

**CONSTRUCCIONES DE
GENERO Y CULTURA
ESCOLAR**

LOS FRAGMENTOS DEL CALIDOSCOPIO. UNA PROPUESTA TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA EL ANÁLISIS CUALITATIVO DE LAS RELACIONES DE GÉNERO EN LA ESCUELA

Angela María Estrada Mesa*

Este artículo expone la elaboración teórica del paradigma analítico de Arco Iris: una mirada transformadora a las relaciones de género en la escuela, proyecto de investigación etnográfica sobre la acción y la interacción en la cultura escolar con perspectiva de género. Tres meses de observación de campo en muy distintos contextos escolares de Bogotá y casi dos años de proceso analítico continuado, nos permitieron alcanzar un nivel descriptivo-explicativo denso que hace un aporte fundamental a un campo que, como las relaciones de género en la escuela, conlleva intuiciones críticas, muchas de ellas válidas sin duda, pero que en Colombia no se han elaborado a partir de investigaciones empíricas rigurosas¹.

The following article presents the theoretical elaboration of the analytical paradigm of the Rainbow Project: A Transforming Look at Gender Relationships at School, an ethnographic research project that explored action and interaction in school culture from a gender perspective. Three months of field observation in very different school contexts in Bogota, and a two-year continuous analytical process allowed us to reach a dense descriptive and explicative level that makes a fundamental contribution to a field that, like gender relationships in school, rouses critical intuitions, most of which, although undoubtedly valid, have not been elaborated on the basis of rigorous empirical research in Colombia.

* Psicóloga, Magister en Investigación y Tecnología Educativas. Directora de la Línea de Género y Cultura e Investigadora Principal del Proyecto Arco Iris del DIUC. Profesora Asociada del Departamento de Psicología de la Universidad de Los Andes.

La teorización enraizada: un camino para la investigación psicosocial

Adoptar la teorización enraizada como estrategia metodológica general para aproximarse al estudio de las relaciones de género en la escuela constituyó una aventura que puso a prueba nuestra capacidad personal e investigativa para abrirnos de manera desprevenida, vale decir, desprejuiciada ideológica y teóricamente, a la riqueza de la documentación de campo. En efecto, un primer ejercicio colectivo consistió en discutir muy abiertamente nuestras propias preconcepciones tanto en relación con el magisterio –muchas veces endurecidas por la etnografía misma–, como sobre el lugar desde dónde pensar las relaciones de género.

La propuesta metodológica que se describirá en los párrafos siguientes nos condujo a desarrollar una mirada conceptual de la cultura escolar que hiciera posible comprender, sin reduccionismos, la heterogeneidad de la trama de significados que configura el contexto en el cual actúan e interactúan cotidianamente los distintos actores escolares, así como a aceptar que las subjetividades puestas en juego en ese contexto, y que implican el ejercicio de unos roles específicos, podían ser comprendidas desde las lógicas peculiares que operan en él.

Visto que, tal como lo expresa Anselm Strauss (1987) uno de sus inspiradores, la teorización enraizada no constituye un método o una técnica específica, sino más bien ‘un estilo’ para realizar análisis cualita-

tivo, nos corresponde dar cuenta de nuestra propia aplicación de esa propuesta a un campo particular no sólo institucional –la escuela– sino temático –las relaciones de género– el cual, como se expondrá más adelante, se convirtió en lente para



articular ese panóptico que es la escuela.

Vale la pena señalar que las peculiaridades de la teorización enraizada incluyen algunos tópicos característicos tales como el muestreo teórico, el constante establecimiento de comparaciones y el uso de un paradigma de codificación para asegurar el desarrollo conceptual y la densidad teórica.

Al inicio del proceso nos identificamos con los dos supuestos básicos de la ‘teorización enraizada’, a saber: la aceptación de la teoría –en distintos grados de generalidad–, como un camino idóneo para la comprensión más profunda de los fenómenos sociales y la construcción teórica en íntima relación con los datos.

Aceptamos también desde el comienzo que ni los investigadores, ni los observadores de campo, o los materiales por ellos producidos, podían ser asumidos desde una pre-

tensión de neutralidad; por el contrario, reconocimos que la mirada del etnógrafo es un filtro consolidado por el complejo entrecruzamiento de las historias personales, el acumulado de las estructuras disciplinares incorporadas durante años y por las propias opciones políticas. Esto mismo implicó aplicar la reflexividad, propia del método, a un ejercicio vigilante sobre nuestras propias preconcepciones y prejuicios en el proceso analítico de construcción de categorías.

Buscamos fijar la mirada en los dispositivos de poder que prescriben las identidades de género y perpetúan las relaciones de este orden existentes, así como en las construcciones contrahegemónicas que frente a los modelos de socialización del género tienen ocurrencia en el contexto de la escuela.

El reto consistió en alcanzar niveles explicativos mediante la búsqueda explícita de la interdependencia entre los sistemas de significado individuales y los sociales o culturales. En otras palabras, aunque el punto de partida fuese la observación de la acción y la interacción que tienen lugar en contextos particulares, se hacía necesario aceptar que tales procesos sociales se encuentran mediatizados y adquieren significados particula-



res en el contexto de sentido propio de cada cultura local; es decir, la acción y la interacción observadas no podían ser inmediata ni directamente reflejadas ni asumidas como valor. Por el contrario, la experiencia de los actores sociales, y aun con mayor énfasis en el campo de los estudios de género, debía ser reconstruida en un nivel de análisis más amplio, dentro de marcos culturales y de relaciones de poder (Henwood y Pidgeon, 1995).

La densidad y la potencia explicativa de la teorización dependían de qué tanto se lograran poner en evidencia los mecanismos estructurales subyacentes y las condiciones materiales que posibilitan la reproducción y/o la resistencia cultural y social (Roman, 1992), en este caso a través de una lente de género, para dar cuenta de la acción y la interacción social en la escuela.

Nuestro enfoque crítico etnográfico abandonó la primacía absoluta de las otras voces, adhiriendo a una concepción más emancipatoria que a una contemplativa del conocimiento. Lo anterior supuso llevar a cabo lo que Henwood y Pidgeon (1995) denominan la 'mediación cultural,' o lo que Gergen (1993) propone como 'desempaquetamiento estructural'; esto es, poner en relación la descripción reconstruida de la voz del otro con los mecanismos estructurales subyacentes (principalmente las reglas y códigos para la acción). También implicó la contrastación y validación comunitaria de nuestras hipótesis enraizadas e interpretaciones etnográficas con la participación de algunos de los actores participantes en la investigación.

