

LITERATURA INFANTIL Y ESCUELA  
UN ESTUDIO DE LOS ROLES DE GÉNERO EN LOS PERSONAJES DE J.K.  
ROWLING  
CHILDREN'S LITERATURE AND SCHOOL  
A STUDY OF GENDER ROLES IN THE CHARACTERS OF J. K. ROWLING

MARRERO, Adriana<sup>1</sup>

**Resumen:** El propósito de este artículo es analizar las relaciones de género entre estudiantes hombres y mujeres tal como son descritos en las novelas de J. K. Rowling, en el caso de la saga de Harry Potter. Luego de una breve revisión de los aportes teóricos sociológicos al problema de las relaciones de género en la educación, se describe e interpreta a cada uno de los personajes y sus interacciones, dentro de un marco de análisis hermenéutico, a fin de evaluar su pertinencia como roles universales en el contexto de un modelo de escuela muy común, como el que presenta Rowling.

**Palabras clave:** Literatura, Género, Educación

**Abstract:** The aim of this article is to analyze gender relations among male and female students as they are depicted in J. K. Rowling novels in the case of Harry Potter's saga. After a brief revision of theoretical sociological approaches to the problem of gender relations and education, each of the main characters and their interactions are depicted and interpreted from a hermeneutic analytical framework in order to evaluate their pertinence as universal roles in the context of a very usual model of school as it is presented by Rowling.

**Key words:** Literature, Gender, Education

**Introducción:** La pertinencia de las novelas infantiles de J. K. Rowling para el estudio de las relaciones de género en el aula.

Usar la saga de Harry Potter escrita por J. K. Rowling para ilustrar algunos de los fenómenos que afectan diferencialmente a las niñas y a los varones dentro del espacio de la escuela, no es una elección fácil de hacer. La sociología supone la

<sup>1</sup>Universidad de la República, Uruguay;  
Constituyente 1502/515, 11200 Montevideo.  
[adriana.marrero@cienciassociales.edu.uy](mailto:adriana.marrero@cienciassociales.edu.uy)

aplicación de métodos de recolección de información que no suelen comprender novelas destinadas a un público juvenil. Pero parece haber buenas razones para tomar la más famosa saga de Rowling –la de Harry Potter- como objeto de estudio de la escuela y de cómo se establecen allí las relaciones de género.

Por un lado, el éxito abrumador de la obra en el mundo entero, que ha sido furor a lo largo de varios años, y que mantiene todavía su vigencia a través de libros, de películas y de páginas web, consumidos por millones de niños en múltiples países e idiomas, pone de manifiesto que sus personajes y sus entornos tienen una pertinencia que los convierte en objetos sociológicos sumamente interesantes. Hogwarts, Harry Potter, Hermione, y muchos otros personajes y lugares, revisten un evidente interés como expresiones culturales de un imaginario compartido sobre la escuela en tanto institución y en tanto lugar de interacción social y cultural.

En segundo término, este interés puede ser todavía mayor en la medida en que la novela nunca pretendió constituir un relato sobre las relaciones de género en la escuela; por el contrario, esto constituye un aspecto subyacente e implícito que por eso, vale la pena revelar, para analizar.

Pero además, el universo de Harry Potter tiene otra utilidad adicional: nos permite remitirnos a una realidad que –aunque imaginada- no se limita a ámbitos nacionales o regionales concretos, que muchos de los lectores ya conocen, por lo cual podrán evaluar por sí mismos la adecuación de las descripciones y de las interpretaciones de los fenómenos que se presentan, discutirlos o aún, refutarlos. Esto es más de lo que se puede hacer por lo general, con los materiales empíricos recogidos por los métodos usuales.

### **A modo de encuadre teórico: la sociología de la educación y los roles de género en el aula**

Si la preocupación por la suerte escolar de las clases trabajadoras ha llevado al reproductivismo bourdiano a sobreestimar los efectos reproductivos del sistema educativo, por la vía de arrojar más luz sobre las constricciones que deben enfrentar los alumnos pobres que sobre las posibilidades habilitantes que también les abre la escuela, un efecto parecido han tenido muchos de los estudios que se han centrado en la relación entre escuela y género.

Desde la sociología de la educación, por ejemplo, se ha coincidido en señalar las múltiples formas de discriminación de las alumnas en el espacio escolar, que van desde lo curricular, donde se denuncia el predominio de una cultura androcéntrica, hasta las pautas de interacción en el aula o en el patio, que favorecen a los alumnos varones. Mary O’Brien, por ejemplo, -para quien “la meta de la educación feminista no es la igualdad en el conocimiento, el poder y la riqueza, sino la abolición del género como realidad cultural opresiva”- subraya que la escuela no sólo reproduce la división del trabajo, sino en términos más generales, “el dominio de los hombres sobre las mujeres” (O’Brien, 1983). Dale Spender, pone el acento en el sesgo masculino del conocimiento “humano” como consecuencia de un largo proceso de desvalorización y silenciamiento de las contribuciones femeninas al saber, al tiempo que enfoca las diferencias en las pautas de comportamiento cotidianas en las escuelas, para mostrar cómo el profesorado dedica mayor atención y tiempo a los varones (Acker, 1995). Mahony hace la misma observación: las chicas obtienen menos atención que los varones, quienes además, con frecuencia, ridiculizan sus intervenciones (Acker, 1995). Estas prácticas de opresión, degradación, ridiculización y abuso de los chicos sobre las chicas, son mostradas también por Carol Jones (1985), quien sostiene que “La violencia de los hombres –visual, verbal y física- era parte de la vida diaria en la escuela”.

