

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EDUCACION Y SEXISMO

Silvia Elena Catalá*

Las mujeres representan el cincuenta por ciento de la población adulta del mundo y un tercio de la fuerza de trabajo oficial, pero realizan los dos tercios del trabajo global y solo perciben una décima del ingreso mundial y poseen menos del uno por ciento de la propiedad.

1989, Conferencia Internacional de la ONU, Copenhague.

1. Introducción

Si concebimos a la sociedad como multiplicidad de relaciones sociales que no responden a una única lógica de carácter económico, no podemos reducir todos los tipos de dominación que atraviesan lo social a relaciones de clase, de la misma manera que no podemos ver en la relación capital-trabajo la contradicción fundamental y causa primera de todas las demás. En función de ello nuestra búsqueda o utopía será la eliminación de todas las formas de desigualdad y discriminación, y nuestra lucha la ampliación de los márgenes de lo posible; por ello sería erróneo desde el punto de vista teórico, ético y político reducir el problema de la opresión y la explotación a la simple relación de clase.

La mayor parte de los estudios encarados desde la Sociología Crítica de la Educación se han centrado en la problemática de clase y han excluido la cuestión de género o de raza. La función de la escuela en tanto reproductora de las relaciones de producción, así como la capacidad de resistencia de los estudiantes de clase obrera ha sido ampliamente investigada; pero son menos conocidos los mecanismos discriminatorios que operan en relación a los géneros, a pesar de que este tema actualmente es foco de atención principalmente en los países anglosajones y España.

La mayoría de estas investigaciones se centra en dos aspectos: las diferencias en los resultados escolares según los sexos, y la utilización de modelos diferenciales de conducta en los textos escolares (Subirats, sin fecha). En menor grado se han investigado esos múltiples hechos triviales que ocurren en el aula y en la escuela

* Lic. en Sociología. Profesora Titular (ordinaria) del Sub-Área Sociológica. Univ. Nac. del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

que refuerzan y reproducen el disciplinamiento en base a los estereotipos de género, o cómo se articulan las cuestiones de género, raza y clase en este disciplinamiento.

Pensamos que el sistema educativo en la medida en que proclama la igualdad formal de los géneros puede -como de hecho ha sucedido en las escuelas dependientes de la Municipalidad de Bs.As., a partir de la recuperación de la democracia- modificar las currículas explícitas y planear una educación más igualitaria. Pensamos también que aunque resulte más complicado sería factible eliminar el sexismo de los libros de lectura.

El grado de dificultad aumentaría al intentar quebrar las formas de transmisión de los estereotipos sexuales a través de lo que se ha dado en llamar currículum oculto, ya que es principalmente por esta vía que dichos estereotipos son transmitidos y se reproducen a nivel social. Este trabajo no pretende desentrañar esta problemática, sino aproximarse a la misma. Se intentará analizar el estado de la discusión al momento, esperando que el mismo contribuya a generar nuevas líneas de investigación que podrían desarrollarse en escuelas primarias de Tandil, con la participación de alumnos/as de Ciencias de la Educación y/o de Educación Inicial.

2.- Enfoques predominantes en Sociología Crítica de la Educación.

Las críticas reproductivistas marcan un hito en el análisis de la acción pedagógica. Por primera vez desde una teoría de la educación, se analiza la práctica pedagógica en forma sistemática dentro del marco de un proceso social determinado, la reproducción del orden social, superándose de este modo la pretensión de neutralidad que caracterizaba a los enfoques del currículum (Tedesco, 1985). Althusser, Bourdieu y Passeron, Baudelot y Establet, y Bowles y Gintis han desmitificado el papel de la educación al señalar su compromiso con las clases y los grupos dominantes, con la economía capitalista y con el Estado.

La teoría de la reproducción abre caminos para comprender uno de los movimientos estructurales del sistema, el que tiende a su reproducción, pero se esteriliza si -tal como se ha venido haciendo- se adjudica a esa tendencia un valor de ley absoluta para todas las escuelas y sistemas de las formaciones capitalistas, al margen de las historias regionales y nacionales específicas. El poder se concibe con tal grado de omnipotencia que podríamos deducir los efectos producidos en los dominados con sólo conocer las estrategias de los dominadores. Lo escrito en los

programas pareciera ser transmitido sin la menor diferencia y sin intervención alguna de los maestros, y así sería asumido por los alumnos cual un absoluto calco. Desaparecen las mediaciones. Las clases subalternas, los grupos dominados, aparecen como seres pasivos, víctimas fatales de la dominación (Ezpeleta, 1986).

Los teóricos de la resistencia y los autores de estudios etnográficos diferenciándose de esta corriente e influenciados por Gramsci, ponen el acento en la vida cotidiana de la escuela y plantean que la reproducción no es lo único que ocurre allí, señalando otros procesos como la apropiación, la resistencia, la negociación, y otorgando a los sujetos un papel de mayor actividad. Enfatizan el peso de la contracultura estudiantil y analizan el modo en que las clases subalternas obtienen de su propio capital cultural experiencias para desarrollar una lógica de oposición. A diferencia de los reproductivistas el acento no está puesto en la estructura, sino en el papel de los agentes, en los sujetos humanos acomodándose, mediando, resistiendo a las distintas formas de dominación.

En estas teorías, tal como lo señalan García Canclini y Tenti (1984), se exageró el polo opuesto, es decir lo social-subjetivo, eliminándose el papel de las estructuras. Mientras los reproductivistas enfatizan el papel de las estructuras, de lo social objetivo, de la dominación y del poder, los teóricos de la resistencia o de la vida cotidiana resaltan el papel de la cultura subalterna, de la resistencia, de lo social percibido y del quehacer cotidiano. Estos dos espacios aparecen como excluyentes: todo es dominación o todo es resistencia.

Esta situación es clara actualmente para muchos estudiosos del tema que intentan articular ambos polos y consideran que una resistencia que tenga en cuenta los elementos estructurales permitirá plantear alternativas y modificaciones en el sistema educativo sin esperar para ello el cambio estructural de fondo.

3. Teorías de la reproducción, resistencia y sexismo.

Desde la óptica de la teoría de la reproducción, feministas marxistas y socialistas han intentado hacer un análisis de las formas en que la escuela reproduce los roles de género. Michèle Barret (1980) plantea que el sistema educativo reproduce la división social y sexual del trabajo. La educación y capacitación que una mujer recibe va a tener relación no sólo con el género, sino con su situación de clase y esto tendrá un peso importante en la posición que va a ocupar en la fuerza de trabajo. El sexismo se reproduce en la escuela a través de los libros de texto, de las expectativas de los docentes y de un conocimiento transmitido y validado por

la escuela como neutral, pero que es construido por las clases y los grupos dominantes.

Khaterine Claricoates (1978) intenta, a su vez, articular clase y género para comprender la manera en que funciona el currículum oculto en la escuela primaria. El énfasis del trabajo está puesto en la función reproductiva de dicha escuela respecto a las diferencias de clase y género. El currículum oculto refuerza y reproduce el disciplinamiento en base a estereotipos de clase y género. Analiza la forma en que los maestros/as convierten la transmisión de contenidos de un currículum no discriminatorio en un práctica sexista. A través de entrevistas a docentes y de la observación directa en el aula analiza tres aspectos a través de los cuales se reproduce el sexismo: 1) el uso de un lenguaje sexista, 2) las preferencias de los maestros según el sexo de los alumnos, y 3) la valoración diferenciada de los comportamientos considerados pertinentes para cada sexo.

Las críticas que podemos hacer a estos trabajos son las mismas que hemos señalado para los reproductivistas, el peso excesivo en la estructura que reduce el papel de los agentes sociales, la parálisis que generan en tanto parece no poder cambiar nada hasta que se produzca el cambio de las estructuras.

Sin embargo, en tanto el marxismo no explica la opresión de género, ni el capitalismo necesariamente la requiere⁽¹⁾, desde una óptica reproductivista que sostuviera que la escuela lleva adelante sin mediaciones los intereses del capital, sería considerado viable que la misma promueva una política más igualitaria respecto a la cuestión de género.

Pensamos que la escuela puede ser un espacio de lucha -y no sólo respecto al género- y que todo cambio capaz de transformar las relaciones entre los sexos exigirá reformas educativas importantes (Bonder, 1985).

Desde la óptica de las teorías de la resistencia como bien señala Giroux (1985), han estado ausentes las mujeres. En una actitud exitista de reivindicación de todo comportamiento de oposición como mecanismo de resistencia sin analizar si realmente no encarnan ideologías en algún punto reaccionarias, han tendido a enfatizar los comportamientos de oposición de los varones de la clase obrera, olvidando por una parte qué pasa con las mujeres (¿se resisten o no?, ¿cómo?, ¿desde dónde?) y por otra dejando de lado que muchas veces la oposición a la disciplina y control de la escuela se hace desde una posición machista o racista. Un ejemplo de esto sería lo que sucedió semanas atrás en Nairobi, donde 300 muchachos de un internado católico mixto, en una actitud de "resistencia" ante la política de control de las autoridades, y ante la decisión de lanzar una huelga a la

que se oponían sus compañeras de estudio, entran por las noches a sus dormitorios violando y matando a varias de ellas.

Giroux señala que los estudiosos de la resistencia

“no han sabido dar cuenta del patriarcado como modo de dominación...la dominación no se agota en la lógica de la opresión de clase, ni afecta a hombres ni a mujeres de manera similar. Las mujeres aunque en grados diferentes experimentan formas duales de dominio tanto en la casa como en el lugar de trabajo. Como la dinámica de estas formas se interconecta, se reproduce y media en las escuelas representa un área importante de investigación”(1985, pág.60).

Sin embargo, este mismo autor cuando plantea una nueva pedagogía radical -que analice las respuestas de los estudiantes a la lógica de la enseñanza, viendo más allá de las escuelas, tomando en serio “la contralógica que jala a los estudiantes de las escuelas a las calles, a los bares y la cultura de la fábrica”, ya que “como objeto de análisis pedagógico esta contralógica debe considerarse como un importante campo teórico en donde uno encuentra imágenes fugaces de la libertad que apuntan a estructuras fundamentalmente nuevas en la organización pública de la experiencia”(1985, pág.65)- vuelve de hecho a dejar fuera a las mujeres como agentes sociales y como sujetos de resistencia, ya que son los varones los dueños de los bares, las calles y la cultura de la fábrica.

