Carmen Millán de Benavides
Ángela María Estrada
—Editoras académicas—

Pensar (en) género

Teoría y práctica para nuevas cartografías del cuerpo

Dispositivos y ejecuciones de género en escenarios escolares

Ángela María Estrada Mesa

"La postura de que el género es preformativo intentaba mostrar que lo que consideramos una esencia interna del género se fabrica mediante un conjunto sos-tenido de actos, postulados por medio de la estilización del cuerpo basada en el género. De esta manera se muestra que lo que hemos tomado como rasgo "interno" de nosotros mismos es algo que anticipamos y producimos mediante ciertos actos corporales, en un extremo, un efecto alucinatorio de gestos naturalizados."
(Butler 15-16)

En El antropólogo como autor, Clifford Geertz logra concretar intrincadas cuestiones éticas y epistemológicas propias de la etnografía centrándose directamente sobre el texto etnográfico. Allí, Geertz se da a la tarea de mostrar que la verosimilitud de los argumentos del antropólogo es principalmente un efecto retórico escritural; los lectores son persuadidos por la evidencia etnográfica, "milagro retórico" que se opera en la escritura, de que el investigador penetró, o mejor aún, fue penetrado por esa otra cultura; en otras palabras, mediante la persuasión del hecho de que el etnógrafo "realmente estuvo allí".

Incursionar en la cultura escolar bogotana[2] con la intención de desentrañar cómo se construyen los géneros en los procesos de interacción cotidiana es la base

[1] Una versión inicial de este texto fue publicado en: Revista Comunicación y Sociedad. México, Universidad de Guadala-jara, No. 39, ene-jun, 2001, 145-178. Elabora algunos de los resultados alcanzados por un proyecto de investigación cua-litativa denominado Arco Iris: Una mirada transformadora a las relaciones de género en la escuela, adelantado en el contexto del DIUC (Departamento de Investigaciones de la Universidad Central) en escuelas y colegios de Bogotá-Colombia, con el apoyo de COLCIENCIAS, La Fundación Restrepo Barco y el Programa para la Equidad de la Mujer. La autora, Investigadora Principal del mencionado proyecto, quiere hacer un reconocimiento explícito de la participación de Carlos Iván García como co-investigador y de Diógenes Carvajal como asistente de investigación en el proceso de investigación.

[2] Se construyó una muestra teórica de 25 instituciones educativas, que cruzaba numerosas variables del universo educativo de Bogotá: estrato (bajo, medio y alto), orientación (clásico y técnico, comercial o diversificado), administración (oficial y privado), modalidad (femenino, masculino y mixto), escenarios escolares (matemáticas, lenguaje-sociales, educación física, técnicas-vocacionales, descanso y eventos espaciales) y momentos del ciclo vital (grados tercero, séptimo y once). El acceso a los centros educativos priorizados en la muestra buscó activar redes de maestras y maestros interesados en abrir la institución escolar a la mirada de género y ganarse su voluntad para la investigación: un grupo generoso de institu-ciones y docentes nos abrieron la puerta no solo de la escuela sino del aula; sin duda un privilegio que agradecemos. En 14 de las instituciones incluidas en la muestra se adelantó una observación en profundidad, que se concretó en un banco etnográfico de 478 diarios de campo. De ellos se procesaron 145 (un 30% del total) a través del NUD*IST (software para el análisis de datos no numéricos). El proceso analítico de codificación y de elaboración de comentarios permitió la cons-trucción de un árbol integrador de los 149 nodos (categorías) emergentes, que en el proceso se fueron integrando en un

etnográfica mediante la cual se ofrece en estas páginas la teorización alcanzada sobre los procesos de subjetivación generada en la escuela. No se pretende por tanto la representación o la descripción fiel de los hechos, ya que ello no parece posible. Se acepta que el relato de campo mismo constituye ya un momento interpretativo.[3]

Seguramente no se ha conseguido escapar completamente a una tradición escritural muy endurecida, en la cual se intenta persuadir al lector de que la interpretación que se ofrece es la más válida, cuando no la única posible. En cualquier caso, rogamos a las y los lectores que acepten tales recursos como lo que son, artificios retóricos de quien, "habiendo estado allí" no puede más que someter al contraste crítico algunas formas de abordar e interpretar las construcciones de género en la cultura escolar con las efectuadas en otros contextos,[4] con la esperanza de animar el debate crítico entre los actores escolares y entre quienes tienen en sus manos la posibilidad de formular una política educativa tendiente a la promoción de la igualdad de oportunidades.