Fuera del mundo anglosajón se ha llegado a resultados similares. Marina Subirats (Subirats y Brullet, 1988; Subirats, 1999) por ejemplo, se vale de la categoría de “*currículo oculto*”, para determinar “cuál es el sistema de valores transmitido y si se hacen diferencias no sólo respecto de los individuos, sino también respecto de la valoración de unas pautas de género que forman parte del sistema cultural” (Subirats y Brullet, 1988:24). También desde el currículo oculto, Graciela Morgade (2001) se centró en las representaciones que mujeres y varones construyen en relación a su propio rendimiento, concluyendo que “la bipolaridad escolar de género que encontramos en la relación con el conocimiento escolar y que sin duda marca las subjetividades de chicos y chicas se fundamenta por naturalización: los varones, por naturaleza “son más inteligentes” (Morgade, 2001:72). Desde una perspectiva psico-sociológica, Nicole Mosconi piensa la relación entre educación y género en términos de las “*divisiones socio-sexuadas del saber*” ya que “el orden social entre

UNESC, Criciúma, v. 5, nº1, janeiro/Junho 2016. Criar Educação – PPGE – UNESC

los sexos (...) atraviesa todas las instituciones sociales, incluida la escuela”, de modo que los procesos de interacción dentro del aula constituyen una “traducción en la institución escolar” de las relaciones sociales entre los sexos (Mosconi, 1998:70). La definición de una relación diferencial hacia el saber por parte de hombres y mujeres, comienza temprano a través de una socialización escolar diferencial, que brinda mayor tiempo de atención a los varones y va construyendo imágenes distintas de la capacidad intelectual de los dos sexos, produciendo percepciones de las mujeres como adaptadas y esforzadas, y de los varones como inteligentes pero “subrealizadores”.

Desde acá, el panorama se ve desolador: la escuela parece tratar muy mal a las niñas: discriminadas, oprimidas, ridiculizadas, sin modelos en los que mirarse, parece que deben arreglárselas por sí solas debido al desinterés relativo que los docentes les demuestran. Pero por otro lado, las mujeres tienen cada vez más éxito en su tránsito escolar: llegan más lejos y con más rapidez que sus coetáneos varones. Los datos del PNUD para el año 2005 mostraban que en los países de alto desarrollo humano, la tasa de matriculación neta femenina es superior a la de los varones, lo que aumenta a medida que aumenta el nivel educativo. En el nivel de enseñanza universitaria, en 42 de los 57 países incluidos, la tasa de matriculación neta femenina es superior a la masculina, en uno de ellos es igual, y sólo en los 14 restantes es inferior<sup>2</sup>. Aunque esta relación se verifica sólo entre los países con alto desarrollo humano, el dato permite al menos, discutir la hipótesis del papel reproductivo que jugarían los sistemas educativos modernos en la perpetuación de las desigualdades de género.

La pregunta entonces, es simple. Si la escuela mixta pone tantas dificultades y obstáculos en el camino de las niñas, ¿por qué perseveran en ella? ¿por qué no abandonan un terreno tan hostil? Y en cuanto a la problemática vida escolar ¿cómo es que las mujeres logran superarla? ¿Afirmando su *femaleness*, tal vez? ¿Introduciendo su sexualidad en el aula y su madurez física para obligar a los profesores a percibir las, o generando solidaridades de grupo e inmersiones en la “ideología del romance” como afirma McRobbie<sup>3</sup>? ¿Aceptando su lugar subordinado en la división sexual del saber y del trabajo, al ceder a los varones su lugar de

<sup>2</sup> [http://hdr.undp.org/reports/global/2005/espanol/pdf/HDR05\\_sp\\_complete.pdf](http://hdr.undp.org/reports/global/2005/espanol/pdf/HDR05_sp_complete.pdf) (pp.331)

privilegio en un orden socio-sexual naturalizado (Mosconi)? ¿O haciendo valer las normas explícitas de la escuela y con ello “reproducir en su actuación profesional los valores y estereotipos masculinos para no mostrarse distintas ni vulnerables” (Subirats)?

Para tratar de dar respuesta a estas preguntas, recurramos primero a un ejemplo que conocemos todos, de una escuela cualquiera. Ahora sí, vayamos a Hogwarts, a encontrarnos con Harry, Ron, y Hermione, de la mano de Rowling.

### **Hogwarts como universal escolar**

Bien mirado, Hogwarts no difiere mucho de lo que ocurre en una escuela cualquiera. Aunque es una academia “de magos” –la más célebre de todas- todo indica que es una escuela como muchas de este mundo: exige un uniforme, libros de textos y una lista de útiles que subraya lo que de cotidiano tiene el lugar, entre los que figuran un sombrero puntiagudo “simple”, unas túnicas negras “sencillas” y unos guantes protectores de piel de dragón “o semejante”; cada útil debe estar marcado con el nombre del estudiante.

La escuela tiene un director y un cuerpo docente burocratizado, con jerarquías, especializaciones por asignatura, cuyos miembros –de más está decir- difieren ampliamente en cuanto a sus dotes pedagógicas. Los dispositivos de enseñanza son también bastante usuales: clases eminentemente centradas en la figura del profesor, aunque con una orientación práctica que consiste básicamente en ejercitarse en hechizos y encantamientos, y unos exámenes al final del curso.

No parece haber más actividades extracurriculares que la práctica de un deporte (El Quidditch) en el que intervienen principalmente varones, -al menos en las primeras novelas, aunque luego el número de niñas parece aumentar- con un campeonato anual, cuyo resultado contribuye, junto con un complicado sistema de puntaje dado por los profesores, a dibujar las jerarquías relativas de las distintas “casas”.

Paradójicamente, parece haber poco lugar para la magia en este lugar tan mágico: ser un buen mago significa primero de todo, lucir como tal, con su túnica negra, su

---

<sup>3</sup> A. McRobbie: «Working class girls and the culture of femininity», en Women's Study Grup: *Women Take Issue. Aspects of Women Subordination*, Hutchinson, CCCS, 1978. comentado por Feito: *Los retos de la escolaridad obligatoria*, pp. 82-83.

gorro de punta y su varita mágica, y además, “saberse” un conjunto grande de encantamientos, que parecen estar bastante codificados, que figuran en libros de texto, y hay que aprender de memoria. Los profesores, con sus distintivas personalidades, fortalezas y defectos, usan métodos de enseñanza que, a no ser por las demostraciones prácticas de los hechizos, hacen olvidar toda esperanza sobre la posible utilización de cualquier “método mágico” para el mejor aprendizaje escolar.