4. Estado actual de la discusión sobre el sexismo en la escuela.

Actualmente, la discusión acerca del sexismo en la escuela parece tener un espacio en la investigación. Esto sucede incluso en países como el nuestro -donde los altos índices educativos alcanzados por las mujeres han contribuido a generar en el discurso social una suerte de espejismo que ha dificultado el reconocimiento de la discriminación de la que son objeto en el país, lo que también ha demorado el ingreso a la academia de esta problemática-, ya podemos encontrar una serie de trabajos e investigadoras/es que la tienen en cuenta o están abocados a la misma (Bonder, op.cit.).

Se han realizado estudios sobre los estereotipos sexuales en los libros de texto (Wainerman y Rajman, 1984) que muestran no sólo que éstos son sexistas, sino también que no se han transformado -como si lo ha hecho la sociedad- en lo

que va de este siglo. Esto puede haber traído como consecuencia un proyecto aprobado por el Consejo Deliberante de la Municipalidad de Bs. As. que sugiere la eliminación de estereotipos sexuales en los libros de lectura de las escuelas primarias (Bonder, op.cit.). También por iniciativa oficial se han realizado experiencias con maestras primarias en Capital Federal y Gran Buenos Aires en las que se pretende conocer el estado de la cuestión y transformar las prácticas docentes en lo referente al sexismo (Bonder, op.cit.). Acaba de aprobarse además, un proyecto para promover a nivel nacional la igualdad de las mujeres en el ámbito educativo⁽²⁾.

Los estereotipos sexuales en los libros de texto han sido estudiados en varios países, las investigaciones realizadas muestran que los libros de texto y de lectura no se limitan a enseñar a los niños y niñas gramática o aritmética, sino que también les inculcan la noción de la superioridad de un sexo sobre el otro en la medida en que confieren al sexo masculino roles de autoridad, de prestigio, de creatividad, mientras que las mujeres permanecen invisibles o encasilladas en los roles más tradicionales (Michel, 1987).

Suelen incluso estos textos -como parecen indicar las investigaciones tales como la de Wainerman-Rajman citada y un trabajo realizado en Uruguay (Piotti Nuñez)- ser más conservadores que el contexto social. Al presentar a la mujer bajo el estereotipo femenino de madre o ama de casa, y a la que trabaja fuera de ella, como maestra o enfermera, estos libros refuerzan imágenes que se corresponden con épocas del pasado. No reflejan la diversidad de roles existentes en la realidad, no aparecen modelos de identificación femenina como para hacer algo en la vida distinto a la maternidad y el matrimonio, el único modelo que ofrecen es el "masculino". Este distanciamiento con la realidad en los casos en que se da (en muchos países ya han sido modificados al respecto) hace dudar acerca del grado de incidencia que puedan tener en niñas y niños.

En los países más avanzados se eliminó de los libros de texto lo más "burdo" de la división sexual del trabajo en la familia, sin embargo autoras como A. Michel (op. cit.) consideran que continúa existiendo una forma encubierta de sexismo, al limitarse a reflejar lo que hace la mayoría de la población, sin críticas ni alternativas. Se limitan a reflejar las normas vigentes impidiendo que los lectores tomen conciencia de la existencia de otros comportamientos posibles. Los libros de lectura deberían ser capaces de ampliar el espíritu e imaginación de los niños y niñas, y no basta que se eliminen de los mismos los estereotipos, sino que deben emprenderse acciones positivas como destacar ciertos roles masculinos y femeninos

no tradicionales todavía poco extendidos en la sociedad (imágenes o ejemplos de mujeres en puestos de decisión, de hombres sensibles, de mujeres que trabajen duramente en el medio campesino, etc.). Si los libros de lectura reflejan fielmente una sociedad sexista en que las mujeres ocupan una posición de inferioridad sin intentar ponerla en entredicho, o bien sin contribuir a que niños y niñas descubran situaciones poco frecuentes aún, en que las mujeres muestren su igualdad con los hombres, y las niñas con los niños, entonces los libros de texto siguen siendo portadores del sexismo.

Sin embargo, el sexismo en la escuela no se reduce a los libros de texto y su eficacia en tanto instrumento de violencia simbólica, no ha sido probada ya que las investigaciones sobre los mismos no han enfocado el problema desde el ángulo del receptor (Bonder, 1985). A esto se agrega que las maestras muchas veces confeccionan su propio libro de texto reemplazando en gran parte al oficial o bien agregando sus propias opiniones que pueden ser más o menos sexistas respecto a los mensajes que dichos libros transmiten. Las opiniones dadas por las maestras, lo que niños y niñas observan y escuchan en la calle y en la casa, lo que ven en la TV, sus pláticas con los compañeros, sus vivencias cotidianas, resignifican los mensajes de los libros de texto y nos obligan a dirigir la mirada hacia espacios menos obvios, hacia los mecanismos no visibles que perpetúan la desigualdad en la escuela.

Hoy el sexismo asume formas más sutiles que no se reducen ni se centran en lo explícito ya que, en los últimos años se han modificado los sistemas educativos pretendiendo ser más igualitarios. Se hace necesario analizar cómo funciona el currículum implícito, latente o no escrito, aquel que hace referencia a los efectos sutiles que tiene la experiencia escolar en los alumnos, reflejando esa dimensión educativa de la enseñanza que discurre paralela a las intenciones del currículum explícito, manifiesto o escrito y que se produce a través de las prácticas (Sacristán y Pérez Gómez, 1985). Esa categoría será de utilidad para analizar las desigualdades de género en la escuela, al igual que la de currículum nulo, definido por Sacristán y Pérez Gómez como esa otra dimensión del currículum oculto que se refiere a lo que la escuela oculta y no enseña, a los contenidos que no se transmiten pues explícita o implícitamente no se consideran apropiados.

La transmisión de valores sexistas no se limita a los mensajes explícitos, sino también a los valores y contenidos "ausentes", a los saberes que se internalizan inconcientemente en las rutinas escolares, a los esquemas de conocimiento y acción que van a determinar inconcientemente el desarrollo de la conciencia de lo posible

y lo inalcanzable en cada género (Bonder y Rodriguez Giles, 1989).

Es rutinario que niños y niñas se sienten en mesas separadas, tengan vestuarios diferentes, realicen actividades prácticas y una educación física distinta según el sexo. El espacio del patio en el recreo no es usado de igual modo, los maestros y maestras generalmente realizan comparaciones y competencias entre grupos de niños y niñas tendiendo a valorar más las observaciones de los varones y dedicándoles más tiempo en las explicaciones personales, así se reduzcan éstas a problemas disciplinarios. Todo esto, como señala Subirats (1984), es realizado por los maestros en forma inconsciente dado que la práctica docente reproduce prejuicios y valoraciones de la sociedad.

El comportamiento de profesores y maestros suele ser diferente para los niños que para las niñas, un mismo gesto o actitud es aprobado o condenado dependiendo del género del que lo realiza. Un niño llora y se le reclama que los varones no deben hacerlo, una niña competitiva o agresiva es intolerable o puesta en "su lugar". También el éxito en la escuela es interpretado de distinta manera, si las niñas lo logran es porque son "disciplinadas" y "conformistas", mientras que si lo alcanzan los varones es porque son "inteligentes". De este modo los docentes aceptan los patrones de comportamiento como algo dado, como factores con los que tienen que manejarse sin enfrentarse a ellos ni modificarlos. Así se reproduce este aparente "factor natural", los niños aparecen ante los maestros como "típicamente masculinos" y las niñas como "típicamente femeninas", es decir conforme al "deber ser" social (Clarricoates, op. cit.).

La asignación de tareas fuera del ámbito estrictamente instructivo también está atravesada por los estereotipos, si algo se ensucia se pedirá a las niñas que lo limpien y si hay que traer cajones para una clase de educación física será a los varones a quien se los solicite.

El lenguaje utilizado en la escuela -que no difiere al respecto del utilizado por la sociedad- es sexista, y no olvidemos que el lenguaje genera esquemas de pensamiento y marca los límites de lo pensable. En las lenguas latinas los artículos, los pronombres, sustantivos y adjetivos tienen género pero el plural es masculino así sean 99 mujeres y 1 hombre el universo al que nos referimos: la categoría "hombre" utilizada como sinónimo de humanidad recuerda permanentemente a las mujeres su papel en la historia, a la vez que en algún punto marca los límites de lo posible.

Las expectativas de los maestros también difieren según los géneros, de los niños se espera creatividad, independencia, competitividad, racionalidad, inteligencia.

cierto grado de rebeldía y agresividad; de las niñas conformismo, dependencia, limpieza, orden, pasividad y cierta dosis de rivalidad, envidia y “comadrerío”. Las características atribuidas por la sociedad a cada género son aceptadas como “naturales” y de una y otra forma fomentadas por la institución, lo que es claro cuando ellas o bien ellos escapan a la norma. En esos casos, a pesar de que puedan ser los propios compañeros -y no los maestros- los que condenen la “diferencia”, es muy difícil que se reivindique en clase el comportamiento “atípico” o bien que se señale que las actitudes esperables dependen de cuestiones de índole cultural.

Fernandez Enguita (1990) hace referencia al papel del maestro como orientador y maneja la hipótesis de que es esta función la que permite actualmente transmitir con mayor eficacia los estereotipos sexuales. Ante un mercado de trabajo segmentado por sexo, con profesiones “masculinas” y “femeninas”, los prejuicios de los maestros o su resignación ante el estado de las cosas, influye en el futuro profesional de niños y niñas. El que haya más mujeres atraídas por la docencia que por la ingeniería puede parecer algo “natural”, “más adecuado a la naturaleza femenina”, pero llama la atención que las mujeres se inclinen por aquellos estudios superiores que ofrecen menos posibilidades económicas y sociales, y si un grupo social elige una vía devaluada, es sin duda porque algo le obliga a ello de forma latente o manifiesta (Subirats, op. cit.). Es claro que no le cabe toda la responsabilidad a los maestros o a la escuela, pero el tradicionalismo de estos refuerza lo que la sociedad (incluidas las mismas mujeres) espera de ellas: ser buenas madres y buenas esposas, realizar -si fuese necesario- un trabajo remunerado que no se contraponga y se supedite a ese rol fundamental, lo que no garantiza su independencia económica.

