese a los antecedentes alternativos llevados a cabo, muchos en los márgenes del sistema educativo) cierto determinismo psicologicista. No hay en el progresismo nada de la reproducción, de la que afirman rescatar algunos elementos: han tomado sus conceptos con otros sentidos.

Las teorías de la reproducción contienen una profunda intencionalidad de transformación radical, y contienen elementos trascendentes: postulan una transformación radical del régimen de producción capitalista, de los modos de producción y de relación capitalistas y proponen como instancia social funcional al régimen capitalista desde su momento fundacional a la escuela. Si en algún sentido son pesimistas lo son respecto del lugar que la escuela ocupa en la sociedad capitalista: algunos proponen la muerte de la escuela capitalista, sí, pero esta muerte no sólo puede leerse como pesimismo, puede leerse como una postura profundamente optimista respecto del lugar que los sujetos, el colectivo social, tiene en la historia...

Hay en la teoría crítica mucho de la reproducción, de utópico, de cambio, de deslegitimación... hay una revalorización de la historia, como deslegitimación de un presente “natural”.

En Ciencias sociales una teoría siempre está coexistiendo con otra/s, pues refleja la lucha social, la configuración del campo educativo hoy se caracteriza por la presencia de estas dos teorías “críticas”, hay que hilar fino y distinguirlas, oponerlas...

La misma oposición que en el '30 cuando Aníbal Ponce, con su “temprano reproductivismo” – al decir de Tamarit - se oponía al positivismo y la escuela nueva; que en el '70 cuando la reproducción invalidó las discusiones del positivismo y la escuela nueva; semejante oposición se pinta hoy en el campo pedagógico: el progresismo, legitimando determinados intereses desde presupuestos positivistas, la teoría crítica,

⁵⁷ IBIDEM.

⁵⁸ IBIDEM.

legitimando contrapuestos, desde la reproducción, el marxismo y el feminismo...

Estamos convencidos de que la teoría social se nutre del humus sociológico del que brota...

Mientras se acentúa el abismo entre ricos y pobres, mientras el capitalismo saca el jugo y la "sangre" de la hegemonía impune con que domina al mundo, otros "mundos" posibles son construídos... otros "mundos posibles académicos"... de la mano de otros "mundos posibles militantes"... otros movimientos... otras ideas, otros proyectos y futuros nacen entre las rocas... Mientras los poderosos cocinan sus negociados, en un mercado en el que países enteros somos mercancía de compra y venta "... abajo se cocina un estofado...!!!" - como dijera el padre Farinelo -⁶⁰

No queremos pecar de ingenuos, sabemos que el capitalismo ha reprimido con violencia física y simbólica, (pero sin pudor) cuanto movimiento revolucionario o alternativa se gestaba, y gesta: el EZLN en Chiapas, los Sin tierra en Brasil, MRTA en Perú piqueteros y las Confederaciones Indígenas en lucha también, son el más claro ejemplo de esto, pero también de que no para todos el fin de la historia ha llegado...

Los movimientos de mujeres en todo el mundo, las mismas mujeres indígenas en Chiapas, hasta las feministas europeas, las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, las mujeres agrupadas en movimientos como: Casa de la mujer Azucena Villaflor, Hogar de Mujer, Fundación Propuesta, CIDEM, Grupo Condición Femenina, Mujeres por el Derecho a Elegir, NIDO... mujeres que luchan contra la violencia familiar, contra el abuso sexual, contra la discriminación laboral, por mejores sistemas de salud pública, por la igualdad de derechos con todas las letras, sean sociales o políticos, por el derecho a la maternidad... y a la no maternidad, a la justicia... son una muestra de que en los '90 hay debates, discusiones, acuerdos y desacuerdos... pero son una muestra de que hay un tema vivo, candente, no resuelto, y no finalizado... de que no todos estamos convencidos de que la discusión acabó y que estamos en "el mejor de los mundos posibles" ... Hasta que el sexismo en la educación familiar y escolar no termine, que la discriminación laboral, el último golpe, insulto, abuso, violación... o muerte no haya cesado, la discusión sobre las relaciones hombre-mujer seguro no habrá finalizado, por más que la familia moderna manifiestamente está en crisis, y tal vez desaparezca, Aún todo eso, la discusión seguramente continuará... Como afirmó Da Silva recientemente "... la narrativa de las definiciones hegemónicas... y de las oposiciones debería servir para hacernos reconocer que la narrativa del presente tampoco es un texto cerrado"⁶¹

Si algo nos parece valioso de las formas de resistencia que se gestan desde los movimientos de mujeres, es el rescate de las mujeres como colectivo social; frente a las concepciones individualistas propias de las narrativas relativistas presentes en los discursos de estos tiempos^{viii}, estamos convencidos de que es desde la asunción de los problemas como problemas de un colectivo y la construcción de resistencias también como sujeto colectivo es como se puede resistir como verdadera alternativa al patriarcado en particular y al capitalismo/neoliberalismo en general.

Un punto interesante para la misma, y para la resistencia, y para la construcción de alternativas es el tomar conciencia de que como sabiamente Foucault lo expresó "saber es poder"... es hora de que el saber se ponga en función de los oprimidos, de los sin voz... aunque con voto... Una punta interesante es hoy CONOCER la sutileza con que actúa la violencia simbólica, y ese SABER es PODER... Construir resistencias a partir de ese conocimiento es uno de los caminos posibles...

⁵⁹ IBIDEM, pág. 33.

⁶⁰ En conferencia dada en el Banco Coopessur, Bahía Blanca, 1996.