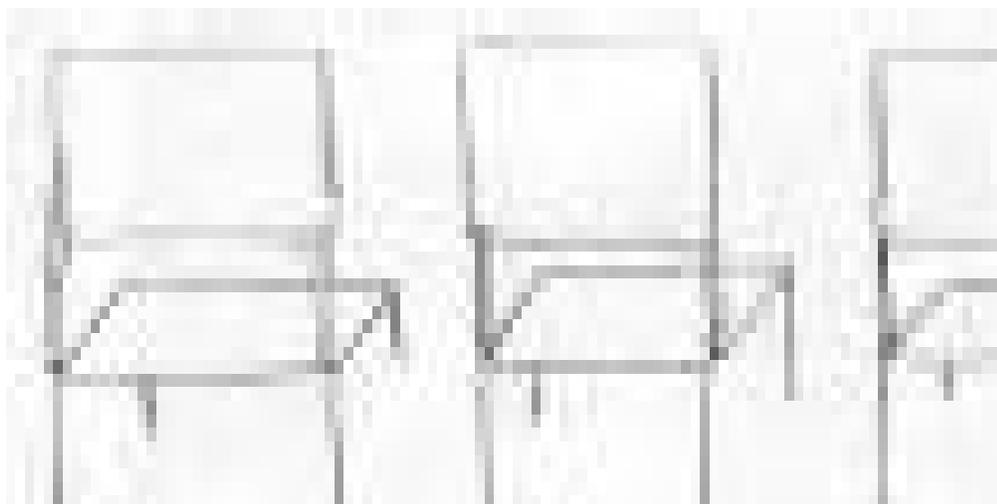
Aunque las categorías construidas en un primer momento analítico emergían directamente de esa mirada a los contextos locales, más que estar sustentadas o forzadas por una estructura teórica particular, era claro que no pretendíamos sostener una posición ateorica; tal era la paradoja que a manera de tensión mantuvo la marcha de nuestro proceso analítico.

Los sesgos de la mirada: el paradigma socioconstruccionista en psicología social

Nos sentimos obligados a hacer explícito el lugar desde el cual nos ubicamos para dar cuenta de las relaciones de género en la escuela. En el contexto de la tradición crítica en filosofía se enraza una propuesta psicológica para la cual la mente surge de poner orden sobre lo material sin orden. El sí-mismo es una característica organizativa de la experiencia, impuesta por el poder de ciertos modelos gramaticales. Los juegos del lenguaje son útiles como portadores organiza-



cionales de la mente y de la acción. "Tales juegos existen dentro de una forma de vida, un cuerpo integrado de prácticas que junto con una jerarquía de órdenes morales forman una cultura local" (Harre, 1989, pp. 39-40). Así pues, la mente corresponde al área parcialmente creada dentro del amplio campo de las conversaciones de la huma-





nidad, mientras que el sí-mismo sería el grupo de creencias que una persona tiene de sí (una historia personal).

El agente, la persona en tanto que sujeto de discurso, elige y usa porciones de los recursos culturales (repertorios interpretativos) con fines prácticos; es decir, con fines morales (tal es el sentido que ad-

quiere lo moral en nuestra mirada interpretativa). Las elecciones y decisiones sobre unos relatos, determinan a su vez la experiencia subjetiva de tener unos modos de agenciamiento; en otras palabras, de entrar a ocupar unas posiciones de sujeto dentro del flujo discursivo cultural.

Empleamos aquí la noción de posición de sujeto propuesta por Laclau (1995), la cual remite a las identidades que se articulan en lo público, como punto de partida provisional para una conceptualización más específica de las que se dan en el contexto escolar.

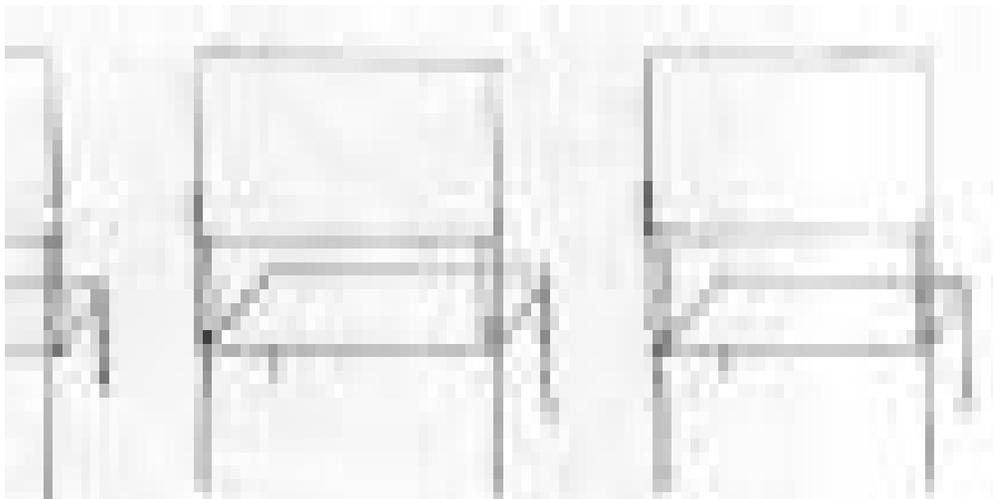
Entre algunos de los desarrollos post-estructuralistas que nutren nuestro paradigma, vale la pena destacar aquellos sobre el poder y el cuerpo. En efecto, la concepción del cuerpo como producción material informada históricamente dentro de unos dispositivos de poder, se convirtió en el eje de la concepción de la producción histórico social de las subjetividades, las cuales se caracterizan por comportar alguna perspectiva de género: el self, en tanto que conjunto de rela-

tos en primera persona, se inscribe dentro de concepciones de género que la actitud natural toma por dadas y determinadas por la estructura biológica.

Desde esa perspectiva, no existe diferencia alguna entre cuerpo y género; el género es el propio cuerpo (Butler, 1990), pues la subjetividad generizada no es otra cosa que una materialidad informada históricamente, o la incardinación de unos discursos que han adquirido legitimidad histórica dentro de complejas relaciones de poder (Estrada y García, 2000). Este punto de vista, que ha llegado a tener enorme acogida en distintos ámbitos científicos y académicos, tampoco es ajeno a la psicología social. En efecto, desde allí se hace comprensible la reciente afirmación de Ron Harré: "If anything is a hard fact about human beings is their embodiment" (Harré, 1998).