Dentro de la célebre academia, los tres personajes principales, Harry, Ron y Hermione –para nombrarlos en el orden en el que son presentados- son estudiantes como muchos de los que acuden a las escuelas, y expresan tipos de alumnos con cualidades que son usualmente premiadas en las aulas, pero no premiadas de la misma manera ni en la misma proporción: el carisma de una dignidad heredada indiscutible y ratificada en una prueba iniciática memorable, pero completamente ajena al mérito (Harry); la medianía de las expectativas que resulta de las dificultades impuestas por una pobreza honesta a pesar de que se posee un carisma heredado, pero rutinizado (Ron); el esfuerzo académico que resulta en un desempeño notable, que debe desarrollarse sin el respaldo de un linaje apropiado (Hermione).

El orden social y escolar generado a partir de estas características forma parte de un sentido común que se adapta perfectamente al que ya posee el lector. Aunque no hayamos conocido ningún hijo de magos que haya resistido, en su más tierna infancia, el ataque mortal del más maligno de los magos, entendemos la celebridad de Harry y comprendemos la peculiar deferencia con la que es tratado por todos, dentro de ese mundo. Ningún profesor permanece indiferente ante Harry Potter, y sus sentimientos, a veces de hostilidad, pero la mayor parte de las veces de abierta simpatía –y hasta de favoritismo-, son expresados abiertamente, sin que nadie parezca asombrarse por ello. Nadie espera, realmente, que los docentes se muestren imparciales. Esa es la fuerza del carisma singular del héroe.

No es ese el caso de Ron, aunque también proviene de una familia de magos. Sus padres están lejos de ser, dentro del mundo de la magia, las prominentes figuras que eran, en vida, los padres de Harry. En primer lugar, están vivos, lo que sin duda los priva de los evidentes beneficios de la idealización. Pero además, su modo de vida

carece de todo “encanto”: El padre de Ron es un burócrata mal pagado en el Ministerio de Magia, y su madre es una buena mujer dedicada exclusivamente al trabajo doméstico, que parece estar siempre un poco abrumada por la multiplicidad de hijos y de tareas. El linaje de Ron se reconoce a simple vista: es pelirrojo y pecoso “como todos los Weasley”, dice un personaje. Pero ese reconocimiento no le favorece como a Harry: él ni es único ni tiene singularidad alguna marcada en su frente; es uno más de un extendido clan de jóvenes magos talentosos pero pobres, que deben esforzarse para ser reconocidos aún ante los ojos de sus propios padres.

“Por alguna razón, (Ron) parecía deprimido. –Soy el sexto de nuestra familia que va a asistir a Hogwarts. Se podría decir que tendré que esforzarme mucho. Bill y Charlie ya terminaron; Bill recibió el premio anual y Charlie era capitán de Quidditch. Ahora Percy es prefecto. Fred y George hacen muchos líos, pero igual tienen muy buenas notas y todos los consideran muy divertidos. Todos esperan que me vaya tan bien como a los otros, pero si lo logro, no será gran cosa, porque ellos ya lo lograron primero. Tampoco tienes nunca nada nuevo, con cinco hermanos. Me dieron la túnica vieja de Bill, la varita vieja de Charles y la vieja rata de Percy” (Rowling, 2001:88)

En este mundo, Hermione es la diferente. No sólo porque no proviene de una familia de magos –aunque casi nada se sabe de esa familia, que parece no importar-; también porque es la única chica del grupo. Y una vez más, el retrato que de ella nos traza Rowling es muy verosímil; tanto, que nos permite remitirnos a muchos otros personajes femeninos, reales y de fantasía. Se podría decir que todos ya conocimos antes a una Hermione: estudia sin parar y sin que se lo manden, siempre sabe las respuestas y no teme demostrarlo, sus calificaciones son siempre las mejores y parece muy segura de sí; se toma en serio a Hogwarts, y no se molesta en disimularlo.

En su propio estilo, los personajes de Harry y Ron logran captar la simpatía de los lectores. No así el de Hermione, a quien sabemos que debemos querer, porque está de lado de los “buenos”, pero que desde el principio es pintada de un modo nada favorecedor.

Desde su primera aparición, Hermione no muestra nada que despierte nuestra simpatía: no es el injustamente maltratado Harry, ni el atribulado y pobre Ron. Es una chiquilla indiscreta, charlatana y tragalibros, cuyo aspecto no conlleva tampoco el beneficio redentor de la belleza: dientuda, con mucho cabello y de voz “mandona”. Muchos de los lectores habrán sentido que el “bueno” de Ron hablaba por ellos:

“La jovencita ya llevaba (en el tren) la túnica de Hogwarts.

-¿Alguien ha visto un sapo? Neville perdió uno –dijo. Tenía voz de mandona, mucho pelo color castaño y los dientes de adelante bastante largos. (...)

-¿Estás seguro de que es el hechizo adecuado? –preguntó la niña. Bueno, no es muy efectivo, ¿no? Yo probé unos pocos simples, sólo para practicar, y funcionaron. Nadie en mi familia es mago. Fue toda una sorpresa cuando recibí mi carta, pero también estaba muy complacida, por supuesto, ya que ésta es la mejor escuela de hechicería, por lo que sé. Ya me aprendí todos los libros de memoria, por supuesto; espero que eso sea suficiente... Yo soy Hermione Granger. ¿Y ustedes quiénes son?

Dijo todo esto muy rápidamente.

...