Las representaciones sociales de las maestras respecto al género no difieren significativamente de las del conjunto de la sociedad. Investigaciones realizadas en Buenos Aires y Gran Buenos Aires (Bonder, op. cit. y Bonder y Rodríguez Giles, op. cit.) muestran que las concepciones de maestras y orientadoras profesionales son muy cercanas a las más tradicionales; es una constante la aceptación de la división sexual del trabajo y de ciertas diferencias en la personalidad y conducta de varones y mujeres, al tiempo que no se considera apropiado modificarlas. Se supone que la responsabilidad principal de la mujer es la crianza de los hijos y las tareas domésticas. Los cambios deseables en su participación pasarían más por una sumatoria de roles (madre, esposa, trabajadora) que por una modificación estructural de la posición tradicional de ambos géneros en la sociedad.

Al ser esta la concepción de las maestras y no habiéndose visualizado ni

debatido en el sistema educativo argentino esta problemática, no tiene validez para nuestra realidad la afirmación de Fernandez Enguita (op. cit.) que la escuela es la experiencia más importante de igualdad que hoy puede hacer una mujer.

Pero analizando las razones en que fundamenta el autor dicha afirmación tampoco pensamos que sea válida para su contexto social. La experiencia igualitaria para Fernandez Enguita pasa porque varones y mujeres sigan los mismos programas, sean objeto de los mismos mecanismos de evaluación, se asignen a ambos sexos las mismas tareas, o entren y salgan por las mismas puertas y a las mismas horas. El mismo demostró supra que seguir los mismos programas colocaba a las mujeres en una situación de partida desventajosa, por estar el currículum hecho a la medida de los varones, también señaló cómo la evaluación (al menos de las actitudes y aptitudes) estaba sesgada por el género y cómo las tareas extrainstructivas también se diversificaban por la misma razón. Para él la escuela, por el hecho de acostumbrar a los niños y niñas a transformarse en dóciles trabajadores asalariados y manejables ciudadanos, sirve para legitimar las diferencias de clase y deslegitimar las de género. Ante esto nos preguntamos si esa misma experiencia "igualitaria" no es desde esa óptica vivida también por los hijos de la clase obrera y por qué entonces se dice que la escuela legitima las desigualdades de clase. Si bien a ambos sexos se les enseña -entre otras tantas cosas- a ser dóciles ciudadanos, pensamos que con las mujeres esta enseñanza de la docilidad se acentúa mientras que a los varones se les tolera cierto tipo de agresividad o rebeldía. Por otra parte, la estimulación a ser más independientes y autónomos que también genera la escuela en los alumnos de clase media es alentada especialmente en los varones y no tan bien vista en las mujeres. Pareciera que el autor se dedicara en su obra a desmitificar el carácter igualitario de la escuela, pero luego en relación al género creyera en ese carácter igualitario.

La escuela podría transformarse en una experiencia más igualitaria antes que la familia ya que hay en ella mayores posibilidades de reflexión colectiva; pero para esto se deben modificar los planes de estudio, los libros de texto y, fundamentalmente, realizarse experiencias de reflexión con las maestras/os sobre la temática, a fin de modificar valores y estereotipos de género internalizados, y transformar de esta forma la práctica docente.

El modelo coeducativo -como pone de manifiesto Subirats (op. cit.)- es hoy una posibilidad más que una realidad, ya que este modelo implica la desaparición previa de la jerarquía social entre los géneros. El modelo dominante actualmente es el de la escuela mixta en que varones y mujeres comparten espacios y programas.

La escuela mixta supone la igualdad formal entre los sexos e implica que las representaciones sociales respecto a los roles a desempeñarse por parte de cada género, no han de ser tan radicalmente contrapuestos como en la escuela segregada. Sin embargo, a pesar del avance que este modelo implica respecto al anterior, varios autores y autoras se preguntan si todo es en el mismo beneficioso para las mujeres.

Fernandez Enguita hace referencia a que si bien la escuela mixta ha significado la incorporación de las mujeres a una estructura de relaciones formalmente igualitarias, esto ha implicado la aceptación o la imposición de una enseñanza fundamentalmente masculina, ya que la estructura a que se incorporan las mujeres está pensada para los varones.

Barret señala que en colegios de niñas, las alumnas tienen más probabilidad de lograr una mejor y más alta educación, ya que el proceso de estereotipación es mayor en las escuelas mixtas, donde las divisiones entre varones y mujeres son diariamente confrontadas y donde los alumnos están constantemente expuestos a diferenciaciones de género.

Clarricoates nos dice que por ser los varones más difíciles de controlar que las mujeres, los maestros para mantener la disciplina conducen la clase sobre temas que interesan más a los varones, se dirigen más especialmente a ellos, se les dedica más atención.

Esto no implica que se deba volver a la enseñanza segregada, lo que entrañaría un reforzamiento aún mayor de los estereotipos, fomentando en la práctica un cisma entre los géneros; pero sí creemos que se deben tener en cuenta, a fin de caminar hacia una real coeducación.

Varios autores señalan que la escuela mixta se ha construido sobre la extensión a las mujeres de un modelo de enseñanza masculino. Barret pone el acento en el carácter androcéntrico, no neutral del conocimiento, y Fernandez Enguita enfatiza no tanto lo que se dice como lo que se deja de decir, señalando que las ciencias -o la selección de contenidos que se hace en la escuela de las mismas- excluyen a las mujeres como seres activos, convirtiéndolas en un colectivo invisible. La historiografía se refiere a los grandes hechos con unos pocos héroes siempre varones, o a la esfera pública, política o militar en que no han participado las mujeres; la literatura hace referencia a la mujer como madre o esposa, o si es intimista, como objeto sexual o de deseo; la economía es una economía monetaria, extradoméstica, por trabajo se entiende el que se realiza fuera del hogar invisibilizándose el trabajo doméstico; si se habla de la familia se la analiza

románticamente como el espacio no problemático, el lenguaje es sexista, y en el caso de las ciencias exactas o naturales, los ejemplos que ponen los profesores o los problemas que dan a resolver, siempre se refieren a la experiencia masculina.

Subirats ve esta generalización del modelo masculino de enseñanza más que desde el punto de vista del contenido de las ciencias -a pesar de señalar también su carácter androcéntrico- desde la generalización de un modelo cultural formado no a partir de valores comunes, sino de los valores de un solo grupo (el masculino), lo que trae como consecuencia la discriminación de las mujeres. Al predominar en la sociedad los valores "masculinos", al ser la cultura dominante una cultura patriarcal o masculina, se tiende a despreciar, a discriminar, a infravalorar los comportamientos, actitudes y valores que tradicionalmente se consideraron femeninos. Y ahí Subirats entra en una problemática largamente discutida por el feminismo: la de aspirar a la igualdad o reivindicar la diferencia.

El feminismo de la diferencia plantea la oposición a la cultura patriarcal y la revalorización de lo femenino, y a partir de afirmar la existencia de valores y culturas opuestas para cada sexo, la propuesta de cambio no pretendería una igualación con el varón, sino la reivindicación de aspectos y cualidades que han sido devaluados por el dominio de la cultura masculina.

El feminismo de la igualdad por su parte, pretende abolir las desigualdades construidas a partir de un sexo biológico diferente. Se critica al feminismo de la diferencia por su postura naturalista o esencialista, y se niega la existencia de valores estrictamente femeninos. Lo femenino y lo masculino son considerados construcciones culturales, y las características atribuidas a lo femenino son las que facilitan la dominación.

La propuesta de Subirats parece influida en parte por el feminismo de la diferencia, ya que propone una reivindicación de las actitudes que son consideradas propias de las niñas o las mujeres y no su cambio o abandono. Señala que deben revalorizarse los ámbitos tradicionalmente femeninos e incorporarlos al mundo académico. Aspectos relativos a la vida personal y familiar y al trabajo doméstico, así como la educación sexual deberían conformar el plan común para varones y mujeres (Fernandez Enguita, op. cit.). Además se debería no instigar a las niñas para que desarrollen actitudes y valores masculinos, sino considerar positivamente sus comportamientos sin juzgarlos como inferiores.

Sin embargo, no considera la autora que estos valores o actitudes tengan una raíz biológica sino que los caracteriza como construcciones culturales, y de allí que las posibilidades de cambio sean para ambos sexos. A partir de no denigrar el

modelo femenino, ni considerarlo como “naturalmente” propio de las mujeres, el camino hacia la coeducación no sería suprimir este modelo reprimiéndolo en las niñas a fin de que adopten el masculino, ni fomentar en cada sexo las características del estereotipo, sino que cada individuo, independientemente de su sexo biológico, adopte las formas de comportamiento que le sean más afines sin ser penalizado por ello. No sería la alternativa estimular para el conjunto comportamientos de competencia, agresividad y dominación, en desmedro de comportamientos que ponen en primer plano el deseo de gustar o el desarrollo de la emotividad. Sería abandonar esa rígida separación de roles que mutila y frustra a varones y mujeres, pues les impide desarrollar un conjunto de posibilidades personales que originalmente no son exclusivas de ninguno de los dos sexos. De este modo ya no serían las niñas las que deben cambiar sino la escuela, estimulando por igual en ambos sexos lo que antes se consideraba características exclusivas de cada uno de ellos. Esto sería para la autora una escuela coeducativa, y para ello sería imprescindible introducir el debate en los ámbitos de formación del profesorado y en los cursos de actualización para docentes, además de modificar los libros de lectura y los planes de estudio.

Subirats afirma que el mecanismo que provoca la discriminación de las mujeres al interior de la escuela puede entenderse a partir del esquema teórico planteado por Bourdieu y Passeron en relación a la discriminación por clases. Según éste, el éxito o el fracaso se establecen a partir de las actitudes de los alumnos hacia la cultura, de su capacidad para utilizarla en forma creadora, de su apropiación como parte de la personalidad. Esta apropiación de la cultura -como demostraron estos autores respecto a las distintas clases sociales- es tanto más difícil cuanto mayor es la diferencia entre los valores interiorizados en el ambiente familiar y social y los valores fundamentales de la cultura académica. Por lo tanto, cuanto más difieren los valores interiorizados en la primera infancia de los valores -en este caso- masculinos dominantes en el sistema académico, más ajena resulta la cultura académica y mayor es la dificultad de la alumna para apropiársela y utilizarla en la forma más adecuada.