Las narrativas científicas sobre el self contribuyen de manera destacada a la legitimación de unas narrativas históricas que no dejan de ser funcionales a unos intereses culturales, que sustentan la reproducción de unos modelos de femineidad y masculinidad, de pareja, de sexualidad, de familia y de producción económica, entre otros, para los cuales se prescriben unas determinadas formas de subjetividad necesarias. Esta es la razón fundamental para que Theodore Sarbin (1986), un psicólogo social contemporáneo, haya propuesto la narrativa como la metáfora más plausible de lo psíquico.

Lo anterior llevó a que en la década de los setenta tuviera lugar una revisión del paradigma moder-



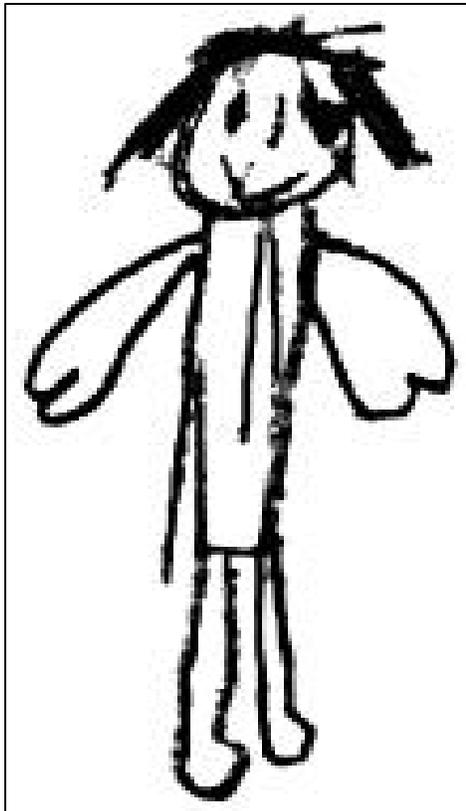
no de la psicología, partiendo de un recorte de su base ontológica esencialista adoptando con plena libertad la exploración de la construcción social de lo psíquico como producto de los 'complejos psi' (Spears y Parker, 1996) vigentes históricamente: la psicología pasó a ser examinada como parte de los sofisticados dispositivos de poder, propios de las sociedades industriales y postindustriales al servicio de la producción de subjetividades funcionales a los modelos económicos y sociales vigentes.

El género como lente de la mirada, más que como objeto de indagación independiente

Nuestra concepción del cuerpo como género y como hecho social duro ha orientado la indagación y la interpretación en dos sentidos: en primer lugar se constituyó en criterio que nos llevó a focalizar la observación de campo en el cuerpo: la 'fachada' y la dimensión proxémica de la acción y la interacción. Fueron apareciendo categorías muy significativas alrededor de la expresión corporal del afecto y la emoción, la dimensión corporal de la implicación académica, así como los dispositivos pedagógicos –proxémicos y verbales– para el disciplinamiento del cuerpo generizado.

De otro lado, el género, más que un objeto de indagación en sí mismo, tomó la forma de una lente, una manera particular para mirar, analizar e interpretar la acción y la interacción en el aula y en la

escuela. En ese sentido, el esfuerzo observacional consistió en detallar tanto cuanto fue posible en todas las ocasiones, el sexo de los actores intervinientes en las dinámicas interaccionales y, desde los puntos de vista analítico e interpretativo, establecer la especificidad, cuando ella era evidente, de las estrategias



y los dispositivos pedagógicos y de poder, asociados a la acción e interacción según los géneros intervinientes.

La lente se configuró con los siguientes criterios teóricos: desprovisto de todo sesgo esencialista, el género aparece como una categoría relacional mediada por dispositivos de poder (Scott, 1996). En ese sentido, la mirada analítica e interpretativa se dirigió a establecer los diferentes roles que entran a jugar los distintos actores escola-

res, cualificada por la lente de género, en las distintas situaciones sociales propias de la escuela (rituales, académicas, lúdicas e incidentales), que tienen lugar en el marco de estructuras de significado -el contexto-, cuyo fondo de sentido es principalmente moral.

Se entendía que en los intercambios sociales se activan los acuerdos históricamente construidos, con los que se interpreta la conducta normal de hombres y mujeres. La conducta, en el sentido psicológico, no está determinada por el sexo de los actores sino por el contexto discursivo de las interacciones, particularmente el poder y el estatus (Bohan, 1997).

Es claro, entonces, que nuestra mirada se dirigió a establecer las distintas posiciones de sujeto que encarnan expresiones de la masculinidad y la feminidad en un contexto relacional, cuya estructura profunda, configurada por la trama de significados ecológica que caracteriza a la cultura escolar, está nutrida no sólo o directamente por el contexto patriarcal, sino también por las distintas narrativas comunitarias que desde múltiples fuentes entran, circulan y se activan en las interacciones escolares.

En efecto, si las narraciones mediante las cuales nos comprendemos a nosotros mismos y nuestras relaciones constituyen formas justificativas, su contenido también lo es: hablar sobre la adecuación moral de la acción es relacionar la inteligibilidad con otros participantes de la cultura (Gergen, 1996b).

La escuela como cultura local y panóptico para el estudio de las relaciones de género

Desde el comienzo sentimos la necesidad de contar con un tratamiento conceptual específico para la noción de cultura escolar. Nuestra búsqueda tuvo éxito en el campo de la investigación pedagógica que se adelanta en España y concretamente en el trabajo de Ángel Pérez Gómez (1995). Para él la escuela, más que producir una cultura unívoca u homogénea, es un espacio ecológico de cruce de culturas en el cual tienen lugar unas mediaciones particulares de los influjos plurales que sobre las nuevas generaciones ejercen todas las culturas que interactúan en ella: pública, académica, social y privada, además de la trama de significados propia de la misma escuela.

Los significados provenientes de los distintos ámbitos del saber y el hacer acumulados históricamente; la selección que de tal cultura hace la escuela con propósitos de enseñanza a las nuevas generaciones; las narrativas dominantes de nuestra cultura globalizada que han asimilado las familias y sus hijos; las tradiciones, rituales, costumbres e inercias propias de la escuela y de los docentes; y la configuración peculiar de significados construida por los alumnos y las alumnas en el marco de su experiencia previa y paralela a la escuela, todas ellas conforman los hilos de esa trama compleja –ecología de culturas–, que configura la cultura escolar.

La escuela como institución específica también produce su propia trama de significados, en la cual sobresalen características tales como el aislamiento docente, el carácter burocrático y conservador de la vida cotidiana de ella. Tales indicaciones teóricas nos condujeron a reconocer, de partida, la capacidad



potencial de los distintos actores escolares como agentes de socialización de género en una trama de sentido que realiza sus propias mediaciones de la cultura patriarcal en la que nos encontramos inscritos.