-Cualquiera que sea la casa que me toque, espero que ella no esté –dijo Ron”.  
(Rowling, 2001:92-93)

Dice J. K. Rowling que ella misma fue como Hermione cuando iba a la escuela. Tal vez por eso, o porque la permanencia de un personaje femenino positivo era vital dentro de una trama que brinda identificación a diversos tipos de niños y niñas, el personaje de Hermione se reivindica muy pronto, ya en la primera novela –aunque casi al final-, y pasa a integrar el trío de amigos que en adelante será inseparable. El modo en que se reivindica, también es significativo: ella logra el afecto de Harry y Ron y su aceptación en el grupo cuando miente, responsabilizándose a sí misma, por el rompimiento de una norma escolar que los varones habían quebrantado, con el fin de librarlos de un castigo que merecían. Pero con todo, queda claro que: “*En adelante, Hermione se había vuelto un poco más flexible en lo referente a las reglas (...) y ahora era mucho más agradable*” (Rowling, 2001:153).

Esta conclusión ofrece, desde la perspectiva de la misma autora, una primera explicación al rechazo que causa Hermione: el respeto demasiado estricto a las normas de la escuela. Volveremos sobre esto. Pero sin embargo, eso no es todo. Hay algo más. Flexible y todo, ya plenamente integrada al pequeño grupo de Harry y Ron, después de varios libros y muchas aventuras más, Hermione no logra captar la simpatía del lector. En su página web, Rowling cuenta algo significativo: ante su anuncio de que uno de los personajes centrales morirá en la última entrega de la saga, muchos lectores le han escrito para pedirle que no mate a Ron, pero casi nadie le pide por la vida de Hermione. Hermione, la niña que fue Rowling una vez, no despierta simpatía ni piedad.

Ahora bien, ¿qué es lo que causa rechazo en Hermione? ¿Por qué se queda sola Hermione, y por qué debe buscar un castigo que no merece y que debería recaer en otros? La autoculpabilización y el castigo que recibe asumen el carácter de una expiación. ¿Por qué culpa? Pero además, y al final ¿cuál es la suerte de Hermione, en Hogwarts? Y a la luz de sus resultados, ¿Cuál es la evaluación que puede merecer sus prácticas?

### **El orden escolar: un lugar de explícitos e implícitos**

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

Por un lado, el del conjunto de *normas explícitas* que sirven de fundamento a la escuela como institución educativa, las cuales están basadas en el valor del conocimiento escolar adquirido, en el universalismo, en el mérito, y en la igualdad básica de todos los estudiantes, que conforma un ámbito diferente en relación al mundo social y cultural de lo adscriptivo, lo heredado y lo desigual. En el nivel de lo explícito, la escuela se constituye como un campo donde vienen a morir las leyes usuales de la interacción social, signadas por asimetrías de todo tipo; sólo perviven aquí las jerarquías derivadas del saber escolar, en especial, la del docente respecto del alumno.

Desde un punto de vista sociológico, podría cuestionarse con razón, la vigencia real del estado de cosas que describe este imaginario igualitarista y meritocrático, o al UNESC, Criciúma, v. 5, nº1, janeiro/Junho 2016. Criar Educação – PPGE – UNESC

menos, su carácter dominante en la constitución del orden escolar; de eso nos ocuparemos enseguida, al abordar el nivel de lo implícito. Pero lo que importa aquí, primero, es destacar que para los actores –docentes, alumnos, a veces padres- es este nivel –el de lo explícitamente prescripto- el que sirve como fuente de evaluación y de legitimación de las acciones, y esto es lo que suele prevalecer a la hora de someter a examen la acción pedagógica, y la interacción social en la escuela. El nivel explícito del imaginario escolar tiene una existencia real para los participantes en ese mundo, y constituye un elemento central según el cual orientan su conducta, la evalúan y actúan en consecuencia.

Una de las hipótesis que guía este trabajo es que la efectividad que tiene la ideología meritocrática e igualitarista como descriptora de una realidad regida en parte por otras reglas, es una de las fuerzas más poderosas que, dentro de la escuela, impulsan a los sujetos con una identidad subordinada, a hacer lo posible para sobreponerse a aquellas fuerzas invisibles que actúan en su contra. En palabras más simples aún: salvo prueba en contrario, la gente cree que el mundo es tal como se lo contaron; y de acuerdo con ello, actúa con una inocencia que le permite, a veces, superar obstáculos cuya naturaleza, al menos en parte, ignora.

Por otro lado, se encuentra el conjunto de *reglas implícitas* que constituye al campo social escolar como un campo de fuerzas asimétrico regido por supuestos indiscutibles que premian el valor derivado de cualidades adscriptivas carismáticamente connotadas, en franca continuidad con el espacio extraescolar de donde deriva. Desde este nivel permea hacia el de la norma escolar, el peso de la dignidad de los elegidos o de los herederos, como dice Bourdieu, pero también, el valor de lo masculino, de lo europeo, de lo caucásico, de lo occidental, de lo norteamericano. En este nivel, los conocimientos y reconocimientos que se transan en el espacio de interacción socio-escolar tienen que ver con el “ser” a diferencia de lo que se negocia en el nivel explícito, que es el del “hacer”. Este es el nivel donde se expresan y reconocen las dotes carismáticas, innatas, derivadas de la herencia, del género, de la etnia, de la clase. Puede ser que reciban recompensa escolar, a través de calificaciones que ratifican el valor de quien “es” a través de lo que “hace”, pero no es esto último lo definitorio, sino lo primero. En suma: en ambos niveles se

procesan conocimientos y reconocimientos, pero ambos son de distinta naturaleza y tienen que ver con diferentes resultados: el del “hacer”, en el primero, el del “ser”, en el segundo.