Si extrapolamos el esquema de Bourdieu y Passeron para analizar la situación de las mujeres en la escuela, veremos que su situación es doblemente dificultosa.

Por un lado estaría lo planteado por Subirats: por ser diferentes los valores interiorizados por las mujeres en la primera infancia de los valores masculinos dominantes en la escuela, les resultaría más ajena la cultura académica que a los varones. “Solo se podría aprender con gran esfuerzo aquello que a los otros les ha

sido dado” como dice Bourdieu respecto al capital cultural dominante. Esto explicará la inseguridad de las mujeres en un mundo que no ha sido tradicionalmente el propio, su incapacidad para moverse adecuadamente en los círculos académicos, la “elección” de carreras “femeninas” que ofrecen menos dificultades o en las que existe menor competencia, que coinciden a su vez con las menos valoradas socialmente.

Por otro lado estaría lo que la escuela refuerza y no tiene que ver con el conocimiento académico: los estereotipos sexuales. En este caso habría una correspondencia entre los habitus (ese modo de relacionarse con el mundo arraigado en el cuerpo mismo) internalizados desde la primera infancia en la familia, y el hábitat (las expectativas e intereses en este caso de la institución escolar). La reproducción y la dominación funcionarían en la escuela respecto al reforzamiento de los estereotipos de género en tanto existiría correspondencia entre esos principios encarnados en el habitus que hacen a las actitudes y representaciones de género y las prácticas sociales de la escuela.

La categoría de género es una construcción cultural, un aprendizaje. La naturaleza no fija un destino. Como dice Simone de Beauvoir “no se nace mujer, se llega a serlo”. La subordinación de la mujer es construida por un sistema de sexo/género con dominancia masculina. Este concepto definido por Gayle Rubin (1986) como “el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana y en el que se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” permite entender cómo son moldeados niños y niñas para ejercer la desigualdad en función al género. Este sistema de sexo/género actúa en la base de la constitución de los sujetos psíquicos, en la producción primaria de los objetos de deseo y del reconocimiento más personal e intransferible, en lo que se ha dado en llamar identidad de género. Las características del género

“no solo se perciben como “naturales” y no socialmente contruidos, sino que además nos conforman el sentido de la acción desde la más remota infancia en la relación con la madre, el padre y los hermanos/as, en las relaciones más primarias que hacen a la constitución del aparato psíquico” (De Barbieri, 1991, pág. 24).

Ahora bien, si la identidad de género se construye tan tempranamente, si la desigualdad se interioriza conformando lo inconciente y se nos inscribe en el propio cuerpo, si ya la familia es el espacio donde se aprende la dominación y la sumisión (Horkheimer, 1974), si la escuela refuerza estos aspectos a la vez que dificulta el

manejo por parte de las mujeres de un capital cultural que les es ajeno, ¿qué posibilidades de transformación existen?, y ¿qué parte le cabe a la escuela en todo esto?

Varias respuestas surgen desde distintos marcos que pueden ofrecer alternativas ante un círculo que parece tan cerrado.

Podría cuestionarse el planteamiento descrito con los argumentos que esgrime Giroux en relación a la noción de habitus de Bourdieu, la que parece ideada exclusivamente según la lógica de la dominación, no dejando al sujeto humano ningún espacio para la libertad. Pensamos que además de la reproducción se dan otros momentos tanto en la escuela como en la familia, tales como la resistencia, la apropiación y la negociación. Consideramos que lo estructural fija ciertos límites pero que los sujetos no son simplemente pasivos ni fatalmente víctimas.

Alicia Lombardi (1986) plantea una hipótesis de interés en relación a mujeres de clase media que cuentan actualmente alrededor de 40 años y que han sido sus pacientes. Señala que el mundo interno de esta generación (que viven la tensión entre dos ideales contradictorios de mujer: madre o profesional), refleja indirectamente el mundo interno de la generación de sus madres en el que ya aparecería dicha contradicción. Las revistas femeninas publicadas en el país alrededor de los '50 al igual que los medios, daban una imagen de mujer unitaria, lineal, acorde con lo que Betty Friedan denominó la mística de la femineidad (la realización de la mujer a través de la dedicación exclusiva al hogar y a los hijos), pero sin duda el mundo interno de esas mujeres debió ser muy diferente, ya que desde esa época aparecían imágenes contradictorias. Los '50 fueron los años en que las mujeres entraron al mercado de trabajo, en que desde el gobierno Eva Perón exaltaba la capacidad de lucha de las mujeres, a la vez que las destinaba a ser las primeras responsables del hogar. Las madres de esa época ante la posibilidad de llevar una vida solitaria y sentirse marginadas eligieron el ideal prescripto socialmente, pero anhelando secretamente los canales de relación con los pares, recordando la emoción sentida al haber pisado las universidades que luego abandonaron por un casamiento tradicional. Las hijas percibieron a veces en ella, signos de desconexión afectiva y cansancio, el peso de sus recuerdos de adolescencia, su decepción y su deseo no conscientemente formulado de que sus hijas se hicieran cargo de esa parte no vivida por ellas. Transmitieron en secreto ese deseo libertario, mostraron sin quererlo que ser madre podía ser tanto una maravilla, como lo más esclavizador y frustrante.

La idea que nos da la autora, es que la transmisión de valores en la familia no es lineal ni unívoca, hay contradicciones y ambigüedades, hay dobles mensajes.

hay cosas que no se dicen pero se transmiten, y hay veces en que los mensajes ocultos son más transgresores que los explícitos. No sólo se reproduce la dominación, sino que puede reproducirse y en forma amplificada, la rebeldía. Esto puede ser también válido respecto a las maestras en su mayoría mujeres, también ellas pueden vivir contradicciones, también seguramente resisten como señaló Apple (1987) en su estudio sobre las maestras en E. E. U. U., y también es posible que sus sueños reprimidos sean recogidos por alguna de sus discípulas. Esto hace pensar que no necesariamente los mensajes ocultos han de ser más conservadores que los explícitos.

Los sistemas de género son sistemas de poder y, como tales, resultado de relaciones de fuerza siempre inestables y en continuo enfrentamiento. Esta correlación de fuerzas ha sido hasta el momento desfavorable para las mujeres, ya que

“...en toda sociedad hay “una clase” (y no sólo una clase, un género, una raza) que ocupa estratégicamente una posición privilegiada y que acumula victoria sobre victoria en esta guerra. Pero el poder no es monolítico y jamás totalmente controlado”. (García Canal, 1990, pág. 120)³⁾

En tanto “el poder se ejerce, no se posee”, las posiciones de privilegio pueden perderse, las victorias pueden revertirse.

“Por ello, no bastan leyes y normas, amenazas cumplidas y castigos ejemplares. Las/os dominadas/os tienen un campo de posibilidades de readecuación, obediencia aparente pero desobediencia real, resistencia, manipulación a la subordinación... Las mujeres pueden, fuera y por detrás de las normas y el orden que aceptan- manipular, resistir, chantajear, desobedecer dando la apariencia de obediencia y sumisión. Las mujeres pueden en el límite, por ejemplo, tener hijos que no sean del marido, pueden negarse a tenerlos, pueden relacionarse sexualmente con otros y otras, pueden dejar de trabajar en el hogar e impedir la sobrevivencia de los integrantes de la familia, incluidos los bebés/as recién nacidos/as”. (De Barbieri, op. cit., pág. 22-23)

El sexismo, por ser una relación de poder no se mantiene estático. Se han ido modificando sus formas a lo largo de la historia, y en esto ha sido de fundamental importancia la lucha y resistencia de las mujeres.

A pesar de que la estructura esté armada para que la reproducción y la

dominación funcionen en cualquiera de los ámbitos, hay algunas puertas de escape; hay posibilidades de resistencia, hay quiebres del sistema que no es unívoco.

La lógica de los hábitos marcaría los límites de la posibilidad de transformación, pero como señala García Canclini si bien los hábitos tienden a reproducir las condiciones objetivas que los engendraron, un nuevo contexto, la apertura de posibilidades históricas diferentes, permitirían reorganizar disposiciones adquiridas y producir prácticas transformadoras.

Las teorías de la reproducción y de la resistencia no han tenido en cuenta al poder como relación, por ello cada una de ellas enfatizó uno de los polos; una verdadera integración de esas teorías pasaría por ver a ambos polos como relaciones de fuerza, en que la estructura tiende a la reproducción por ejercer la dominación, y la resistencia tiende a enfrentarse o escapar, dentro de las condiciones de posibilidad que permite esa estructura.

En la medida en que avancemos en el conocimiento de los mecanismos que generan las múltiples relaciones de dominación que nos atraviesan, en la medida en que vivamos o visualicemos experiencias diferentes, podremos generar prácticas y discursos distintos que permitan a mujeres y varones ampliar los límites de lo que hoy es posible y lograr una vida más plena. Cuando el sexismo sea objeto de discusión en la sociedad, o en parte de la misma, será factible que el sistema educativo -como sucede en otros países- ponga en práctica planes de acción a fin de modificarlo. En la medida en que estos planes cuenten con la colaboración y participación de los involucrados directamente en la tarea docente, podrá avanzarse en este camino.

Resumen Este artículo describe -a partir del análisis de distintos textos sobre la temática- la transmisión del sexismo en la escuela primaria, enfatizándose el papel que juega al respecto el currículum oculto.

Se cuestiona la omnipotencia que se atribuye al poder desde las posturas reproductivistas, así como la ausencia de una perspectiva de género desde las teorías de la resistencia.

Se propone analizar al sexismo como una relación de poder, o de fuerzas, entendiendo por ende que éste no se mantiene estático, y que se hace necesario investigar las formas de resistencia desde las que intenten escapar a la reproducción las mujeres.

Palabras claves

Reproducción - Género - Resistencia - Escuela

Abstract After analysing bibliography regarding the topic of gender and education, the author describes the problem of sexism in the primary school pointing out the role played by the "hidden curriculum" regarding this matter.

The author discusses the omnipotence ascribed by the reproductive formulations to the power and argues about the lack of a gender perspective in the theories of the resistance. Finally she proposes to analyse sexism as a power or forces relationship in the sense that sexism does not remain immutable and unchanged, hence it is necessary to investigate the ways of resistance used by women in order to escape from reproduction.

Descriptors

Reproduction - Gender - Resistance - School.