Consideramos que sería interesante ampliar el trabajo mediante el análisis de las concepciones de género sustentadas por los documentos oficiales, constitutivos del currículum prescripto. Si bien Gloria Bonder y Graciela Morgade estuvieron abocadas al trabajo de los mismos para la EGB, sería interesante profundizarlo los CBC para polimodal, o en los de formación docente. Sería interesante indagar en ellos la perspectiva desde la cual se aborda o silencia la problemática de la mujer, tratando de desvelar la teoría educativa que le subyace. Asimismo permitiría una mirada más profunda el trabajo con los docentes, con sus representaciones sociales acerca de las relaciones y conformaciones de lo femenino y lo masculino, las relaciones entre ambos y el papel que cumple la educación formal, dicho trabajo podría realizarse a través de talleres, que permitiría profundizar en los sentidos y significados adjudicados a la problemática y a la función docente desde el intercambio y la construcción colectiva de interpretaciones. De lo contrario, menos ambicioso pero igualmente útil podría resultar el empleo de una escala o inventario. Podría profundizarse aún más la indagación, trabajando desde las teorías en acción, en la cotidianeidad del trabajo docente, lo cual requiere un trabajo de tipo etnográfico que también excede los límites del presente estudio.

ⁱ Categoría divulgada durante la segunda ola del feminismo, significante binario de distribución social jerárquica de potencialidades, expectativas, atributos construidos históricamente. Empleamos la categoría para develar la relación social entre “lo femenino” y “lo masculino”. Aludiendo con él a lo que históricamente se espera, reprime, estimula y construye subjetivamente para afirmar la femineidad o masculinidad de un sujeto. Compartimos con Scott las afirmaciones acerca de la necesidad de definir y estructurar la noción en el marco de una visión de la igualdad social y política que incluya sexo, raza (o más precisamente etnia) y clase. Para ampliar véase SCOTT, Joan. “El género una categoría útil para el análisis histórico”, en *De Mujer a género*, CEAL, 1993; NICHOLSON, Linda. “La genealogía del género” en *Hiparqía*, Buenos Aires, 1992, citado por Morgade, G. *Mujeres y Educación Formal: de la lucha por el acceso a la lucha por el currículum*, en *Revista IICE*, Año V, N° 9, Noviembre de 1996(a). MORGADÉ, G., *Aportes de la teoría del género a la utopía pedagógica*. En *Versiones*, N°6, UBA. Buenos Aires, 1996(b). MORGADÉ, Graciela (comp.). *Mujeres en la Educación*. Miño y Dávila, Buenos Aires, 1997

ⁱⁱ En este sentido es interesante el planteo de Fernando García acerca de las funciones teórica y social de las teorías científicas, en García, F., *Especificidad de las Ciencias Sociales*, en *Revista Dialogando*, N° 6, Diciembre de 1984.

ⁱⁱⁱ Para ampliar acerca de la noción de códigos de género ver Arnot, M., *Hegemonía masculina, clase social y educación de las mujeres* en Stone, L. (ed.) *The education feminism reader*, New York, Routledge, 1994. Citado por Morgade, G. *Aportes de la teoría del género a la utopía pedagógica* en *Versiones*; N°6, UBA. Bs.As. 1996. Estas autoras entienden el código de género como una serie de momentos diferentes a través de los cuales los sujetos llegan a aceptar una cultura donde uno de los géneros se subordina al otro; este aprendizaje de los principios de los códigos de género dominantes se da mediante el aprendizaje de relaciones de clase, entonces, la formación de la reproducción de clase ocurre a través de la misma formación de las identidades de género, de igual manera que una resistencia de clase puede manifestarse a través de una resistencia a las definiciones de género (códigos de género dominados). Morgade es cauta en precisar que tanto en el código de género dominante, como en el dominado, las mujeres tienen una posición de subordinación.

^{iv} Ya otros teóricos sociales lo han reconocido, que si bien la sociología crítica de la educación se ha ocupado ampliamente del encuentro – desencuentro cultural de clases sociales en las escuelas, la perspectiva del género ha sido menos considerada. Hoy los estudios de género están promoviendo una transformación mucho más profunda tanto en la mirada de los rituales y modos de relación como en el campo epistemológico que se transmite en las escuelas. De todas maneras no podemos cuestionar una teoría científica desde categorías actuales como inadecuada, sí podemos señalar sus limitaciones, y ese es el propósito de la crítica; la divulgación del concepto de “género” puede situarse como un constructo de la segunda ola del feminismo, que intentó abrir camino para la emergencia de esta otra diferencia desjerarquizada, la emergencia de este movimiento esto coincide temporalmente con los primeros escritos de la reproducción. Para ampliar ver Morgade, G. *Mujeres y Educación formal: de la lucha por el acceso a la lucha por el currículum* en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año V, N° 9, Buenos Aires, Noviembre de 1996. Consultar también de la misma autora *El género: un prisma válido para analizar las relaciones escolares cotidianas* en *Revista Argentina de Educación*, N°20, Buenos Aires, 1993 y Díaz, R. *Cuando el género se hizo sexo*, Ficha de Cátedra de Antropología Social y de la educación, Fac. de Ciencias de la Educación

⁶¹ DA SILVA, T., Op.Cit., 1997

UNC. 1998.

^v Han realizado análisis profundos al respecto Engels, F., Origen de la familia, la propiedad privada y el Estado. Ed. Cártago y Foucault, M., Historia de la sexualidad,

^{vi} Para ampliar acerca de la oposición entre los presupuestos y tesis de Habermas y Foucault ver Santana Pérez, J.M. Op.Cit.

^{vii} Consultar el capítulo II de presente trabajo.

^{viii} Consultar al respecto GIORDANO, L. El feminismo que viene en Revista Nueva, Año VI, N°308, Agrup. De Diarios del Interior S.A, 8 de Junio de 1997, págs. 38-37, este artículo sustenta una perspectiva individualista de la problemática de la mujer contemporánea, desde argumentos relativistas.