En este texto se busca compartir algunas de las construcciones alcanzadas a través de la aventura de una macro-etnografía escolar aventura, sí, ya que aunque sea muy bien planeada con anticipación, la etnografía es un modo de investigar esencialmente caracterizado por la incertidumbre a lo largo del extendido y arduo proceso analítico, sin hablar del "efecto succión del trabajo del campo" propuesto por algunas investigadoras (Gordon, Holland y Lahelma), para señalar que este modo de construcción de conocimiento es un proceso lleno de sorpresas y situaciones inesperadas.

Del género como campo de estudios al género como lente de la mirada analítica

Una perspectiva de género como lente para el estudio de la realidad social, o, en otras palabras, como criterio constitutivo de una epistemología crítica para las ciencias sociales y la investigación social, se ha venido abriendo paso –no sin dificultades– dentro de los regímenes de poder que sostienen el orden del discurso

paradigma teórico emergente de tres grandes niveles: ordenamiento estructural, acción e interacción en la escuela y construcción social del self.

[3] Una descripción extensa del paradigma teórico metodológico que se construyó en el proceso de análisis del material de campo se encuentra en Ángela María Estrada, "Fragmentos".

[4] Resultó muy reconfortante el acceso a los resultados de la macro-etnografía comparativa sobre la construcción de ciudadanía y diferencia en la escuela adelantada por Gordon y otras (2000), pues sus hallazgos, alcanzados desde una posición teórica y política común, son una fuente de validación internacional.

académico, los cuales, si bien no pueden rechazarla, presionan por mantenerla en el ámbito particular y bastante aislado de los estudios de la mujer y del hombre.

En efecto, el género como categoría crítica contribuye a la configuración de un estatuto para la investigación social, que es crucial para poner en evidencia los a priori históricos de la teoría social, particularmente aquellos que sostienen la "episteme de lo mismo" (Fernández), la cual efectúa para las ciencias sociales la razón totalizante y universal de la filosofía moderna.

Instaurada en la lógica de la identidad, la 'episteme de lo mismo' no puede captar la diferencia –la otredad– más que como lo contingente o desviado con referencia a lo mismo, lo cual, al no poder pensarse como lo otro, se transforma en lo único (Fernández).

Desprovisto de todo sesgo esencialista, el género aparece como una categoría relacional mediada por dispositivos de poder (Scott). Es decir, en los intercambios sociales se activan acuerdos históricamente construidos para la interpretación de la conducta normal de hombres y mujeres. Conducta que en 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), y que abandona la binariedad propia del terreno biológico.

En el ámbito subjetivo, la construcción de los géneros es el resultado de la inscripción en el cuerpo (Foucault) de unos discursos históricamente construidos y culturalmente legitimados sobre la sexualidad y las identidades sexuales, así como de los procesos de resistencia que desde distintas posiciones de sujeto tienen lugar frente a las narrativas comunitarias. Desde este punto de vista el género es la materia informada culturalmente, proceso mediante el cual deviene materialidad. Este punto de vista sobre el género ofrece la ventaja de integrar de manera muy precisa nociones culturales, históricas, sociológicas y psicológicas en la de una categoría estructural relacional inscrita en el micro-juego cotidiano de los poderes para comprender la producción de distintas identidades sexuales (Butler; Estrada "Estudios").

Comprendida así, la perspectiva de género permite abordar la escuela y el aula como instituciones sociales que potencialmente tienen el poder cultural, no sólo para pautar las relaciones entre los géneros, sino para apoyar su construcción y desarrollo diferencial. Desde este punto de vista, los estudiantes, mediante su participación activa, asumen o controvierten las reglas y códigos que pautan las relaciones entre los géneros y su estatus diferencial, subyacentes o implícitas en las culturas escolares.