Aunque parezca ocioso reiterarlo, ambos niveles, así como su conexión entre ellos, son necesarios para describir y explicar lo que pasa en la escuela. Si bien la sociología de la educación hizo una contribución notable al poner de manifiesto “la cara oculta de la escuela”<sup>4</sup>, y mostrar así, los mecanismos escolares que sirven a la reproducción social, con frecuencia contribuyó a desviar la atención del papel de la escuela en la constitución de un “sentido común” universalista y meritocrático que, al menos dentro de su universo y frecuentemente fuera de él, altera, distorsiona y puede llevar a sustituir en parte al sentido común del mundo social extraescolar. Miremos esto un poco más de cerca.

A nivel de las normas explícitas, el cumplimiento de las expectativas institucionalizadas aparece como la única vía legítima para la obtención de los bienes que se transan en la escuela: conocimientos y saberes socialmente definidos como relevantes, y reconocimientos derivados de los resultados de la aplicación de los propios talentos y el esfuerzo, al trabajo curricular. Pero a nivel implícito, existen ya, dentro del orden escolar, otros órdenes jerárquicos que reclaman reconocimiento, -en particular, el orden sexual que confiere una mayor dignidad a los varones que a las niñas o mujeres- y que definen elementos gravitantes en la forma de aplicación de lo normativo a la evaluación del mérito. Para quienes buscan o esperan encontrar reconocimiento en el ámbito escolar –ya sea para hacerlo valer dentro de él, o hacia fuera- estos son los dos campos en los cuales deberán hacer valer sus fuerzas y su capacidad. Ambos campos exigen habilidades o capacidades diferentes, y unas ciertas destrezas sociales e intelectuales que no son fáciles de adquirir ni de desplegar, por lo que muchos encontrarán más satisfactorio, menos costoso, e incluso, forzoso, tomar el camino de salida hacia territorios sociales y culturales más cercanos o familiares, mejor conocidos, ajenos a la escuela.

Para los que permanezcan, su éxito en el tránsito por la institución escolar puede pensarse como una función de su capacidad para obtener reconocimiento por parte

---

<sup>4</sup> En la feliz expresión del libro homónimo de Mariano Fernández Enguita (1990), Madrid, S.XXI.

de los docentes y de los pares por su inserción adecuada en el mundo de la prescripción escolar, en el del ser social, o en ambos. Como se puede apreciar de modo inmediato, uno de los mundos –el del ser social- queda excluido para todos aquellos con una “personalidad deteriorada”, si no en su acceso, ya que todos forman parte del espacio social de la escuela y de su jerarquía, aunque más no sea como parte del orden subordinado, sí en sus posibilidades de obtener reconocimiento a partir de él. Para los pobres, o para las minorías étnicas, pero también para las niñas en las escuelas mixtas, que suelen encontrarse subordinadas en el mundo de las reglas implícitas que consagran una jerarquía sexual que beneficia a los varones, el ámbito del desempeño escolar es el único que ofrece recompensas claras, medibles y predecibles, a esfuerzos también claros, medibles y predecibles.

Provenientes de un espacio social regido por las reglas exclusivas -y excluyentes- de la adscripción, donde la identidad personal y social se conforma en la matriz invisible de las definiciones culturales sobre lo que es valioso de por sí, las niñas –y también los varones- llegan ya a la escuela como portadoras inconscientes de un sentido común social, que no sólo define diferentes roles de género, y les asigna un valor desigual, sino que las ubica, a ellas mismas, dentro de ese sistema de roles, en un lugar subordinado. Aunque su medio familiar inmediato les asegure los recursos afectivos necesarios para cimentar una autovaloración positiva, la definición cultural de los roles de género, -que es trascendente a la construcción de la identidad- les señala los límites dentro de los cuales esa autovaloración podrá ser probada. Dicho en términos más simples, la definición cultural de lo que es “ser” una niña, señala un repertorio de comportamientos valorativamente connotados que deben ser practicados, y esa práctica –por más que esté sostenida en la autoconfianza que deriva de la seguridad emocional brindado por el medio familiar- viene a producir y a ratificar las valoraciones culturales previas, relativamente desfavorables, ligadas a su género. Acomodarse a un rol subordinado, desde el mismo momento del nacimiento es, entonces, construir una identidad subordinada. Al fin y al cabo, ¿qué es “ser” una *buena* niña, en sociedades donde lo valioso, es ser varón?

Por eso, -y esto es lo que quiero destacar acá- la escuela ofrece a las niñas, muchas veces por primera vez, la posibilidad de obtener información independiente sobre su valor personal, a partir de sus propios talentos, esfuerzos y realizaciones. Por primera vez en sus vidas, el ser niña o varón, y el comportarse *como* niñas o *como* varones, no es lo importante; por primera vez, el comportamiento prescripto es idéntico para todos. A diferencia de los roles de género, que definen conductas diversas para niñas y varones, el papel de estudiante, dice exigir los mismos esfuerzos, los mismos desempeños, y las mismas recompensas, sin importar ninguna otra cosa. Y este es el principal valor que, de allí en más, tendrá para muchas jóvenes, la experiencia escolar.

Pero también es verdad que el probarse exclusivamente en ese campo tiene costos muy altos y efectos no previstos. Los altos costos tienen que ver, como es obvio, con el evidente esfuerzo que conlleva y con lo sostenido de ese esfuerzo. Si todo lo que puede reclamarse a ese nivel tiene que ver con lo que se “logra” sin el beneficio del carisma que deriva de una posición socialmente privilegiada en el campo de lo social, todo el reconocimiento dependerá de la cantidad de tiempo y esfuerzo que se está dispuesta a poner en el empeño. Igual que un ciclista en una pendiente acentuada, muchas niñas experimentan la sensación de que les es imposible apartar su atención del esfuerzo, porque abandonarlo no significa sólo el dejar de avanzar, sino simplemente, caerse del único vehículo que las puede llevar a la meta –sea aquel una identidad fortalecida, el reconocimiento de los demás, o el conocimiento que adquieren con su esfuerzo.