NOTAS

1. La relación entre la opresión de género y el capitalismo ha sido ampliamente investigada. Entre otros pueden consultarse: Hartmann, Heidi. "El infeliz matrimonio entre marxismo y feminismo: hacia una unión más progresista". En Cuadernos del Sur No.5, Marzo-Mayo 1987; Uria Paloma, Pineda Empar, Olivan Montserrat Polémicas Feministas. Edit. Revolución, Madrid 1985; Delphy, Christine. El enemigo principal. Por un feminismo materialista. En Cuadernos Inacabados No.2-3, Barcelona, Edit. La Sal, 1985.

2. Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de oportunidades para la mujer en el área educativa. Convenio firmado el 25/6/91 entre el Consejo Coordinador de Políticas Públicas para la Mujer, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación e Instituto Nacional de la Administración Pública. El programa se propone hacer extensivos los convenios a cada una de las Provincias y a la Municipalidad de Bs.As.

3. La acotación entre paréntesis es nuestra.

BIBLIOGRAFIA

- ALTHUSSER, L. Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado. Visión. Bs.As., Ediciones Nueva, 1974.
- APPLE, M. "Enseñanza y Trabajo Femenino: Un análisis Histórico e Ideológico Comparado". En Revista de Educación, (Nº 283), Mayo-Agosto 1987, Madrid.
- APPLE, M. Educación y Poder. Temas de Educación, Barcelona, Paidós/MEC, 1987.
- BARRET, M. The educational system: gender and class. London, VERSO and NLB, 1980.
- BAUDELOT, Ch.; ESTABLET, R. La escuela capitalista. México, Siglo XXI editores, 1990.
- BONDER, G. "Estereotipos sexuales en la educación primaria argentina". En Dialogando. (No.7), Santiago, Chile, Red Latinoamericana de Investigaciones cualitativas de la Realidad Escolar, Marzo de 1985.
- BONDER, G. El sexismo en la práctica escolar: evaluación de una experiencia de cambio de actitudes con maestras primarias argentinas de la provincia de Bs.As., Argentina. CEM, Bs.As., Mimeo. En prensa. 1989.
- BONDER, G.; RODRIGUEZ GILES, E. Valores de género en el programa de orientación profesional de las escuelas primarias argentinas de la provincia de Bs.As., Argentina. CEM, Bs.As., Mimeo. En prensa. 1989.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. La reproducción. Barcelona, Laia, 1977.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. La instrucción escolar en la América Capitalista. México, Siglo XXI editores, 1981.
- CLARRICOATES, K. "Dinosaurs in the classroom". En Women's Studies International Quarterly. Vol.1, (No.4). Ed. Spencer Education, 1978.
- DE BARBIERI, T. Sobre la categoría género. Una introducción teórico-metodológica. México, Instituto de Investigaciones sociales, UNAM, 1991. Mimeo.
- DELPHY, C. Por un feminismo materialista. El enemigo principal, y otros textos.

- Barcelona. Cuadernos Inacabados 2-3, La Sal, Ediciones de les dones, 1985.
- EZPELETA, J. **Modelos Educativos: Notas para un cuestionamiento**. México Ponencia presentada en el Seminario sobre Educación Superior, Marzo 1980.
- EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso**. Ponencia presentada en la reunión de CLACSO. San Pablo, Brasil. Junio, 1983. Publicada por Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. México.
- EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. "Escuela y clases subalternas". En **Cuadernos Políticos**, (No.37). México. Edit. ERA, Julio-Setiembre 1983.
- EZPELETA, J. "La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción". **Cuadernos de Investigación Educativa**, (No.20). México, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. Depto. de Investigaciones Educativas, Set. 1986.
- FERNANDEZ ENGUITA, E. **Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma de la educación**. Madrid, Visor Distribuciones S.A., 1990.
- FOUCAULT, M. **La voluntad del Saber**. Tomo 1 de La Historia de la Sexualidad, México, Siglo XXI editores, 1977.
- FOUCAULT, M. **Vigilar y Castigar**. México, Siglo XXI, 1981.
- GAMBA, S. **Mujer y Educación: Una lectura de los aportes de las corrientes feministas**. Monografía Módulo Mujer y Educación. Carrera de Especialización en Estudios de la Mujer. Posgrado Facultad de Psicología. Mirneo. Bs.As., Nov. de 1988.
- GARCIA CANAL, M. I. **El loco, el guerrero, el artista. Fabulaciones sobre la obra de Michel Foucault**. México, Plaza y Valdés. 1990.
- GARCIA CANCLINI, N. "De qué estamos hablando cuando hablamos de lo popular". En **Materiales para el debate contemporáneo**, (No.7). Editado por CLAEH, México, D.F.
- GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A. **La enseñanza, su teoría y su práctica**. Madrid, Edit. Akal, 1985.
- GIROUX, H. "Teorías de la reproducción y de la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico". En **Cuadernos Políticos**, (No.44), Ediciones ERA, Julio-diciembre de 1985, México, D.F.
- HARTMANN, H. "El infeliz matrimonio entre marxismo y feminismo: hacia una unión más progresista". En **Cuadernos del Sur**, (No.5), Marzo-Mayo 1987.
- HORKHEIMER, M. **Teoría y Crítica**. Bs.As., Amorrortu, 1974.
- ILET, Unidad de Comunicación Alternativa de la Mujer. **Mujer y Educación Formal**. Santiago, Chile. 1985.
- INSTITUTO DE CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS, **Cuadernos de Antropología Social** (Número dedicado a Antropología y Educación). Vol. I, No.2, 1988. Filosofía y Letras. UBA.
- LOMBARDI, A. **Entre madres e hijas. Acerca de la opresión psicológica**. Bs.As., Edic. Noe, 1986.
- MAGLIE, G. y GARCIA FRINCHABOY, M. **Situación Educativa de las Mujeres en Argentina**. Subsecretaría de la Mujer de la Nación, UNICEF. Argentina, 1988.
- MICHEL, A. **Fuera moldes. Hacia una superación del sexismo en los libros**

- infantiles y escolares. Barcelona, Ediciones La Sal, 1987.
- MORENO MONTSERRAT, y GALINDO, I. Apuntes para una génesis de las diferencias. Ponencia presentada en II Jornades del Patriarcat. Universidad Autónoma de Barcelona. Mimeo, sin fecha.
- PEIFFER, J. El lugar reservado a las mujeres en las ciencias exactas y aplicadas: lugar invisible o no existente?. Mimeo, sin fecha.
- PARADISE, R. Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumno en la escuela primaria. Tesis Maestría CIEA-DIE. IPN. México, 1979.
- PIOTTI NUÑEZ, D. E. "La escuela Primaria como generadora y reproductora de contenidos sexuales en la sociedad uruguaya". En Revista del Instituto de la Mujer. Año II, (Nº.2).
- ROCKWELL, E. y MERCADO, R. La escuela: lugar de trabajo docente. Descripciones y Debates. México, DIE-CINESTAV. IPN., 1986.
- RUBIN, G. "El tráfico de mujeres: notas sobre la 'economía política' del sexo". En Nueva Antropología. Vol. VIII, (Nº.30), México, 1986.
- SAVIANI, D. "Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina". En Revista Argentina de Educación. Año II, (Nº.3), 1983.
- SNYDERS, G. Escuela, Clase y Lucha de Clases. Madrid, Comunicación, 1978.
- SUBIRATS, M. La educación femenina: Emergencia de la escuela separada en España. Ponencia presentada en II Jornades del Patriarcat. Universitat Autònoma de Barcelona. Mimeo. Sin fecha.
- SUBIRATS, M. "De la enseñanza segregada a la coeducación". En Mujer y Educación. Mimeo, sin fecha.
- SUBIRATS, M. "De la contaminación machista a la coeducación". En Cuadernos de Pedagogía Revista Mensual de Educación, (Nº.31-32), Julio 1977, Barcelona.
- SUBIRATS, M. "Por una educación no sexista". En Revista Mujeres, (No.3). Septiembre-Octubre 1984, Barcelona.
- TEDESCO, J. C. "Elementos para una Sociología del Currículum Escolar en Argentina". En El proyecto Educativo Autoritario. Argentina 1976-1982. Bs.As., FLACSO, 1985.
- TENTI, E. "La interacción Maestro-Alumno. Discusión Sociológica". En Revista Mexicana de Sociología. Año XLVI. Vol. XLVI, (Nº1), Enero-Marzo 1984, México, D.F.
- URIA P., PINEDA EMPAR, OLIVAN MONTSERRAT. Polémicas Feministas. Madrid, Edit. Revolución, 1985.
- WAINERMAN, C. y RAJMAN, R. "La división sexual del trabajo en los libros de lectura de la escuela primaria argentina: un caso de inmutabilidad secular". En Cuadernos del CENEP, (Nº32), Bs.As., 1984.
- WILLIS, P. "Notas sobre método". En Dialogando (Nº2), Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar, Santiago, Chile, 1983.

La legitimación de un acto ritual: El Examen

Ana María Clement *

Intentando reflexionar acerca de la angustia y conmoción personal que genera en mí la presentación a concurso he decidido -a manera de conjuro- profundizar mi reflexión sobre la situación misma. Objetivar uno de los subuniversos (el examen, la oposición) instituidos en el universo del campo de la producción cultural-social, la Universidad. Realizar una distancia objetivadora que disipe el temor del "descenso a los infiernos", tal como decía Kant al referirse al conocimiento de sí.

Quizás sea necesario aclarar que este no es un "proyecto" ingenuamente ambicioso tal como realizar la génesis de un dispositivo -el examen- y hacer la entrega en una clase de oposición o un acto de rebeldía adolescente marcado por la insolencia del tema frente a sus *maestros*. Sí desearía, en cambio, utilizar este espacio tomando lo que la sociología de la educación nos permite como acto vertebrante: *realizar una indagación crítica sobre el sistema de enseñanza o del campo intelectual, contribuyendo así al conocimiento del sujeto de conocimiento y sus luchas por la legitimidad*.

¿Por qué la oposición es una de las únicas vías de ingreso de los profesores a la Universidad?

¿Por qué este sistema de selección como la oposición es uno de los más arraigados en la tradición escolar universitaria?

¿Por qué perdura este acto ritual?

Guiando la reflexión encuentro, en el mismo rito de admisión, en el acto pedagógico mismo de investidura profesional que puede otorgar el examen, la necesidad de repensar la constitución de los ritos.