Una mirada con lente de género permite hacer visibles distintas posiciones de sujeto que encarnan expresiones de la masculinidad y la feminidad en un contexto relacional, cuya estructura profunda está nutrida no sólo o directamente por el con-

texto patriarcal, sino también por las distintas narrativas comunitarias que desde múltiples fuentes entran, circulan y se activan en las interacciones escolares, y cuyo trasfondo es moral, en cuanto genera una estructura de jerarquización valorativa de la diferencia.

Penetrar la diferencia implica el reconocimiento y la búsqueda explícita de la interdependencia entre los sistemas de significado individuales y los sociales o culturales. Esto, a su vez, exige que partiendo de la experiencia de los distintos actores en sus contextos particulares, ésta se reconstruya en un nivel de análisis más amplio dentro de marcos culturales y relaciones sociales de poder (Henwood y Pidgeon).

En otras palabras, se trata de superar el naturalismo que propone al investigador como sujeto neutral que recupera las voces de los otros y que acerca la etnografía al positivismo, para poner en relación las narraciones de las voces de los otros (sobre todo de aquellos no dominantes socialmente) con los mecanismos estructurales subyacentes y las condiciones materiales que posibilitan la reproducción y/o la resistencia cultural y social de la diferencia. Tal enfoque le imprime a la etnografía un carácter crítico feminista (Roman).

Visualizar los dispositivos de estructuración de los géneros en la cultura escolar

Los educadores críticos han abordado la tarea de mostrar que la pedagogía sólo tiene sentido en el campo de la acción y la experiencia, y que 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 escolar 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 de los encuentros escolares en el aula y fuera de ella (Giroux y Penna).

Visualizar las prácticas a través de las cuales se facilita la estructuración subjetiva de ciertos géneros exige abordar la escuela y sus distintos escenarios en tanto culturas locales que llevan a cabo funciones socializadoras complejas –en la medida en que se mediatizan otras culturas–, tanto formales y especializadas como comunitarias y familiares, articulando una textura heterogénea de significados que logra múltiples formas de gestión, reproducción y resistencia.

Así pues, abrirse a la comprensión de la escuela como agente socializador hace necesaria la búsqueda de una forma de mirar sistemática y no fragmentada que

tome la escuela como espacio privilegiado para la reconstrucción del conjunto de dispositivos que mediatizan, a su vez, la construcción de las subjetividades que en ella se activan, se ejercen y se narran.

> Para Deleuze "...un dispositivo es una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilineal. Está compuesto de líneas de diferente naturaleza y esas líneas del dispositivo no abarcan ni rodean sistemas cada uno de los cuales sería homogéneo por su cuenta (el objeto, el sujeto, el lenguaje), sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan unas a otras como se alejan unas de otras. Cada línea está quebrada y sometida a variaciones de dirección (bifurcada, ahorquillada), sometida a derivaciones." (155).

Ya en otro lugar (Estrada y otras, "Regulación"; Estrada, "Ejecuciones", "Fragmentos"), se aborda la noción de dispositivo cultural como la articulación compleja de elementos propios de por lo menos tres órdenes diversos de una cultura local. Tal articulación configura procesos y estrategias que coadyuvan en la estructuración de la subjetividad, disciplinando y regulando su construcción. La etnografía del lenguaje adelantada en contextos colombianos ha mostrado los órdenes que integran y nutren diferentes dispositivos: a) el orden de la imaginería cultural; representaciones y creencias fuertemente arraigadas en culturas locales específicas, b) el orden de la acción y la interacción; en el cual se configuran patrones que se activan en las dinámicas sociales concretas dando origen a, c) algunas estrategias de autorregulación de la subjetividad.