Una consecuencia no evidente de esto, es el aprendizaje que puede resultar de acá: la valoración asignada por otros depende siempre y solamente de los esfuerzos concretos visibles y medibles que se realicen, y dependerá entonces, siempre y solamente de lo que se “hace” –se aprende, se sabe, se escribe, se recita, se exhibe ante otros-, y no de lo que se es, se piensa, se imagina, se considera, o se opina. Al fin y al cabo, las niñas ya saben, por su experiencia en el mundo social, que no es la opinión de ellas y de sus congéneres, la que más importan en el mundo. Así, la retracción de las niñas y de las mujeres de los ámbitos “públicos”, donde se desempeñan tan bien los varones, puede ser vista como un resultado de una experiencia social y también escolar que premia en algunas –y algunos- sólo aquello

que depende del logro objetivo ligado a la dedicación y al esfuerzo desde una identidad cuyo valor frecuentemente nadie –ni siquiera la propia persona- aprecia realmente. Pero hay más.

La preocupación evidente por la corrección, denuncia siempre el deterioro relativo de la identidad. Del mismo modo como la preocupación excesiva por la etiqueta denuncia al “recién llegado” o al “nuevo rico”, la preocupación excesiva por lo escolar pone de manifiesto la necesidad de obtener lo que se busca, para subsanar lo que hace falta, sea esto conocimientos, reconocimientos, valorización o revalorización personal. Como observó Bourdieu, por ejemplo, los “herederos” transitan por la educación media y por la universidad sin molestarse en adquirir “rutinas” escolares, porque no les hacen falta: la conciencia de su dignidad les permite relajarse y descansar sobre la seguridad de lo que se es, esperando desde esa posición, el reconocimiento que casi siempre llega sobre el valor de lo (poco) que se hace.

Por eso el ejemplo de Hermione es iluminador. Muestra, junto con su incapacidad de convertirse en una “igual” por derecho propio, dado que carece de las cualidades adscriptivas valoradas –a diferencia de Harry y Ron, no proviene de una familia de magos, y al fin y sobre todo, es una niña- el sostenido esfuerzo y el escaso rendimiento que le reporta, en términos de reconocimiento, reafirmar su valor como una excelente estudiante de hechicería. Contrariamente a Harry y Ron, que no toman su trabajo académico en serio sino hasta que los exámenes son inminentes, Hermione no está ni estará nunca relajada: su lugar dentro de Hogwarts sólo depende –sólo puede depender- del esfuerzo permanente y constante que esté dispuesta a realizar.

Y lo realiza: ha renunciado al ocio, estudia todo el tiempo, conoce todos los libros de la biblioteca, y usa los conocimientos mágicos recién adquiridos para hacerle trampa al tiempo y al espacio y tomar varias clases a la vez. También a diferencia de Harry, quien apenas y de modo reciente se entera de la existencia de Hogwarts, o de Ron, para quien la célebre escuela no es más que el instituto al que asisten todos y cada uno de los muchos miembros del extenso clan familiar, a Hermione sí le importa Hogwarts. Le importa mucho: lleva puesta su túnica aún antes de llegar, acata todas

sus normas, y se convierte en la más fiel vigilante del orden escolar explícito. La expresión “¡nos van a expulsar!” aparece una y otra vez en sus labios, mostrando que su angustia por el rompimiento de las normas no se debe tanto al respeto de las normas mismas, sino al deseo –como necesidad vital- de permanencia en una institución a la que da valor como vía de acceso a un mundo al que quiere, decididamente, pertenecer. “*Nos podría haber matado. O peor, podrían habernos expulsado*”, llega a decir, en una ocasión, Hermione (Rowling, 2001:137) Esto algo que nunca parece preocupar seriamente a ninguno de sus dos compañeros: al fin y al cabo, aún si los expulsaran, ellos siempre serán “magos”.

Por esto, el rechazo que frecuentemente sufren las niñas aplicadas en las aulas por parte de sus pares -e incluso a veces por parte de sus docentes- no puede repararse con mayor empeño, tal vez con menos; aunque posiblemente no pueda repararse en absoluto<sup>5</sup>. Porque sin importar lo brillante que termine siendo su desempeño en términos de calificaciones escolares, se trata de un comportamiento que, a la vez que delata una identidad devaluada, hace algo que es todavía mucho peor: revela el desconocimiento de las reglas implícitas, al reclamar de un modo (siempre) impertinente el reconocimiento del orden explícito, como el único válido del mundo escolar.

No es extraño que esto cause resistencias.

En primer lugar, porque pone de manifiesto el carácter adquirido del saber escolar, contrariando lo que Bourdieu llama “la ideología del talento natural” y cuestionando con ello lo que la cultura escolar exalta, el genio, el carisma, lo único<sup>6</sup>. Pero además, y sobre todo, porque pretende que se equiparen o se traten como equiparables los dones aparentemente diferentes que son acreditados por las mismas titulaciones

<sup>5</sup> Véase por ejemplo, el siguiente fragmento de la novela de Rowling:

*Hermione se arremangó las mangas de su túnica, agitó la varita y dijo las palabras mágicas.*

*La pluma se elevó del pupitre y llegó hasta más de un metro arriba de sus cabezas.*

*-¡Oh, bien hecho! Gritó el profesor Flitwick, aplaudiendo-. ¡Todos miren, la señorita Granger lo logró!*

*Al finalizar la clase, Ron estaba de muy mal humor.*

*-No es raro que nadie la aguante- dijo a Harry, cuando se abrían paso en el corredor-, es una pesadilla, te lo digo en serio.*

*Alguien chocó contra Harry. Era Hermione. Harry pudo ver su cara y se sorprendió al percibir que estaba llorando.*

*-Creo que ella te oyó.*

*-¿Y?- dijo Ron, aunque parecía un poco incómodo-. Ya se debe de haber dado cuenta de que no tiene amigos. (Rowling, 2001: 145-146)*

<sup>6</sup> Un análisis extensivo de esto (el talento natural, los herederos, etcétera) puede encontrarse en toda la obra de Bourdieu, aunque referida principalmente a la diferencia entre alumnos varones de distintas clases sociales.

escolares: el del tesón que conduce a la excelencia en el desempeño, y el de la excepcionalidad de una dignidad que nunca podría ser adquirida. Sin quererlo y muchas veces sin saberlo siquiera, las niñas y otros alumnos esforzados, terminan enrostrando con su comportamiento, que el don que muchos docentes quieren ver en los otros alumnos, sólo está en la mirada. De esta manera, les terminan forzando a admitir tácitamente –con cada nota de excelente- que no hay, realmente, más diferencia entre ellos que la que deriva de sus posiciones desiguales en el orden socio escolar implícito.