El hombre "ágrafo" no siempre ha formulado en lenguaje teórico sus

* Lic. en Ciencias de la Educación. Profesora Adjunta (ordinaria) del Sub-Area Sociológica. Univ. Nac. del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

concepciones sobre la realidad última de las cosas, sino a través de mitos, símbolos y ritos donde ha expresado un sistema complejo de la toma de conciencia de una cierta situación en el cosmos. Así, los actos humanos llegan a ser **reales** porque participan de una realidad que los trasciende, que lo diferencia de su medio y le confiere **sentido y valor**. Resiste al tiempo, su realidad se ve duplicada por su perennidad. Esta es la calidad que les da el ser reproducción de un acto primordial, repetición de algún arquetipo, actos que se reiteran porque fueron consagrados en el origen.

Esta repetición de gestos paradigmáticos nos remite a una ontología original; hallan su realidad en la medida que participan en una realidad trascendente. **"El gesto no obtiene sentido, realidad, sino en la medida en que renueva una acción primordial"** (Eliade).

Hay hechos que ayudan a comprender cómo y por qué algo llega a ser real en las sociedades premodernas y serían aquellos elementos cuya realidad es función de la repetición; de la imitación de un **arquetipo**; de los elementos (ciudades, templos, casas) cuya realidad es tributaria del **símbolo del centro** supraterrrestre que los asimila a sí mismo y los transforma en el centro del mundo; y por último, los **rituales** que poseen sentido porque repiten deliberadamente hechos planteados por héroes, dioses, etc..

Veamos algunos ejemplos, cuando se toma posesión de un territorio, cuando se lo explora se realizan ritos que repiten simbólicamente el acto de la creación; la zona **inculta** es primeramente "cosmizada", luego habitada. La zona se convierte en real, solo después del ritual de toma de posesión el cual es una *copia del acto primordial de creación del mundo*.

Si tomamos el **simbolismo del centro** -que es muy complejo y ha sobrevivido en Occidente hasta la Edad Moderna-, este alude a una repetición cosmogónica y el **centro** es la zona de lo sagrado, donde hay que erigir aquello que convoque; el camino que lleva al "centro" es un camino difícil, y esto se verifica en el orden de lo real en las circunvoluciones dificultosas, peregrinación, peligros, extravíos; son las dificultades **del que busca el camino al yo, hacia el centro de su ser**. El camino es arduo, está sembrado de peligros, es el rito del pasaje de lo profano a lo sagrado, de lo ilusorio a la realidad, de la muerte a la vida, del hombre a la divinidad.

Así el acceso al "centro" donde está el templo del saber -la Universidad- es donde se realizará el acto ritual -oposición- y por medio de éste el pasaje de un estado profano, inculto, oscuro al dominio del saber: equivale a una consagración.

a una iniciación -ser profesor ordinario-, de una existencia ayer profana e ilusoria, le sucede ahora una nueva existencia real y eficaz.

Parece contradictorio rescatar el universo mítico y el acto ritual a esta altura del siglo y, más precisamente, en el campo intelectual, donde la ciencia luchó por la muerte del mito para que la razón ocupe el lugar de lo irracional y el hombre sea, de una vez por todas, amo del universo. Pero este perdura debido a la fascinación y forma enigmática, pues el mito retiene el poder y obliga al desciframiento, y a la lectura iniciática. El mito es irreductible, su interpretación inagotable. Lo que sí me importa es captar la lógica con la que actúa, para que en él permanezca un sentido primordial y que nosotros seamos actores de la repetición y renovemos el acto de creación y consagración en el acto ritual.

El mito habla, en la particularidad de su lenguaje, de la arbitrariedad de lo social y de lo aleatorio: es el resultado de la oscilación entre unión y enfrentamiento, entre **orden y desorden**.

Actualiza el advenimiento de una historia deseada. Lo que ya es aparece como profano, oscuro, falso; lo que se anuncia mediante el logro del acto ritual sacrificial es el mundo verdadero, crear un orden para que la institucionalización (del saber) sea. Genera la certidumbre de que el mundo puede cambiar y va a cambiarlo.

Así, el mito permite transfigurar al hombre y situarlo en el advenimiento; en el pasaje del desorden al orden, es un poderoso operador simbólico. Mito y rito unidos efectúan la transformación para dar curso a otra historia, un curso que lleve en sí el **sentido y el orden**.

La complejidad del rito y el juego que nos propone e incluye, merece que nos acerquemos aun más; ya que se inscribe en el interior de un sistema contribuyendo a la integración individual en una sociedad y una cultura -iniciación-, a la gestión correspondiente a lo sagrado -culto-, a la manifestación del poder -ceremonial político- o a todo otro fin de orden social. El rito penetra y pone en marcha el capital simbólico para expresar y actuar, aunque este operador simbólico no se reduce sólo a eso, pues es una dramatización, que impone condiciones de lugar, tiempo, circunstancias y designación de lo que incluye o excluye.

Requiere que los actores lo realicen de conformidad a las reglas. En el instante en que se sitúan en el espacio ritual sus actores se transfiguran en sacerdotes, sacrificadores, ancestros, provocando así la irrupción de lo imaginario, cumple una función mediadora, convirtiendo la incertidumbre en certidumbre. Pone en marcha la información, el saber, es una memoria acumulativa. Se inscribe

en el campo de las convenciones culturales dominantes y contribuye al buen funcionamiento de la máquina social, en nuestro caso, la universidad.

El rito actúa sobre los hombres y los conmueve por un efecto místico en el cual la unión sacrificial y el trance constituyen la *prueba* principal. Apela a la función imaginaria, aprovechando el registro simbólico, conjugando los diferentes lenguajes (discursivos, gestuales, etc.). Así el rito como recuerda el antropólogo Victor Turner "posee a la vez una estructura simbólica, una estructura de valor, una estructura teleológica y una estructura de rol" donde también se pone de manifiesto lo imaginario. Esto implica que el acto ritual rige el código de comunicación definido culturalmente, refuerza su pertinencia y eficacia por las repeticiones múltiples reduciendo así las ambigüedades o "ruidos" en los que perdería su significación.

Si tanto el dispositivo del examen o la oposición lo consideramos como un rito de admisión, el pasaje para el logro de la investidura profesional, está realizando simbólicamente un acto de delegación donde el iniciado es autorizado para hablar con autoridad; su palabra es legitimada.

"La eficacia propiamente mágica del ritual descansa en el intercambio silencioso e invisible que se lleva a cabo entre el recién llegado, quien ofrece públicamente su palabra, y los científicos reunidos, quienes atestiguan a través de su presencia como cuerpo que, al ser así recibida por los maestros más eminentes, esta palabra puede recibirse de manera universal, es decir, se convierte, en el sentido más fuerte, en magistral." (Bourdieu, 1990, pág. 55)

¿Qué caminos han recorrido los intelectuales para este hoy?

¿Qué profesores, maestros tuvieron la palabra?

¿Cuándo ingresaron en la Universidad?

Junto al despliegue de las ciudades en Occidente aparece este hombre para quien enseñar, escribir se convierte en oficio, ya no como trabajo aleatorio del espíritu; ya no son los clérigos solamente los enseñantes.

A medida que surgen las ciudades, una a una -en la Edad Media- los intelectuales van integrándose al paisaje y ya nunca lo abandonarán desde el siglo XII en más. Los goliardos, estos subversivos, rebeldes que vagabundeaban y prefirieron el estudio a la guerra, gestan una presencia crítica en las calles.

Así, el intelectual tiene plena conciencia de la profesión que asume como

trabajo creador y los libros son sus instrumentos, pero aún no hay una organización que los agrupe; empujando el siglo tanto maestros como estudiantes formarán un gran movimiento corporativo y con el siglo XII, surgirán las universidades.

Desde su surgimiento, la universidad es un lugar inquietante, por el poder que representa, ya sea por la calidad de sus miembros como por la cantidad. Su origen está ligado a la lucha por la autonomía; la disputa, en primer lugar, es con las órdenes eclesiásticas, luego con el resto de los poderes.

La corporación universitaria se organiza no sin problemas, pero finalmente funda su poderío a través de tres ejes fundamentales: "la autonomía jurisdiccional, el derecho de huelga y de secesión y el monopolio de la colación de grados universitarios." (Le Goff, 1965)

La instancia organizativa le permitió a su vez reglamentar, concebir sus propios estatutos, y organizar sus estudios, a saber, los **programas de los cursos, la duración y las condiciones de examen.**

¿Cómo eran los exámenes en aquellos tiempos?. Si las universidades lucharon por su autonomía, sabido es que cada una de ellas, tenían sus particularidades al respecto, pero veamos la situación de examen de un estudiante boloñés: éste obtenía su grado mediante un *examen privatum* y el *conventus publicus, doctoratus* que era un examen público y ceremonia de investidura.

Previo al examen el candidato era presentado al rector debiendo jurar no transgredir los reglamentos... **ni sobornar a los examinadores.**

En la semana previa al examen, uno de sus maestros lo presentaba al arcediano y respondía ante éste por la capacidad del aspirante para acceder a la prueba. El día fijado, debía levantarse e ir a Misa del Espíritu Santo, luego dirigirse a que los doctores le indiquen un pasaje para comentar, después de lo cual se recluía hasta la tarde donde públicamente en la Catedral debía exponer el tema y responder a las preguntas de los jurados.

Luego estos se retiraban y votaban tomando una decisión por mayoría.

Hasta no aprobar el examen público no obtenía el título de doctor, ni podía ejercer. El examen público estaba rodeado de todo un ceremonial pomposo: era acompañado hasta la Catedral donde debía exponer su tesis, allí no sólo lo esperaban sus jurados sino el resto de los estudiantes que lo enfrentaban, por lo tanto debía esgrimir una ardua defensa: así por primera vez ocupaba el lugar de un maestro y se le confería si aprobaba mediante un acto solemne la autorización para enseñar: se le entregaba la toga, un anillo de oro y un libro.

En cambio en la Universidad de París el estudiante debía afrontar un primer

examen llamado *determinatio*, precedido a su vez por dos pruebas: la primera consistía en un debate que el estudiante debía mantener con un maestro; si aprobaba, pasaba a la segunda, llamado *examen determinantium o baccalariandorum*, donde debía probar su cumplimiento con los estatutos y conocer los autores de los programas, todo ello ante un jurado de maestros; recién si aprobaba este conjunto de pruebas accedía a la *determinatio* que consistía en una serie de cursos que él debía dictar durante la Cuaresma, evidenciando su capacidad para proseguir sus estudios universitarios.