La articulación de los mecanismos y/u operadores propios de cada uno de tales niveles en una estrategia o proceso complejo es lo que da origen a un dispositivo particular. Ahora bien, tales dispositivos pueden funcionar de manera naturalizada y no consciente en las culturas locales, o bien, de manera intencional y reflexiva, cuando la intervención profesional y/o social las afecta de manera específica, en el marco de una posición ético política explícita.

Los dispositivos son mediaciones pedagógicas complejas, con un alto potencial estructurante de la subjetividad, ya que circulan libremente en los distintos escenarios escolares, articulando, como ya se dijo, mecanismos y procesos de órdenes diversos. Comprender cómo se estructuran los géneros en culturas locales, como en el caso de la cultura escolar, implica comprender el funcionamiento específico de tales dispositivos pedagógicos en la producción de la subjetividad. Esto requiere "...en cada caso levantar un mapa, cartografiar, recorrer tierras desconocidas..." (Deleuze 155) que atraviesen y busquen los entrecruzamientos entre fragmentos de distintos órdenes; tal fue el sentido con el cual se empleó la metáfora del calidoscopio para la construcción de un paradigma analítico en el Proyecto Arco Iris (Estrada "Fragmentos").

Una etnografía del lenguaje y el discurso propios de distintos escenarios escolares, incluida de manera preponderante el aula, como la desarrollada en el mencionado proyecto, permitió la construcción de un paradigma analítico que articuló tres niveles para mirar la cultura escolar con una perspectiva de género. Se recurrió a la metáfora del calidoscopio para caracterizar la forma particular de abordar la cultura escolar que se viene analizando: el calidoscopio,[5] un mecanismo óptico que refleja diversas combinaciones de pequeños vidrios de colores, ofrece una representación potente del procedimiento analítico e interpretativo empleado a fin de establecer una mirada dinámica sobre las prácticas escolares en las cuales se construye la subjetividad de género.

En efecto, las tres dimensiones señaladas funcionan como los tipos de fragmentos –categorías analíticas centrales en el proceso de teorización–, diferenciados dentro del paradigma del calidoscopio: la imaginería cultural, el orden de la acción y la interacción y las estrategias de autorregulación de la subjetividad constituyen las clases de fragmentos que se mueven dentro del calidoscopio. Las imágenes que se originan en su rotación analítica, las cuales conectan mecanismos y operadores propios de los distintos órdenes, permiten visualizar y tomar conciencia reflexiva y crítica sobre los distintos dispositivos para producción de los géneros en diferentes escenarios y culturas escolares locales.

La dinámica de un dispositivo conecta la cultura amplia con la cultura escolar local, generando una organización social con reglas y rituales sociales particulares, y estructura los procesos y las acciones propias de la vida cotidiana de la escuela, regulando y dotando de sentido a las ejecuciones[6] subjetivas.

En consecuencia, los dispositivos de género no son simples evocaciones, acciones o preferencias lingüísticas moralizantes puntuales. Como se deduce de lo expuesto, se trata de mediaciones pedagógicas complejas, con un alto potencial estructurante de la subjetividad, ya que circulan libremente en los distintos escenarios escolares, articulando evocaciones sobre lo femenino y lo masculino (reguladoras o liberadoras en la medida en que respondan a formas naturalizadas y esencializantes o reflexivas y críticas), así como reglas y rituales específicos propios de cada escenario escolar con los cuales se disciplinan diferentes posiciones de sujeto, y a partir de los cuales se configuran los contextos que dotan de sentido a las ejecuciones subjetivas de género.

[5] Una descripción teórica extensa de este paradigma se encuentra en Estrada, "Fragmentos".

[6] Hemos preferido emplear la palabra castellana 'ejecuciones' para remitirnos al vocablo *performative* introducido por Austin a fin de aludir a aquellas expresiones que se caracterizan porque la persona que las usa hace algo con ellas.

El orden de la imaginería en la cultura local escolar: ¿Quién es el sujeto de la política educativa de la escuela?[7]

El sujeto moderno –abstracto, desincardinado e individualizado– parece ser el referente empleado en las formulaciones de la política escolar, que en tal sentido no difieren de las de la política educativa nacional.[8] En efecto, las pocas referencias específicas al género del estudiantado (masculino y femenino), parecen limitarse principalmente al marcador biológico de los alumnos.