Lo anterior nos permitió liberarnos de la mirada que ubica al maestro en la picota de la responsabilidad frente a la reproducción de la cultura y comprender que el patriarcado, como cualquier dispositivo cultural, tiene su mayor capacidad de reproducción y vi-

gencia en la naturalización de las opciones de sentido y en la invisibilización de los dispositivos de poder mediante los cuales mantienen su prevalencia. Tal indicación nos llevó a pensar la relación entre lo que se ha denominado el currículo oculto y lo que dimos en llamar pedagogías de género.

Las pedagogías de género: en los márgenes del currículo oculto

La decisión de construir una noción que vinculara la idea de pedagogía a la construcción de los géneros en la escuela no fue nada sencilla, no sólo porque la paideia griega fundó un campo que ha sido preocupación explícita del pensamiento filosófico occidental, sino porque contemporáneamente ha sido fortín de quienes sostienen que la enseñanza escolar puede definirse por la suma de “las ofertas oficiales” (Giroux y Penna, 1990). Esta idea, bastante ingenua, continúa, en el sentir de los expertos, informando las reformas curriculares oficiales en la mayoría de las áreas duras del conocimiento, tales como las ciencias y las matemáticas.

Puesto que la pedagogía sólo tiene sentido en el campo de la acción y la experiencia, es necesario aceptar que una vez reconocidas las relaciones entre instrucción escolar y la sociedad en general, la naturaleza y el significado de la experiencia escolar puede ser vista desde una perspectiva que ilumine la relación, frecuentemente ignorada, entre conocimiento es-

colar y control social. Un análisis de la escuela en el marco de la sociedad en su conjunto, posibilita que las relaciones de género puedan ser analizadas como parte de la “enseñanza tácita” que se imparte en la escuela a fin de descubrir los mensajes ideológicos incorporados en los contenidos tanto del currículo formal como de las relaciones sociales propias del encuentro en aula.

Optamos por estudiar las relaciones de género en la escuela abriéndonos a la comprensión de ella como un agente socializador, lo cual exigía aceptar el reto de una manera sistemática y no fragmentada, tomándola como panóptico para la reconstrucción del conjunto de dispositivos para la construcción de las subjetividades que en ella se activan.

Un paradigma para la teorización de las relaciones de género en la escuela

La etnografía del lenguaje llevada a cabo por el *Proyecto Arco Iris*, centrada en la acción y la interacción, arrojó un paradigma analítico que articula tres niveles para mirar la cultura escolar con una perspectiva de género. Tales niveles enfocan progresivamente la trama de significados más generales que conectan la cultura amplia con la cultura local, los procesos y las acciones propias de la vida cotidiana de la escuela y las subjetividades que se construyen en ese contexto. A continuación se expone cada uno de ellos.

Ordenamiento estructural

Constituido por la trama ecológica de significados que estructuran la cultura local de la escuela, se expresa en la imaginería iconográfica, simbólica y de consumo sobre tópicos tales como la feminidad, la masculinidad, la sexualidad y las relaciones de pareja.

Hace parte de esa realidad social que es, según Shotter (1989), subsistente en las acciones mutuamente inteligibles que se producen entre los individuos: hablamos y analizamos cosas que existen porque las mantenemos vigentes en nuestra conversación y coordinamos nuestras acciones con los demás con base en ellas.

Parte de tales “cosas” son las identidades en cuanto son el resultado de formas de hablar cuyo referente es justamente una imaginería que, aunque informada por determinantes sociales, culturales, históricos, biológicos y ecológicos, puede entenderse principalmente como una red conversacional.

Tales relatos en primera persona adquieren grados de legitimidad variables en relación directa con la validación social e imaginaria, en razón de su adecuación al orden social de las identidades. Los relatos emergentes, marginales, se articulan desde la resistencia. Tanto su estabilidad como su potencial transformador de la cultura en el mediano plazo, dependerán de su capacidad de neutralizar o poner fuera de juego las formas de sanción social.

En la cultura escolar local circulan imágenes y contra-

imágenes naturalizadas sobre lo femenino, lo masculino y la sexualidad y las relaciones de pareja como elementos, casi ideográficos, que configuran las caras positiva y negativa de la malla de sentido que se activa en la acción e interacción social.

La interrelación entre los distintos campos de imaginarios femeninos, masculinos y de la conexión entre ellos, deviene en la creación de “mundos posibles” diferenciados según género. Tales mundos son altamente estables y son escasos los episodios que muestran una transgresión consciente de los mismos, por ejemplo, en términos de la asignación de roles no marcados, como la asociación de los varones a oficios domésticos o sus posibilidades de expresión emocional, o la asociación de las mujeres al ejercicio de protagonismo académico o el rendimiento deportivo.

Hay una tendencia a clasificar según



género las acciones, los espacios y los objetos con base en una matriz compuesta por pares antinómicos que regulan lo femenino y lo masculino. Cada término requiere de su opuesto para subsistir, configurando así un sistema funcional en el cual la valoración de los pares es desigual: uno de ellos constituye el patrón de referencia, mientras que el otro configura lo inferior o lo desviado. Tal matriz binaria tiene una alta implicación sobre la percepción, trato y evaluación de los/ las estudiantes, según su género.

Las imágenes y contraimágenes se alternan, generando mecanismos de compensación; así pues, si lo masculino está asociado en la cultura local escolar a la actividad en la implicación académica (por ejemplo en ciencia y tecnología), mientras que lo femenino se asocia a la pasividad en ese terreno, en el orden de la autonomía y la moralidad el polo femenino se asocia a lo positivo, al comportamiento moral, mientras que lo masculino tiende a ser identificado con el comportamiento corrupto.



Acción e interacción en la escuela

Enfoca el proceso de intercambios situados -más o menos articulados- mediante los cuales se desenvuelve la participación de los distintos actores intervinientes en diferentes espacios escolares: el aula, el patio de recreo, la cancha deportiva y los espacios de reunión general, fueron los principalmente observados.

En la cultura local la participación se organiza a manera de escenarios en los cuales se activan unos roles sociales transitorios que ejecutan juegos del lenguaje de muy diversa índole: *moral*, cuando el evento es justificatorio, de denuncia o de sanción, por ejemplo; *expresivos*, cuando configuran acontecimientos emocionales dentro de patrones de interacción cuyo significado e importancia deriva de su situación dentro de rituales de relación establecidos culturalmente; o *estratégicos*, cuando se anticipa un resultado o un estado de cosas en el orden social y se desarrolla una actuación competente orientada a su realización. En muchos casos las activaciones emocionales hacen presencia al momento de adjudicar afirmaciones o evaluaciones morales.