Luego de esta etapa de exámenes de grado llegaba al examen que le otorgaría la licenciatura y el doctorado; nuevamente debía enfrentarse a un tribunal compuesto por cuatro jurados maestros, presididos por un Canciller. Días más tarde si la decisión era satisfactoria recibía solemnemente de manos del Canciller la licenciatura, y durante el curso de la ceremonia debía pronunciar una conferencia *-collatio-*. Seis meses después alcanzaría el grado de doctor, en el curso de la *inceptio* (similar al conventus boloñes). El día anterior tomaba parte en una discusión muy rigurosa denominada *visperas*. El día de su *inceptio* daba su clase inaugural frente a toda la Facultad y allí recibía sus insignias.

Así, la situación de examen contenía explícitamente una serie de actos rituales ligados a un clima religioso, moral pero también festivo. Podemos precisar nuestros ritos de hoy, retrayéndonos al ayer universitario y su lento ceremonial para la consagración al saber.

Si continuamos mirando a aquellos intelectuales de ayer, veremos con mayor claridad el enfrentamiento, la oscilación entre lo profano y la necesidad de expurgar ese estado. La Universidad garantizaba la entrada al mundo urbano racional y humano, ... pero para ello volvían a los ritos.

El sentimiento corporativo estaba también señalado en los estatutos donde prescribían las celebraciones, fiestas que acompañaban al examen y mostraban su solidaridad y espíritu de cuerpo, a través de juegos regionales como las corridas de toros en España o bailes en Italia, realizados en honor al profesional legitimado.

No todas las celebraciones figuraban en los estatutos. ¿Qué le pasaba al novato, al recién ingresado a la Universidad? *El Manuale Scolarium* que data del siglo XV describe algunas costumbres estudiantiles donde al recién llegado se lo sometía a una "limpieza" destinada a librar al iniciado de su bestialidad y primitivismo. Apelan a lo imaginario y este hombre, tiene olor, excrecencias, su mirada está perdida, tiene orejas largas y colmillos; esta condición originaria ligada a la animalidad solo puede eliminarse mediante la **purga** y el **lavado**; también

confesará vicios y prácticas aberrantes en una parodia de confesión, que le permitirá asumir luego el rol de intelectual y diferenciarse así de la imagen del campesino, de lo extremadamente vulgar. Esta suerte de exorcismo nos remite no solamente a un claro acto de separación entre la rusticidad rural y el advenimiento a lo urbano, sino el pase de la bestialidad a la humanidad, concibiendo al hombre en un orden ancestral con un contenido original ligado al desorden demoníaco y animal. Solo sorteando estos actos expurgatorios se parecerá a Dios, tomando de alguna manera su lugar, integrando el cuerpo del saber, constituyendo el nuevo campo intelectual.

Tenemos presente a un nuevo hombre, un nuevo oficio, el de intelectual, también nos acercamos a una mediatización del acto creador: el examen. Pero qué más podemos arrancarle a la historia constitutiva de este sujeto, a nuestra propia historia, a este lugar que hoy accedemos también por un acto ritual, por un dispositivo que emerge y nos instituye. Indaguemos el surgimiento de esa nueva racionalidad, sus desplazamientos.

Así podríamos preguntarnos cómo determinadas prácticas sociales fueron gestando dominios de saber, con discursos estratégicos que permitieron la constitución histórica -nunca definitiva- de un nuevo sujeto de conocimiento erigido en la emergencia de nuevas prácticas y formas de subjetividad. Es decir, las formas de **lucha** y las relaciones de fuerza establecidas entre el hombre y la verdad en el espacio social; es un rastreo histórico de la singularidad de sucesos singulares que irrumpen en la heterogeneidad constitutiva del campo intelectual.

De esta manera la trama de lo social se convierte en el texto de una obra de teatro donde los actores representan la lucha por el poder, repetición constante, obra montada en un ritual que impone obligaciones, reglas, derechos y procedimientos que marcan y graban los cuerpos.

Para Foucault (1983) existen una serie de estrategias que forman parte de las prácticas sociales y una de las más importantes son las prácticas judiciales, donde intentará mostrar cómo ciertas formas de **verdad** pueden ser definidas a través de la práctica penal, siendo éstas la **prueba, la indagación y el examen**.

El surgimiento de estas técnicas tienen que ver con la construcción de prácticas sociales de control, vigilancia y apropiación del conocimiento. Es decir, saberes. Y la eterna obsesión por el poder.

"El conocimiento se transformó entre nosotros en una pasión que no se horroriza de ningún sacrificio, y que no tiene en el

fondo más que una sola preocupación: la de entenderse a sí mismo... La pasión por el conocimiento hará posiblemente perecer a la humanidad. Si la pasión no hace perecer a la humanidad, ésta perecerá por su debilidad. ¿Qué se prefiere? ... ¿Queremos que la humanidad termine en el fuego y en la luz, o bien en la arena?"(Foucault, 1979, pág. 101).

La contundencia de Nietzsche sacude nuestra armazón y en el recorrido en búsqueda de alivio, nos acompaña un "cartógrafo" que nos llevará a la misma trama de la conformación de un nuevo saber. ¿Es necesario remontarse a los primeros hombres que pensaron el saber?. Pues no, hay hitos históricos que el "cartógrafo" nos señala y allí vamos.

La Edad Media recupera lo que los griegos habían una vez desarrollado para luego caer en el olvido. La reaparición de la **indagación** marcará definitivamente la cultura occidental; ligará esta técnica a la práctica penal como forma de investigar la verdad, luego utilizadas en la reflexión científica y filosófica.

Desplaza al sistema de la prueba, juego donde no se intenta conocer la verdad, sino que somete al sujeto a través de sus respuestas a la victoria o al fracaso; enfrenta débiles y fuertes. La autoridad -juez- sólo interviene como testigo del correcto procedimiento. Se establece quién es el más fuerte, y esa es suficiente razón para el éxito. La prueba es así un operador simbólico del derecho -rito de la guerra-, no de la verdad. Estamos presenciando la legitimación de las formas, de la elocuencia del capital cultural simbólico, no del contenido, sino las formas y condiciones de posibilidad del saber.

El modelo de la *indagación* surge como una cuestión de gestión administrativa, por lo tanto ligado al surgimiento del Estado en la etapa carolingia. Una de sus funciones era solucionar problemas de derecho, impuestos, costumbres; y para ello se recurría al representante del poder quien llamaba a los notables o aquellos que conociesen sobre la cuestión; estos debían jurar decir la verdad, luego deliberaban a solas y aportaban una solución al problema.

Con la indagación aparece una nueva forma de organizar el poder; el poder económico reúne en sí lo político, lo judicial y el belicismo. Ya no están en soledad la víctima y el victimario, el daño no se encierra en una relación de dos, sino que toda la sociedad se siente ofendida, además del rey-Estado.

El procedimiento inquisitorial fue asumido por la Iglesia quien también lo ve todo y controlará las intenciones y deseos, el propio corazón.

Esta transformación política implicó una nueva manera de ejercer el poder y anuncia un nuevo sujeto: el culpable; pues el daño une falta y culpa: a la ley, a la sociedad, al orden y al mismísimo Dios.

La Universidad medieval no queda aislada de este nuevo modelo de saber y supone una etapa agónica de la *disputatio*, pues ya la verdad no se validará a través de la fuerza sino de testigos que confieran una autenticación real del saber.

“La indagación no es en absoluto un contenido sino una **forma** de saber, situada en la conjunción de un tipo de poder y ciertos contenidos de conocimiento”. (Foucault, 1987, pág. 87)

Asistimos a una nueva fórmula: el *saber-poder*, aquella que desenmascara y “que impide pensar a un poder ignorante o bien a un saber sin voluntad de poder” (García Canal, 1990, pág. 99). Fórmula que no debiera impedirnos pensar en la profusión de saberes y poderes silenciados para someter la rebeldía o para incrementar el poder.

Esta búsqueda incansable de la verdad es la que permite que nuevas prácticas emerjan en el desarrollo de una sociedad disciplinaria. Esta formación que incluye (relaciones de poder, formas de saber, tipos de conocimientos y sujetos de conocimiento) deviene de un largo proceso de prácticas penales que finalizando el siglo XVIII y comienzos del XIX, inaugura una nueva búsqueda de la verdad: *el examen*.

La organización del poder sufre un cambio fundamental a través de esta técnica aparentemente inocente, pero que marcará las formas del saber y el poder, engendrando una nueva subjetividad.

El sistema penal se transforma, se seculariza; el crimen, la infracción es contra la sociedad. El examen crea una relación diferente entre falta, culpa y castigo. Castigo que en sus diferentes formas quedará en manos del poder político, la ley será la encargada de juzgar la infracción. Las culpas y Dios pertenecen al campo subjetivo.

El daño cometido a la víctima la trascenderá y será el cuerpo social todo el dañado; así esta falta cometida en contra de la ley convertirá al criminal en un enemigo interno, por lo tanto la mirada deberá dirigirse al interior, más que al exterior; se mirará a cada hombre, todos de alguna manera pasarán a ser examinados en cada uno de sus actos. La sociedad disciplinaria está en marcha.

Esta máquina grandiosa engendrada de la mano del sistema penal, se extenderá a toda la sociedad tejiendo una densa red que contendrá a todos sus integrantes.

-“Si cometes un delito deberás ser castigado” -Cómo? -...te expulsaremos, te deportaremos, te aislaremos, serás humillado, trabajarás duro, muy duro, tal vez te matemos. Eres peligroso. Tenemos que controlar que no lo seas. Debemos vigilarte, corregirte.

A la noción de peligrosidad, se une la del control virtual de los actos, aún los que no han sido cometidos, todos pueden ser sospechosos. Pero la justicia sola no puede asumir semejante tarea, necesita aportes de otros poderes; estos estarán presentes y cumplirán maravillosamente al engrandecimiento y fortalecimiento de la gran maquinaria.

Esta máquina estará integrada -entre otras- por diversas instituciones que asumirán un carácter correctivo, de vigilancia y control. Atenderán el cuerpo y el espíritu, nada se les escapará. Estamos hablando de la psiquiatría, la psicología, la medicina, las instituciones policiales y criminológicas, ...pero también la sociología, la pedagogía y la escuela jugarán un papel fundamental.