La equidad de género no constituye una referencia con peso específico ni para la conformación de los cuadros directivos en los planteles, ni para la formulación de proyectos educativos institucionales, ni tampoco en la orientación de los manuales de convivencia. En el primer caso, parece necesario reconocer más bien que la feminización de la profesión docente, al igual que sucede con el conjunto de las profesiones cuyo desarrollo describe la misma tendencia, tiene el efecto general de pauperización y pérdida de prestigio social de las mismas (Arango et al.).

El mismo sujeto moderno, el estudiante abstracto, es el sujeto de los Proyectos Educativos Institucionales; en efecto, la teoría liberal, la noción de sujeto individual autónomo y de derechos que le corresponde, así como las concepciones esencialistas y por supuesto individuales del desarrollo psicológico humano, tiene una presencia importante en tales documentos.

El tratamiento de la sexualidad en este contexto se enrarece, se torna problemática. Aparece principalmente en los manuales de convivencia como regulaciones de la apariencia, referencias a la evitación o como prohibiciones, por lo que se incluyen en los apartados de los deberes. Sólo en el caso de un colegio femenino se inscribe como derecho, respecto del tema particular de la permanencia en el colegio de las alumnas embarazadas y del respeto que merecen.

El género se convierte, en el discurso, en objeto riguroso de disciplina que recae sobre aspectos específicos tales como la apariencia y la sexualidad. La alta parametrización del género que está en la base se distancia del curso de los cambios culturales. No hay evidencia, en cambio, de que los procesos de subjetivación generada resulten significativos como asuntos de reflexión, acción y transformación institucionales.

La noción de sujeto propia de la teoría liberal clásica ha sido puesta en cuestión por los teóricos del multiculturalismo y el reconocimiento, al señalar que se ha

[7] Como soporte del análisis de la dimensión normativa y formalizada de la cultura escolar y particularmente del tratamiento que obtiene el género, se llevó a cabo un análisis documental de los instrumentos de política de la escuela (organigrama y funciones, Proyectos educativos Institucionales – PEI, Manuales de Convivencia y Proyectos de Educación Sexual en los casos en que éstos contaban con un documento de soporte) en 21 de los 25 centros educativos incluidos en la muestra.

[8] Véase la Ley General de Educación de 1984.

erigido con una fachada de universalidad que encubre la particularidad de los principios propios de una cultura hegemónica que defiende y busca imponer a los otros (Taylor).

Tal visión hegemónica del sujeto típicamente occidental parece desconocer los rigurosos procesos de disciplina que operan en la cultura y mediante los cuales se produce la diferenciación de las subjetividades articuladas a jerarquías sociales en las cuales se integran las categorías de etnia, clase y género.

Tanto la filosofía como la teoría psicológica están de acuerdo en señalar que uno de los rasgos decisivos de la vida humana es su carácter dialógico: definimos nuestra identidad personal en diálogo con las cosas que nuestros otros significantes desean ver en nosotros y a veces en lucha con ellas (Taylor, Sampson). El reto de la política escolar parece ser pues la apertura al reconocimiento de la íntersubjetividad y a la transformación teórica que esa nueva óptica exigiría a conceptos como el de autonomía, en aras de superar los rasgos modernos individualistas para abrirse a una concepción relacional y colaboradora, tanto en la perspectiva de la responsabilidad relacional en la construcción de los otros y de sí mismos (McNamee y Gergen), como en la perspectiva del aprendizaje y la construcción de conocimiento.

Mediante los dispositivos pedagógicos de estructuración de los géneros, cargados de poder para crear y producir distintas posiciones de sujeto, se crean y mantienen verdades corrientes en la escuela, tales como las que atribuyen a lo femenino y lo masculino, de manera esencialista o no, distintas capacidades, competencias y roles.