El desempeño de tales roles sociales situacionales propios de la cultura escolar -que para nuestro caso hemos configurado tomando en cuenta el género- no es arbitrario; antes bien, la imagería interaccional (Sarbin, 1996), conecta con el conjunto de roles pautado para ser desempeñado por unos actores específicos, según cumplan o no con unos marcado-

res de género (los límites del comportamiento adecuado o aceptado como propio), asociados de manera más o menos esencializada a las características sexuales de los sujetos.

Los sujetos tienen dos alternativas: adecuarse a la ubicación de las posiciones de sujeto que les están reservadas en un escenario particular, mediante lo cual contribuyen a la configuración del mismo y lo sostienen funcionalmente, o resistirse generando posiciones y roles contraculturales con un potencial transformador inmediato, principalmente sobre el propio sí mismo, más que sobre la cultura, nivel más complejo y lento de afectar.

Los roles sociales construidos en el ámbito del aula, un espacio privilegiado, aunque no exclusivo, para el estudio de las relaciones de género en el escuela, configuran patrones de comportamiento de estabilidad variable. En algunos casos, cuando los roles situacionales no dependen de una imagería esencializada sobre lo propio de los géneros y sus relaciones entre ellos, el ejercicio de unos roles no se asocia directamente con las características sexuales de personas particulares y por lo tanto en la práctica de los mismos lo determinante es la naturaleza de la tarea y la dinámica interaccional específica. Aunque estos casos son francamente minoritarios en la cultura local, los sujetos pueden jugar diferentes roles en otros momentos del proceso.

La interacción en aula se desenvuelve a través de la tensión entre quienes ejercen el protagonismo

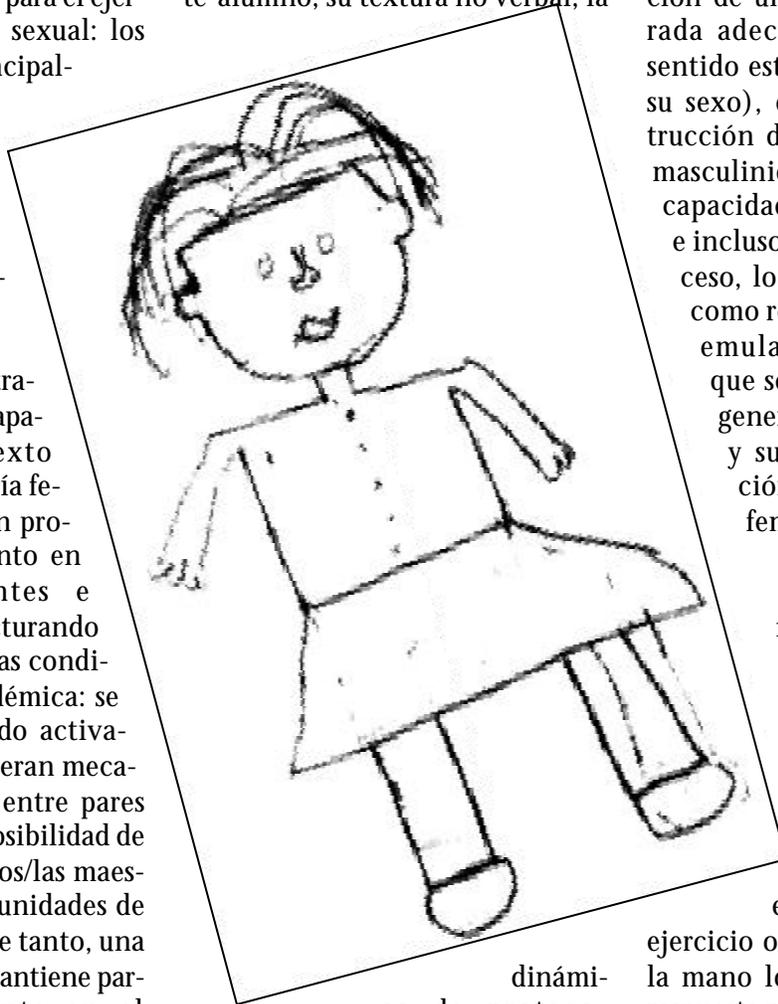
académico, pues lideran la realización de la tarea académica principal (protagonistas), y quienes desde los márgenes contribuyen al sostenimiento del contexto de sentido para que la actividad académica pueda tener continuidad (scripts). En la mayoría de los contextos escolares la determinante para el ejercicio de tales roles es sexual: los protagonistas son principalmente varones y las scripts son principalmente mujeres y su ejercicio está fijado de manera esencializada a las características sexuales de las personas.

Algunos roles contrahegemónicos hacen su aparición en el contexto académico. Una minoría femenina lleva a cabo un proceso de empoderamiento en contextos excluyentes e inequitativos, reestructurando de manera autónoma las condiciones de la tarea académica: se mantienen participando activamente para lo cual generan mecanismos de monitoreo entre pares que compensan la imposibilidad de captar la atención de los/las maestras y la falta de oportunidades de respuesta pública. Entre tanto, una minoría masculina se mantiene participando activamente en el contexto de la tarea académica, generando estrategias de trabajo autónomo y manteniéndose al margen de las dinámicas de competitividad activadas en el aula.

Los escenarios escolares resultantes del análisis de interacción con perspectiva de género se caracterizan por grados variables de inclusión/exclusión de los distintos

géneros y por lo tanto pueden ser calificados como más o menos equitativos. Varios son los determinantes interaccionales que emergen para su comprensión. Entre ellos vale la pena destacar los siguientes:

El tono de la interacción docente-alumno, su textura no verbal, la



dinámica de protagonismo académico que se activa con base en el formato de la clase, así como las formas de reconocimiento y retroalimentación que terminan recibiendo las distintas personas, son algunas de las más relevantes.

En efecto, particularmente las aulas mixtas se caracterizan por privilegiar un tono rudo en la inter-

acción, que en algunos casos vulnera los derechos de las personas, y que parece conectar con la imaginaria propia de la matriz binaria de los géneros.

La presencia masculina en las aulas parece determinar la activación de una interacción considerada adecuada a su género (en sentido estricto exclusivamente a su sexo), que privilegia la construcción de un modelo único de masculinidad caracterizado por la capacidad de soportar la rudeza e incluso el escarnio. En ese proceso, lo femenino es empleado como recurso antinómico para emular el comportamiento que se espera de los varones, generando formas desiguales y subordinadas de valoración de lo masculino y lo femenino.