Con su obediencia estricta a lo escolar, estas niñas terminan así, paradójicamente, transgrediendo las bases mismas del orden social implícito, al obligar a los docentes y a sus pares a reconocerlas como sujetos por derecho propio, aunque paguen, por su transgresión, el precio ocasional del rechazo. De un modo tácito, en silencio, y por millones, dan respuesta con sus acciones, a la pregunta planteada por María Luisa Femenías: “¿...no será acaso mayor transgresión ocupar el lugar prohibido, el lugar del sujeto, el punto de inflexión que hace de la resistencia el espacio del que emergerá el reconocimiento a un sujeto-mujer político, ético, filosófico, legal, de derechos y de necesidades?” (Femenías, 2000:90). Sí, es una mayor transgresión. Y en el espacio escolar, las niñas, terminan siendo las transgresoras cuando lo que hacen es aprovechar el acceso a un rol igualitario en tanto alumnas, para cumplir y reclamar el cumplimiento de un orden universalista dentro del cual se visualizan como sujetos de su propia suerte educativa, y al fin, social y personal.

Por eso, Subirats acierta cuando enfatiza las ventajas que significa para las niñas el cumplimiento de las normas formales universalistas: “si las niñas van asumiendo en más alto grado que los niños el respeto de la norma, y en cambio demandan menos aprobación, es porque el cumplimiento de la norma les beneficia por sí mismo”. Este respeto femenino de las normas derivaría por tanto “de la ventaja inmediata y diferida que les supone la existencia de normas institucionales.” (Subirats y Brullet, 1988:133).

### **Del mundo femenino de la escuela al mundo masculino de la universidad**

Decíamos más arriba que Hogwarts es, desde el punto de vista de su estructura y organización, una escuela cualquiera. Sin embargo, hay algo singular en ella como

escuela, y no es –al menos no acá y ahora- su propósito de formar en la hechicería. La singularidad que deseo destacar radica en que, a pesar de que atiende a alumnos muy jóvenes, incluso pre-púberes, muy al contrario de lo que ocurre en la mayor parte de la educación primaria y media alrededor del mundo, el peso relativo de los sexos dentro del profesorado le da una ventaja absoluta a los varones. Aunque en el mundo real la feminización de la profesión docente es un hecho, también es verdad que la proporción de los sexos dentro de los cuadros docentes se va modificando a medida que ascendemos en el nivel de enseñanza y según nos desplazamos de unas especializaciones a otras. La estructura de sexos en Hogwarts, tan masculinizada, se asemeja a lo que es usual en las universidades: el rector, los principales profesores, el bedel cómplice y bonachón, los enemigos ocultos y sobre todo, el ominoso enemigo que parecía haber sido justamente derrotado por las fuerzas del bien y a quien se creía muerto –y que por supuesto no lo está, porque estos personajes nunca mueren del todo- son todos, sin excepción, varones. Los principales actores en los diferentes dramas que van teniendo lugar son siempre, varones. No es que no existan profesoras, pero ocupan escasísimos lugares destacados en la organización institucional, nunca tienen un papel central en ninguna trama, ni tienen el protagonismo, ni sus acciones adquieren la relevancia de sus colegas masculinos. Hogwarts se parece, en esto, a una universidad.

Pasar de un orden escolar feminizado a uno masculinizado, tras unos doce años de socialización escolar, puede suponer un cambio menos abrupto de lo que parece, aún cuando implique además, un cambio de niveles y hasta cierto punto, de lógicas.

Por un lado, a nivel explícito, los principios rectores de universalismo e igualdad y de premiación del logro permanecen igualmente vigentes. Pero por otro, con la masculinización del profesorado y con la evidencia de que esa masculinización aumenta a medida que nos elevamos en la jerarquía universitaria, hay importantes cambios en la forma de vivir lo escolar –en sentido amplio- que se encuentran mediados por otros procesos. El más evidente de todos ellos, es la desvalorización del conocimiento escolar previo, de sus contenidos y de sus criterios de pertinencia y relevancia.

En la universidad, igual que en los niveles anteriores, se intercambian conocimientos y reconocimientos, hay producción y reproducción, hay adquisición y confirmación, y todos los pares de funciones tienen lugar en ambos niveles de lo universitario. Pero mientras que a nivel explícito, el principal acento del saber escolar a niveles elementales es el pedagógico –esto es, la preocupación por los mejores modos de transmitir unos contenidos que son ya seleccionados frecuentemente por la facilidad de su transmisión- el énfasis del saber universitario está relacionado con los modos de su producción y de su aplicación a cuestiones científicas, técnicas o prácticas. Vale decir que, mirado desde la perspectiva de la relevancia y actualidad de los conocimientos para la producción de nuevo conocimiento o para la solución a preguntas y problemas derivados de la práctica científica o profesional, los saberes traídos desde los niveles previos resultan muchas veces poco pertinentes, desactualizados, sesgados, y en todo caso, no interesantes.

### **De la escuela al mundo real; de Hogwarts al mundo de la magia**

Miremos de nuevo a Hogwarts. Después de superada la novedad que suscita la descripción de la escenografía particular de esa escuela –escaleras que cambian de lugar, pinturas cuyos personajes van y vienen- o del contenido de su currículo –con asignaturas como “pociones y encantamientos”, “transformaciones”, etcétera- muy poco de la rutina merece, realmente ser contado. En esto es, como decíamos antes, una escuela cualquiera.