Tanto la tonalidad de la interacción (noción propuesta por Hymes, citado por Marc y Picard) como el comportamiento no verbal (particularmente el control social que se deriva de modos del contacto visual o la ausencia del mismo) son los elementos comunicativos que contribuyen a dar forma a los distintos dispositivos de género, imprimiendo en muchos casos un sello característico a la organización social del escenario escolar.

El desempeño de un rol social situacional no es arbitrario; antes bien, la imaginería ínter activa (Sarbin) conecta con el conjunto de roles pautado para ser desempeñado por unos actores específicos, según cumplan o no con unos marcadores de género –los límites del comportamiento adecuado o aceptado como propio–, asociados de manera más o menos esencialista a las características sexuales de los sujetos.

Las ejecuciones de género en los escenarios escolares validan o subvierten los dispositivos de género. Se trata de prácticas vividas que serán integradas en formas personales de narrar tales ejecuciones dentro de la historia de vida propia y que incluyen asuntos tales como las fantasías, los miedos, la atribución de competencias y debilidades, y los deseos, a la manera de una carrera personal (que incluye un fuerte componente moral),[9] lo anterior es lo que hemos llamado construcción social del *self*.

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. Estas 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 las/los estudiantes de colegio, quienes en el contexto de una misma clase construyen carreras diferenciales asociadas a las posiciones de estatus que ocupan en ese contexto. Los roles de género para la participación académica que hemos identificado, y que se expondrán más adelante, corresponden al ejercicio de unas ciertas actividades que son funcionales para el sostenimiento de la dinámica de la tarea académica principal y cuya actuación, según sea más o menos estable y prolongada en el tiempo, determinará el desarrollo de capacidades o competencias diferenciales para los distintos géneros.

La pregunta por los dispositivos específicos que articulan evocaciones culturales con prácticas sociales concretas para regular o subvertir ejecuciones subjetivas en los distintos escenarios escolares animó permanentemente el proceso de teorización. Este trabajo aborda un punto de vista que intenta responder tal interrogante.

El orden de la acción y la interacción en la escuela: Roles situacionales en la interacción académica

Se trata de prácticas discursivas[10] que permanentemente producen, mantienen o cambian complejos sistemas de signos verbales y no verbales que son simultáneamente sistemas de clasificación, regulación y normalización[11] a través de las cuales opera la diferenciación de los individuos en contextos sociales particulares, dentro de los cuales aquéllos devienen corporeidad. El comportamiento personal, o en un sentido más amplio la acción y la interacción, revela posiciones de sujeto particulares que adquieren sentido por su inserción en un contexto específico,

[9] El tratamiento dado a la noción de carrera moral por Lindesmith y otros ha sido particularmente fecunda para la presente elaboración.

[10] El tratamiento dado a la noción de carrera moral por Lindesmith y otros ha sido particularmente fecunda para la presente elaboración.

[11] Seguimos aquí pistas sobre el discurso entendido como práctica social adelantadas entre otros por Edwards y Potter.

pero que no son sino algunas facetas de las múltiples que, actual o potencialmente, integran la propia subjetividad.

Es mediante tales dispositivos, cargados de poder para crear y producir distintas posiciones de sujeto, que se crean y mantienen verdades corrientes en la escuela, tales como las que atribuyen a lo femenino y lo masculino, de manera esencialista o no, distintas capacidades, competencias y roles.

En el proceso analítico fue posible llegar a la construcción de una tipología de roles situacionales, principalmente académicos, que se activan en los contextos de clase, a los cuales están asociados diferentes formas de participación y receptividad académica y que son desempeñados de manera particular con un sesgo de género. La tabla muestra una tipología de tales roles.