Los formatos de clase frecuentemente activan procesos de participación académica fuertemente competitivos y excluyentes, articulados con base en un criterio de rendimiento por tiempo: el que primero realice un ejercicio o el que primero levante la mano logra la oportunidad de respuesta pública en detrimento de las oportunidades de los otros. Los varones parecen tener mayor disposición e interés en este tipo de dinámicas.

Principalmente en las aulas mixtas, las oportunidades de recibir reconocimiento y retroalimentación no parecen distribuirse de manera equitativa; en efecto, con frecuencia los intentos de partici-

pación femenina como protagonistas de la tarea académica principal son desconocidos pues sus oportunidades de ser elegidas para ofrecer una respuesta pública en los procesos competitivos descritos es muy baja y en algunos casos nula. Los varones parecen tener una enorme capacidad para captar la atención de sus maestros/as, tanto positiva (convertirlos en su audiencia privilegiada), como negativa (ser blanco de la mayor cantidad de llamados de atención y sanciones).

Cuando son activadas como protagonistas en las aulas mixtas, la interacción maestro/a-alumna se caracteriza por un menor contacto visual o cercanía corporal que hace pensar en una dificultad para interactuar con ellas. En escenarios particulares, como los técnicos y vocacionales, se encuentran de manera explícita mecanismos de disuasión de los intentos de protagonismo académico femenino en relación con actividades consideradas de alta dificultad para las mujeres.

Tanto en algunas aulas mixtas, como en las aulas exclusivamente femeninas, los formatos de clase que logran generar contextos más inclusivos y más equitativos, y en ese sentido facilitadores de la construcción de un protagonismo académico femenino, se caracterizan por una dinámica de competencia cooperativa (por equipos, por ejemplo) o mecanismos plenamente democráticos de oportunidad de respuesta pública (cada uno tiene la oportunidad de contestar una vez).

Las estrategias docentes encaminadas a generar contención emo-

cional, así como soporte a la realización exitosa de la actividad académica, que en el caso de muchas estudiantes mujeres parece ser una mediación necesaria, aparecen con mayor facilidad cuando el aula no se polariza por la presencia masculina. Este es un límite concreto a la práctica de la coeducación.

Principalmente en los escenarios mixtos se ha configurado un patrón de interacción que pone en duda la inclusión de las chicas, sobre todo cuando en el contexto de la clase sus intentos de participación han sido desconocidos y/o la retroalimentación se estructura como un proceso reservado principalmente para la interacción entre docentes y chicos. En tales casos la forma en que los docentes se dirigen al grupo empleando el genérico “muchachos” es totalmente paradójica: no parecen existir razones para que las chicas se sienten incluidas en un lenguaje que sólo en apariencia es inclusivo.

En muchos contextos no aparece ninguna razón para que las chicas aprendan a sentirse nombradas en el universal masculino, pues en éstos la metonimia hombre/hombre opera en el sentido de generar una equívoca pretensión de estar interpelando un sujeto neutral, el cual resulta acotado en la acción por el desconocimiento, en muchos casos sistemático, de los intentos de participación académica por parte de las chicas. En tales casos, no es muy probable que las chicas se sientan incluidas en el “todos” masculino empujado por las/los docentes, aunque pretenda ser inclusivo. En el orden moral que configura la trama profunda de sentido para la par-



ticipación académica, es muy frecuente que se active una regla en el sentido de que la palabra es masculina.

Construcción social del self

Distintas perspectivas teóricas están de acuerdo en que el self, el sí-mismo, no es un concepto empírico sino teórico; es el núcleo de la teoría que cada ser humano aprende y de acuerdo con la cual cada individuo organiza sus experiencias, pensamientos, etc., como persona. El concepto de sí-mismo está vinculado al de persona mediante analogía. Es el concepto y no la entidad (cosa) que está a la base de la gramática lógica de los usos denotativos en primera persona mediante los cuales las personas articulamos proposiciones lingüísticas tanto descriptivas como reflexivas; en este último caso, nos tratamos a nosotros mismos como tercera persona. Son, entonces, declaraciones de segundo orden (Harré, 1989).

Para la psicología social contemporánea, la expresión lingüística sobre un estado psicológico hace parte del estado psicológico mismo. La referencia a nosotros mismos en tercera persona facilita la construcción de la ilusión óptica

sobre la existencia de sujeto interior, una sustancia. Queda por elucidar si tal ilusión es necesaria para la organización de los pensamientos y los sentimientos de una persona, o si esto hace parte de la filosofía moderna del sujeto heredada y sostenida en Occidente. En todo caso, la fuente de esta ilusión parece ser la gramática de las declaraciones: “El sí-mismo es el fantasma de la persona”; la persona, por el contrario, es una unidad espacio temporal (Harré, 1989, pp. 42-48).

Lo anterior implica que la teoría del sí-mismo es de tipo psicosocial. Se trata de la lógica gramatical del lenguaje reflexivo, un estudio que exige una etnografía del lenguaje. Se hace necesario ir hacia los órdenes morales y materiales que caracterizan una forma de vida (Harré, 1989).

Un punto de vista teórico, ya comúnmente aceptado tanto en el contexto de los estudios culturales como en la psicología social, es el reconocimiento de las identidades fracturadas y desplegadas en múltiples imágenes de sí mismo, las cuales se cargan en los circuitos culturales, se filtran, se definen constantemente y se representan en la cultura mediática (Lindesmith y otros, 1999).

Según el punto de vista anterior, el sí-mismo no queda definitivamente establecido al final de la infancia, como lo han asumido varias de las megateorías psicológicas de comienzos del siglo XX; por el contrario, el sí-mismo, entendido como el conjunto de relatos sobre la propia persona, cambia en la medida en que se transforman los

mundos y las relaciones sociales en que se encuentra inscrito.

Un concepto que resulta muy útil al momento de mirar la producción de los sí-mismos en la cultura local escolar es el de *carreras*; de manera particular se destaca el aspecto moral de las carreras, el cual vincula al sí-mismo y su marco de imaginación para juzgarse y juzgar a los otros.