Lo que convierte a Hogwarts en un lugar interesante, digno de una narración que abarca un sinfín de eventos, es su papel como el lugar donde se dirimen unas luchas que son de vida o muerte, pero ajenas, por su naturaleza, al mundo del cotidiano escolar. No se trata de luchas por el poder político de la institución, como vemos en nuestras escuelas o universidades, y mucho menos, de una competencia por el saber o -la más subalterna de todas- la competencia por las calificaciones. Se trata de luchas que, aunque ocurren dentro de la escuela, definen el balance entre el bien y el mal en el mundo –el de la magia, es verdad, pero es el mundo que importa acá. Con ser el escenario de esas luchas, Hogwarts no es, sin embargo, un escenario casual. Sus jerarquías son las mismas que en el mundo extraescolar de la magia: Dumbledore, su director, es el más prominente de los magos, seguido por los

que le siguen en la jerarquía institucional. La dignidad de Harry, como heredero de una eminente pareja de magos, es confirmada y amplificada por su papel como blanco de los sucesivos y crecientemente peligrosos ataques del más maligno de los magos, quien parecía, al comienzo de la saga, derrotado.

En este escenario es en el que Harry tiene el protagonismo casi exclusivo. No sabemos cómo le va en los estudios –parece aprobar sus exámenes aunque rara vez estudia- pero sí sabemos que tampoco importa. Lo que Harry hace en Hogwarts es asumir su papel de heredero en la lucha contra el mal. Y aunque no todo lo que hace tiene que ver directamente con esa lucha, es su referencia permanente a su lugar fuera del mundo de la escuela, lo que lo convierte en el personaje relevante que es. Por eso es tan poco importante que rompa, una y otra vez, las normas de la organización escolar. Sólo a Hermione parece importarle esto, y -como decíamos-, debido a que, carente de toda cualidad que le permita sentirse naturalmente perteneciente a un mundo (masculinizado) de magos, teme a la expulsión más que a ninguna otra cosa. Y mientras Harry puede sumergirse en las luchas de vida o muerte a las que lo obliga –y habilita- su calidad de heredero, Hermione libra su propia lucha personal por mantener su destacado desempeño escolar a fuerza de empeño, mientras participa como puede, desde un lugar secundario, en las gestas heroicas de su famoso amigo.

En un mundo escolar que, como las universidades, trata de asuntos que tienen una evidente continuidad con el mundo extraescolar, las estrategias de Harry y de Hermione parecen muy diferentes. Harry se sumerge directamente en las problemáticas que afectan al mundo al que pertenece por nacimiento –aún cuando, como es notorio y explícito, no ha adquirido todavía las destrezas necesarias para ello- mientras de Hermione –y tantos otros- toman (porque están obligados a ello) el camino más largo del esfuerzo para la adquisición de los conocimientos que le permitirán manejarse con competencia en ese mundo.

Pero ese esfuerzo también paga, y es Hermione –quien siempre se sabe todos los hechizos porque los ha estudiado- la que saca a Harry de apuros una y otra vez, participando así, también, aunque con menos lucimiento, en el mundo al que Harry tiene un acceso privilegiado. Como estos también son aprendizajes, Hermione va

construyendo un saber que no proviene sólo de los muchos libros que se empeña en leer. De esta manera, el acceso de Hermione –y de las muchas jóvenes a las que representa- a un mundo escolar que, aunque mantiene sus propias reglas internas, tiene también continuidad con el mundo del poder real en el que se desenvuelven profesional o científicamente sus docentes y sus colegas ya predestinados, significa la oportunidad única de asomarse a un mundo inaccesible a las generaciones anteriores de mujeres, de conocerlo y aprender las claves básicas de su funcionamiento.

### Referencias

- Amorós, C., (1991) *Hacia una crítica de la razón patriarcal*, Anthropos, Barcelona.
- Archer, M. (2003), *Structure, Agency and the Internal Conversation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Bonder, G. (comp) *Igualdad de Oportunidades para la mujer: un desafío a la educación latinoamericana*. Buenos Aires, MEC
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2003) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura* (Buenos Aires, Siglo XXI Editores)
- Femenías, M. L. (2000) *Sobre sujeto y género*, Buenos Aires, Catálogos.
- Femenías, M. L. (2002) *Perfiles del feminismo iberoamericano*, Buenos Aires, Catálogos.
- Lomas, C. (comp) (1999) *¿Iguales o Diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. (Barcelona, Paidós Educador)
- Marrero, A., (2000) *Mirando al presente, planeando el futuro. Estrategias de género entre estudiantes de bachillerato uruguayos* (Buenos Aires, UBA-IIEG)
- Morgade, G. (2001) *Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón*. (Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Mosconi, N. (1998) *Diferencia de Sexos y Relación con el saber* (Buenos Aires, UBA).
- O'Brien, M., (1983) *Feminism and education: A critical review essay*. Resources for Feminist Research, 12 (3):3-16.
- Oakley, A., (1981), *Subject Women*, Oxford: Martin Robertson.

- Oakley, A., (1985), *Sex, Gender & Society*, Revised Edition Hampshire: Arena, Gower Publishing.
- Rowling, J.K. (2001) *Harry Potter y la piedra filosofal*, Barcelona, Salamandra.
- Spender, D., (Ed) (1981) *Men's Studies Modified: The impact of Feminism on the Academic Disciplines*. Oxford: Pergamon Press.
- Subirats, M. y Brullet , C., (1988) *Rosa y Azul. Las transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Madrid, Instituto de la Mujer.
- Subirats, M., (1999) Género y escuela, en: Lomas, C. (comp) *¿Iguales o Diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. (Barcelona, Paidós Educador)