Tipología de roles situacionales de género propios del aula

Rol	Sexo de los actores	Caracterización del rol	Competencias más destacadas en la ejecución
Protagonistas	Principalmente varones	Ejecuciones que guardan una fuerte relación con la participación y construcción de la tarea académica principal, en estrecha interacción con el/la docente y el tablero. Buena parte del protagonismo es impuesto por los docentes, pero alguno es espontáneo. El éxito académico parece ser uno de los caminos para lograr una alta probabilidad de captar la atención docente.	Se destacan por su capacidad de negociación de las reglas de juego en el contexto académico, incluida la evaluación. Puede decirse que los protagonistas masculinos aprenden a expresar sus necesidades y a anticipar formas de solución de las mismas generando un contexto que responda a ellas mediante acciones estratégicas
Scripts	Principalmente mujeres	Ejecuciones que guardan una fuerte relación con la recuperación y la provisión de instrucciones, así como con el mantenimiento de la continuidad de la tarea. Su participación tiene como objetivo la construcción del contexto en el cual otro/as entrarán luego a ejercer el protagonismo.	Se caracterizan por sostener la continuidad y el flujo del contexto de la tarea académica. Lo anterior supone el seguimiento de instrucciones, la sumisión y el acatamiento de las normas.
Protagonistas contra-hegemónicas	Principalmente mujeres	Ejecuciones que no logran captar la atención del docente pero que se mantienen en el contexto de la tarea y la activa participación académica, aun-que ésta no pase por la interacción con los docentes ni con el uso del tablero	En general este protagonismo se construye en una relación entre pares, quienes se monitorean y reconocen entre sí, logrando así compensar el desconocimiento y transformar a su favor el formato de la clase.

Rol	Sexo de los actores	Caracterización del rol	Competencias más destacadas en la ejecución
Silenciosas	Principalmente mujeres	Ejecuciones pasivas, cuya presencia parece caracterizarse por responder a la no visualización de las y los maestro/as poniéndose al margen de la participación académica y aparentemente perdiendo interés por ésta.	Las competencias pueden ser múltiples y no captadas por una etnografía del lenguaje. En muchos casos se pudo constatar un aprendizaje discapacitante (yo no soy capaz, la tarea no es para mí) o desmotivante (no me interesa)
Duros	Principalmente varones	Ejecuciones de varones, normalmente más altos y corpulentos que los demás, que se caracterizan por mantener un tono muy rudo en la interacción, logran reconocimiento social mediante su accionar fuerte y en ocasiones violento, alcanzando algunas veces el liderazgo social de parte o de la totalidad de los grupos.	Aunque su interés principal no es la actividad académica, tienen una gran capacidad para captar la atención docente, no siempre como forma de sanción, sino más bien como estrategia de control de su atención. Ellos logran mantener así la vigencia de su rol.
De la primera fila	Tanto varones como mujeres	Ellos, normalmente más bajos y menudos que los demás. Sus ejecuciones se caracterizan por ubicarse en los primeros puestos, por mantener un tono más suave en la interacción y por sostener una relación más cercana con las chicas, compartir más con ellas, lo cual les puede significar una pérdida de estatus entre el grupo de pares masculinos.	No obstante lo anterior, muchos de ellos se afirman como líderes y protagonistas en el contexto de la actividad académica, o como pares colaboradores de los protagonistas. Ellas, por lo general adoptan un comportamiento de gueto (aislándose del grupo) ubicándose muy cerca del tablero y expresando corporalmente tensión y ansiedad.

En los contextos mixtos, y de manera particular en el escenario matemático, las ejecuciones situacionales según género, aparecen convertidas fuertemente en esencias, es decir, articuladas de manera fija al sexo de los y las estudiantes, articulación que remite a la vigencia de unas narraciones colectivas sobre lo femenino, lo masculino y las relaciones de pareja. En los contextos segregados, seguramente por falta de contraste de género, los roles son menos estables y por tanto son actuados por distintos estudiantes en razón de la naturaleza académica de la tarea y menos por asociación determinista a su sexo.

La interacción en el 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 esencialista a las características sexuales de las personas.

Algunos roles contra-hegemónicos 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 la 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 interactivos que emergen para su comprensión. Entre ellos vale la pena destacar los siguientes, la tonalidad 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 interacción, que en algunos casos vulnera los derechos de las personas, y que parece conectar con la imaginería propia de la matriz binaria de los géneros.

La presencia masculina en las aulas parece sesgar 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 misógino 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 participación 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 colaboradora (por equipos, por ejemplo) o mecanismos plenamente democráticos de oportunidad de respuesta pública (todos contestan una vez).