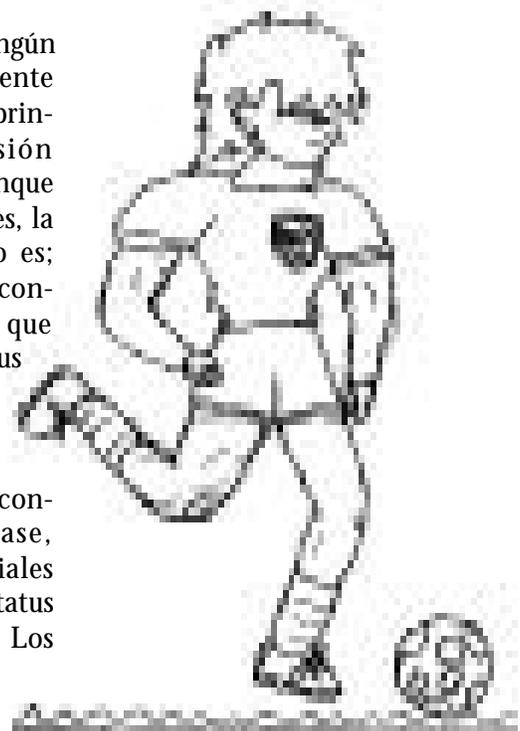
Cualquier carrera es un proceso de flujo temporal a través de momentos de la vida individual. Los individuos tienen distintas carreras, cada una vinculada a un universo discursivo diferente. Las carreras son producciones situadas, en la medida en que están localizadas en situaciones sociales específicas. Toda carrera se encuentra acompañada de un conjunto de carreras de otros. Las múltiples carreras de un individuo se pueden encontrar en armonía o conflicto.

Las carreras no son en ningún momento algo que esté totalmente bajo el control del sí-mismo, principalmente por su dimensión interactiva e institucional. Aunque muchas carreras son opcionales, la carrera moral personal no lo es; cada individuo cuenta con un conjunto de recuentos o relatos que explican y justifican su estatus actual; esto es particularmente evidente en el caso de los estudiantes de colegio quienes, podría decirse que en el contexto de una misma clase, construyen carreras diferenciales asociadas a las posiciones de estatus que ubican en ese contexto. Los roles que hemos identificado corresponden al ejercicio de una ciertas actividades que

son funcionales para el sostenimiento de la dinámica interactiva de los escenarios escolares. Las personas desarrollamos capacidades o competencias diferentes en la ejecución de diferentes tareas.

La apropiación de la norma en los escenarios escolares aparece muy temprano y tiene lugar mediante complejos procesos de disciplinamiento corporal que permiten proponer su inscripción en el cuerpo infantil. No obstante la apropiación es diferencial para los géneros. Mientras las chicas aprenden a “mantenerse dentro de los márgenes” en el cumplimiento de las reglas, los chicos logran captar la mayor parte de la atención de sus maestras/os justamente mediante su infracción.

De otro lado, los procesos mediante los cuales los distintos géne-



ros articulan la participación académica están totalmente diferenciados: la implicación de las chicas tanto en la tarea académica principal como en el afrontamiento de la evaluación, genera procesos de activación emocional que conducen a la articulación de juegos de lenguaje principalmente expresivos: la ansiedad y la vergüenza son emociones que se manifiestan con frecuencia en los cuerpos femeninos.

Aceptando que las emociones son acontecimientos que tienen lugar dentro de patrones de interacción que derivan su significado de los rituales culturalmente pautados y sostenidos en tales procesos de relación, puede decirse, siguiendo a Gergen (1996), que la emoción es una especie de danza que se aprende. Por supuesto, en esta dimensión se expresa, más que en muchas otras, el entrecruzamiento de culturas que tienen lugar en el contexto escolar: tales danzas son muy antiguas en la carrera moral de los/las chicas y por lo mismo profundas en su estructura psíquica y difíciles de transformar.

Lo anterior permite afirmar que si bien no se está señalando a la escuela y a los docentes como responsables del tipo de acontecimientos emocionales que los chicos y chicas practican más frecuentemente en el escenario matemático, por ejemplo, sí cabe cuestionar la reproducción y esencialización que allí tiene lugar de los estereotipos con los cuales los chicos/as son socializados.

En efecto, en los contextos mixtos, mientras los chicos aprenden a

soportar la rudeza y el escarnio público como costos del protagonismo académico, las chicas aprenden a ser desconocidas e invisibilizadas. De hecho parece que el estilo interaccional prevalente está articulado a la imaginería propia de un tipo de masculinidad que se privilegia y que se pone en acción en detrimento de un estilo más adecuado a las necesidades de las chicas.

En esos mismos contextos, las chicas mantienen una fuerte activación de la ansiedad, la atención se materializa en una posición corporal tensa, se copia sin respiro y la evaluación es fuente de mucha ansiedad; con frecuencia se inmovilizan ante el tono rudo que prevalece en el escenario. Cuando buscan explicación por parte de sus maestros/as es frecuente que lo hagan fuera de clase.

Los formatos de clase que a menudo se estructuran el escenario matemático -fuertemente competitivos y caracterizados por estructurar la evaluación con base en un criterio de rendimiento por tiempo-, no parecen ser adecuados para las chicas; en estos contextos, ellas aprenden a ponerse al margen.

Es interesante que sea principalmente en los contextos femeninos donde emerja un estilo comunicativo radicalmente diferente, caracterizado por aceptar y contener las activaciones emocionales de las estudiantes; emplear estrategias más colaborativas y menos individualistas, en cuyo marco aparecen el empoderamiento del liderazgo académico femenino y las

experiencias académicas lúdicas y exitosas.