¿Pero cómo integro el examen en esta densa maquinaria?

...Pues en una de las concepciones misma del examen: constituir un *saber* a través de la *vigilancia permanente* en manos de quienes ejercen el poder. Ahora un saber-poder organizado a través de la norma. Norma que controlará a los individuos durante toda su existencia.

Se pasó de la disciplina-bloqueo (en la Edad Media) a la disciplina-mecanismo, capaz de hacerlo todo visible. Técnicas ajenas al encierro estricto de la prisión; técnicas donde el encierro ya no es segregativo, pues las disciplinas (psicología, sociología, pedagogía) no son compartimentos estancos sino todo lo contrario, se traducen la una a la otra e intentan conformar un espacio social homogéneo.

Por ello la **norma** cumple un papel fundamental, pues articula las “instituciones disciplinarias de producción, de saber, de riqueza, de finanzas y las hace *interdisciplinarias*” (Ewald, 1990). La norma es utilizada como instrumento para resolver los consabidos problemas del poder: articular el todo y sus partes, ordenar las multiplicidades. Y el examen conduce a una solución particular dentro del sistema, actúa según un principio de producción (no de represión): producir, mejorar, intensificar. Necesita para ello del orden, así se inscribe en la lógica de la *individualización*. Fábrica de sujetos clasificables, calificables, visibles a sí mismos. Individualiza y nos permite comparar, nos relaciona indefinidamente unos con otros, pero para ello establece una medida común, una referencia para saber la medida de cada sujeto.

El rito se instaló con toda su perennidad y la escuela (Universidad) es uno de los lugares donde prefirió habitar, así Foucault nos dice:

”El examen no se limita a sancionar un aprendizaje; es uno de sus factores permanentes, subyacentes, según un ritual de poder constantemente prorrogado. Ahora bien, el examen permite al maestro, a la par que trasmite su saber, establecer sobre sus discípulos todo un campo de conocimientos”. (1991, pág. 191)

Este ritual de poder es una *situación autorizada* y el modelo más claro es la situación pedagógica donde se definen los códigos de comunicación ya sea del lenguaje oral como del escrito. Sabemos que no siempre se respeta las condiciones de recepción, por lo tanto existen determinados “mercados lingüísticos” que excluyen a ciertos sectores del llamado campo escolar-intelectual.

Precisamente, el espacio escolar es uno de los que marca las condiciones de aceptabilidad del lenguaje, así le está otorgando un valor y con ello **calificando**...”y esta implica muy a menudo un precio material (si no se saca una buena calificación en el resumen para el concurso ...se acabará ... ganando un sueldo de hambre...)” (Bourdieu, 1990, pág. 122). Esa calificación jerárquica dirá si se habla bien o no; si se es brillante o no. Quien tiene el derecho a hablar. Le asignará un lugar en el campo. Este lugar en la situación pedagógica habla de la legitimidad y de la autoridad para emitir un discurso. Por ello controlará y seleccionará su producción. Establecerá lo que se puede decir, por lo tanto, también aquello que está prohibido, que hace peligrar *el orden de lo que se debe pensar*. Impondrá la limitación de las posibles luchas excluyendo el discurso peligroso. Ese discurso será *falso*. No puede ingresar a la institución; será rechazado, excluido, recluso en el lugar del *desorden*.

Es necesario reconocer que la situación pedagógica es una relación, donde sus integrantes han convenido en aceptar que la relación exista, supone la predisposición a reconocer la situación de autoridad como legítima. Así la institución escolar delega la autoridad-legitimada en quien reconoce las leyes del sistema como legítimas.

La situación-relación se convierte en legítima cuando el grupo y el espacio institucional funcionan interactuando en las múltiples redes que el lenguaje discursivo y no discursivo ha implementado como aceptable.

El acto ritual al que nos referimos contiene una serie de signos institucionales,

como el lenguaje retórico, que a su vez indica una serie de condiciones fonológicas, sintácticas y expresivas que están ponderando una *forma* y avalando lo que el lenguaje dominante o el de las "sociedades científicas" (que incluye la especificidad de las disciplinas) instituye. El lenguaje está amalgamado de marcas que jugarán a favor o no del actor: sexo, edad, porte, condición social que *objetivamente* señalarán su derecho a la palabra; es decir será *clasificado por sus clasificaciones*.

A la manera de Bourdieu, el sujeto será examinado por la transparencia y calidad del **habitus** -"sistemas de disposiciones durables y trasponibles, estructuras redispuestas a funcionar como estructuras estructurantes"- (1980, pág. 88) que el **campo** regional (espacio de producción simbólica caracterizado por la singularidad del trabajo que se realiza en su interior) le exige que demuestre. Así la Universidad selecciona a sus elegidos y les otorga el *carnet* de inteligencia.

Está legitimada para ello, les "permitía entrar a la vez en un grupo y en un secreto, que la recitación manifestaba pero no divulgaba; entre el habla y la audición los papeles no se intercambiaban." (Foucault, 1986, pág. 35)

Esta participación en el juego y su objetivación permite comprender las estrategias simbólicas que se intentan imponer en el interior del campo como verdad. Pero el campo científico es un campo de luchas, donde las ciencias sociales se encuentran duramente amenazadas toda vez que intenta rechazar la construcción y denuncia de los instrumentos de manipulación.

El espacio institucional nos permite integrarnos y ocupar un lugar en ese espacio, esto exige comprometerse en el juego de manera responsable sin perder de vista que la lucha es posible y que la decisión discurre entre jugar por la conservación o la transformación del universo que hoy nos instituye.

Resumen Indagación histórico-crítica sobre el sistema de enseñanza legitimado en un acto ritual arraigado en la tradición escolar universitaria como vía de ingreso de los profesores a la Universidad.

Su arqueología nos permite reconocer el examen como simbolismo, rito de admisión donde el acto pedagógico se convierte en una consagración o iniciación y pasaje del desorden al orden. Mediador del saber, otorgando investidura profesional.

El examen es un dispositivo: conjunto heterogéneo de discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados, proposiciones filosóficas morales... es decir, un mecanismo estratégico del control del saber.

¿Quiénes tienen la palabra? ¿Cuándo ingresaron a la Universidad? Junto al crecimiento de las ciudades de Occidente, aparece el maestro para quien enseñar es un oficio: el trabajo intelectual que se organizará en un gran movimiento corporativo: la Universidad.

Esta organización se funda y define a través de tres ejes: la autonomía jurisdiccional, derecho de huelga, monopolio de títulos. Concibieron sus estatutos, sus programas de estudios, la duración y las condiciones de examen.

Surge una nueva racionalidad, nuevas luchas y formas de subjetividad: las relaciones establecidas entre el hombre y la verdad.

La trama social es un texto donde los actores luchan por el poder y se intentará captar la verdad a través de estrategias seculares como la prueba, la indagación, el examen; establece un campo de conocimiento en la tensión "saber-poder".

Palabras claves

Universidad - Legitimación - Acto ritual - Examen.

Abstract The article is a critical analysis -from a historical point of view- of a ritual rooted in the tradition of the university related to the way the university teachers enter it. What the author called "the archaeology" of that ritual allows her to understand it as a symbol of passage, as a mediator between order (conceived as knowledge) and disorder or confusion.

The examination has different facets: it can be seen as many heterogeneous speeches, institutions, established decisions, administrative rules, laws, philosophical and moral proposals. It is a strategy to control knowledge.

The author asks, in a historical perspective, who are the ones that take the decisions and when did they enter the university. Together with the urbanization of the Western World came the teacher as a professional and the intellectual work was organized in a corporate movement: the university.

This organization had three main characteristics: jurisdictional autonomy, monopoly to extend certificates of degree and the right to strike. The university conceived its own statutes, its curriculum and ways of examination.

A different kind of rationality emerged: the relationship between Man and the truth.

In the fabric of society there is -according to the author- a struggle for power and the tension between power and knowledge is solved using a secular strategy: the examination.

Descriptors

University - Legitimation - Ritual - Examination.

BIBLIOGRAFIA

- BAJTIN, G. G. Estética de la creación verbal. México, Siglo XXI, 1985.
- BALANDIER, G. El Desorden. España, Ed. Gedisa, 1990.
- BOURDIEU, P. Le sens pratique. Edición de Minuit. Collection "Le Sens Commun". París. 1980.
- BOURDIEU, P. La Distinction. Edición de Minuit. Collection "Le Sens Commun". París. 1985.
- BOURDIEU, P. Cosas Dichas. Argentina, Edit. Gedisa, 1988.
- BOURDIEU, P. Sociología y Cultura. España. Edit. Grijalbo. 1990.
- DELEUZE, A. Foucault. México, Edit. Paidós Studio, 1987.
- DREYFUS y Otros. Michel Foucault Filósofo. Barcelona, Ed. Gedisa, 1990.
- EWALD, F. "Un poder sin afuera" En Michel Foucault. España. Edit. Gedisa. 1990.
- FOUCAULT, M. La arqueología del saber. México, Siglo XXI, 1970.
- FOUCAULT, M. Historia de la Sexualidad. Tomo I. Voluntad de Saber. México, Siglo XXI, 1978.
- FOUCAULT, M. Microfísica del Poder. España, Ed. La Piqueta, 1979.
- FOUCAULT, M. El orden del discurso. Barcelona, Tusquets Editores, 1986.
- FOUCAULT, M. La verdad y las formas jurídicas. México, Ed. Gedisa, 1987.
- FOUCAULT, M. Vigilar y Castigar. México, Siglo XXI, 17ª edición, 1991.
- GARCÍACANAL, M. I. El Loco, el Guerrero, el Artista. México, Plaza y Valdes Edit., 1990.
- GINZBURG, C. Mitos, emblemas, indicios. Barcelona, Ed. Gedisa, 1989.
- HORKHEIMER y ADORNO. Dialéctica del Iluminismo. Argentina, Ed. Sur, 1946.
- LE GOFF, J. Los intelectuales en la Edad Media. Bs.As., EUDEBA, 1965.
- LEVI-STRAUSS, C. Mito y Significado. España, Ed. Alianza, 1985.
- MIRCEA, E. El mito del eterno retorno. Argentina, EUDEBA.
- SACRISTAN, G. y PEREZ GOMEZ. La enseñanza: su teoría y su práctica. España, Edit. Akal, 1985.