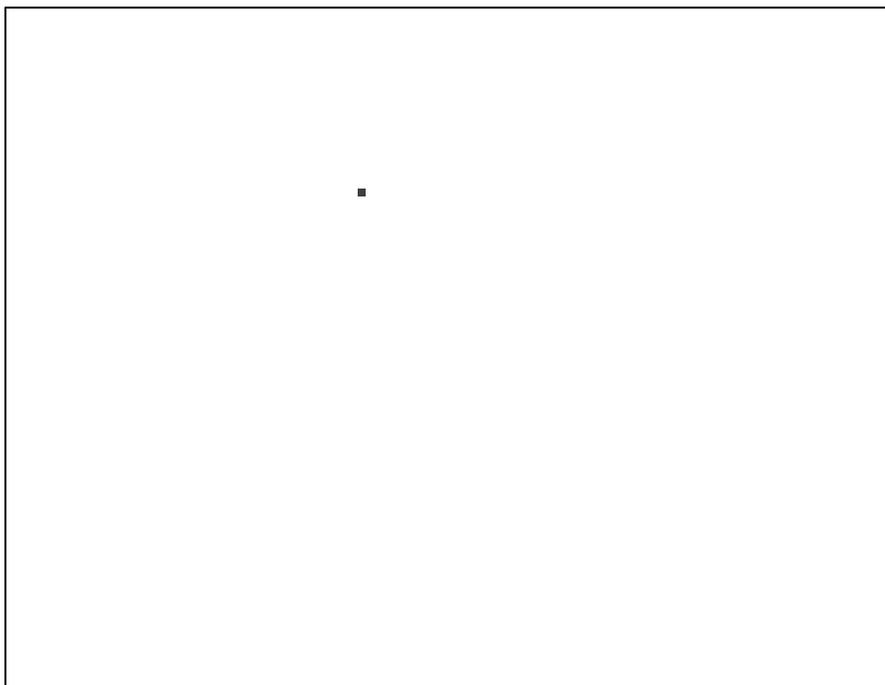
Aceptar y contener las activaciones emocionales de las chicas parece ser un procedimiento que implica no aceptar sus juegos lingüísticos expresivos pero sí ofrecer soporte emocional, dando lugar a un proceso que les permita avanzar hacia una experiencia exitosa que facilite la transformación de una narrativa discapacitante (“es que es muy difícil”) en otra de progreso y capacidad (“si estudio entiendo”, “yo sí puedo”).

Los fragmentos del calidoscopio

El calidoscopio, un mecanismo óptico que refleja diversas combinaciones de pequeños vidrios de colores es una buena metáfora para el procedimiento analítico e interpretativo empleado. En efecto, las tres categorías articuladoras del paradigma analítico presentadas en estas páginas, constituyen las clases de fragmentos que se mueven dentro del calidoscopio. Los distintos escenarios son el resultado del entrecruzamiento entre el ordenamiento estructural, la acción y la interacción en la escuela y las construcciones sociales del *self*.

Por otro lado, la rotación del calidoscopio da lugar a lo que hemos denominado pedagogías de género. La combinación de los tres niveles ofrece una visión densa de los escenarios en los cuales se activan unos roles provisionales que comportan un estatus social y que son funcionales al sostenimiento de la cultura local.

Figura 1. PARADIGMA ANALÍTICO PARA LA TEORIZACIÓN



Citas

- 1 Adelantado por el DIUC, con el apoyo de COLCIENCIAS, El Fondo para los Derechos Humanos de la Mujer (Fundaciones Restrepo Barco, Ford, FES) y la Consejería para la equidad de la mujer, permitió la conformación de un equipo permanente de investigación, bajo la dirección de Angela María Estrada, en el cual participaron Carlos Iván García, Diógenes Carvajal y con quienes se ha sostenido un proceso permanente de construcción colectiva.

Bibliografía

- BOHAN, Janis. Regarding gender: essentialism, constructionism, and feminism psychology. En: Gergen, Mary y Sara Davis, (Eds.) *Toward new psychology of gender. A reader*. USA, Routledge, 1997, 31-48.
- BUTLER, Judith. Variaciones sobre sexo y género. Beauvoir, Wittig, Foucault. En: Benhabib, Seyla y Drucilla Cornella (Eds.). *Teoría feminista y teoría crítica. Ensayos sobre la política de género en las*

sociedades de capitalismo tardío. Valencia, Edicions Alfons el Magnanin, 1990, 193-212.

ESTRADA, Ángela María y Carlos Iván García. Cuerpos en Tensión. *Revista de Estudios Sociales*, 5, 2000, 93-99.

GERGEN, Kenneth, Towards intelectual audacity in social psychology. En: Gilmour, Robin y Steve Duck (Eds.) *The development of social psychology*. USA, Academic Press, 1980, 239-269.

_____, Agression as discourse. En: Gergen, Kenneth (Ed.). *Refiguring self and psychology*. Great Britain, 1993, 167-184.

_____, La construcción social: emergencia y potencial. En: Pakman, Marcelo (Comp.) *Construcciones de la experiencia humana*. España, Gedisa, vol. I, 1996a, 139-143.

_____, *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. España, Paidós, 1996b.

GIROUX, Henry y Anthony Penna. Educación social en el aula: la dinámica del currículo oculto. En: Giroux, Henry (Ed.) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España, Paidós, 1990, 63-86.

HARRÉ, Rom. La construcción social de la mente. La relación íntima entre el lenguaje y la interacción social. En: Ibáñez

Gracia, Tomás. (Coordinador). *El conocimiento de la realidad social*. España, Sendai, 1989, 39-52.

_____, Foreword. En: Parker, Ian (Ed.) *Social constructionism, discourse and realism*. Great Britain, Sage, 1998, xi.

HENWOOD, Karen y Nick Pidgeon. Qualitative research and psychological theorizing. En: Hammersly, Martyn. *Social research. Philosophy, politics and practice*. Great Britain, 1995, 14-32.

LACLAU, Ernesto. Universalismo, particularismo y el tema de la identidad. *Revista internacional de filosofía política*. 5, 1995, 38-52.

LINDESMITH, Alfred, Anselm Straus y Norman Denzin, *Social psychology*. London, Sage, 8th edition, 1999.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel, La escuela, encrucijada de culturas. *Investigación en la escuela*. 26, 1995, 7-24.

ROMAN, Leslie. The political significance of other way of narrating ethnography: a feminist material approach. En: LeCompte, Margaret, Wendy Millroy y Judith Preissle. *The handbook of qualitative research in education*. USA, Academic Press, 1992, 555-594.

SARBIN, Theodore. The narrative as a root metaphor for psychology. En: Sarbin, Theodore. *Narrative psychology. The storied nature of human conduct*. USA, Praeger Publishers, 1986, 3-21.

_____, Emotion and act: roles and rhetoric. En: Harré, Rom. *The social construction of emotion*. Great Britain, Basil Blackwell, 1996, 83-97.

SCOTT, Joan, El género: una categoría útil para el análisis histórico. En: Lamas, Marta. *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México, UNAM-PUEG, 1996, 265-302.

SHOTTER, John. El papel de lo imaginario en la construcción de la vida social. En: Ibáñez Gracia, Tomás. (Coordinador). *El conocimiento de la realidad social*. España, Sendai, 1989, 135-156.

SPEARS, Russell y Ian Parker. Marxist thesis and psychological themes. En: Parker, Ian y Russell Spears (Eds.) *Psychology and society*. London, Pluto Press, 1996, 1-20.

STRAUSS, Anselm *Qualitative research for social scientists*. USA, Cambridge University Press, 1987.

STRAUSS, Anselm y Juliet Corbin. *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. USA, Sage, 1998.