Las estrategias docentes encaminadas a generar contención emocional, 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 sientan 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 estos la metonimia Hombre/hombre opera en el sentido de generar una equívoca pretensión de estar interpelando a 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 empleado por los docentes, aunque pretenda ser inclusivo. En el orden moral que configura la trama profunda de sentido para la participación académica, es muy frecuente que se active una regla en el sentido de que la palabra es masculina.

Los roles que hemos identificado corresponden al ejercicio de algunas actividades que son funcionales para el sostenimiento de la dinámica interactiva de los escenarios escolares. En la medida en que tales roles son asignados mediante un operador que vuelve esenciales las posiciones de sujeto, es posible afirmar que los distintos géneros están desarrollando capacidades o competencias bien diferenciadas en un mismo contexto instructivo.

La apropiación de la norma en los escenarios escolares aparece muy temprano y tiene lugar mediante complejos procesos de disciplina 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 las 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 géneros articulan la participación académica están totalmente diferenciados: la implicación de las chicas tanto en la tarea académica principal, como 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 (*Realidades*) 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 tiene 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, sí cabe cuestionar la reproducción y esencialización de los estereotipos con los cuales los chicos/as son socializados en ese lugar.

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 y no visualizadas. De hecho parece que el estilo interactivo prevaleciente está articulado con 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 con frecuencia estructuran el escenario matemático –fuertemente competitivo y caracterizado por concebir 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, como ya se mencionó, estrategias competitivas de mayor colaboración 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 el juego de lenguaje expresivo de las estudiantes pero 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»).

El orden de la autorregulación de la subjetividad

Los dispositivos pedagógicos de género estructuran situaciones sociales en las cuales se integran elementos de carácter emocional, moral y comunicativo, que modelan la construcción social del *self*. Consecuentemente, en los escenarios escolares se activan unos roles sociales transitorios mediante los cuales se 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 también hacen presencia al momento de adjudicar afirmaciones o evaluaciones sobre el comportamiento según se ajuste o no a lo pautado para cada uno de los roles específicos.

Visualizar lo naturalizado: Operadores de los dispositivos de género

Una matriz reguladora de la imaginería de género

Hay una tendencia a clasificar según el 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, lo que configura 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 matemáticas, 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 como una consecuencia incluso no deseable de la mayor actividad masculina (Toro).

El poder masculino sobre la palabra

Tanto los docentes hombres como mujeres son copartícipes junto con sus estudiantes en la construcción de una *regla del uso de la palabra* que podría enunciarse en términos sencillos como: *la palabra es masculina*, lo cual se traduce en las interacciones específicas en mayor tiempo de presencia verbal por parte de los hombres, en una laxitud marcada frente al otorgamiento de turnos para las chicas y en la permisividad con que se desarrollan interrupciones o burlas sobre los aportes femeninos.

Espacio y subjetividad

En el ámbito espacial tal asignación se concreta en una diferencia fundamental en las formas de apropiación espacial y en el otorgamiento de un estatus legítimo al predominio espacial y a la expansión masculinos, "defendidos" muchas veces incluso mediante agresiones en contra de las chicas, lo cual permite reconocer otra de las reglas en la cultura local de la escuela: la *regla de uso del espacio* enunciada también en términos sencillos como *el espacio es masculino*.

Lo femenino en los procesos de interacción entre adultos en la escuela

Reconocer en las interacciones la paridad académica o profesional entre docentes no parece un asunto sencillo. Con frecuencia emerge la figura del Don Juan, quien inscribe permanentemente la figura femenina en cuanto objeto amoroso y sexual (objetivación que en el caso de los estudiantes varones adquiere incluso un tratamiento proxémico procaz). La interacción social desde la seducción genera una objetivación de las mujeres y las subordina dentro de las relaciones de poder de la escuela.

Asociado a lo anterior pervive en la cultura local de la escuela un sesgo de género en el desarrollo de funciones paralelas a las propiamente relacionadas con la conducción de los propósitos académicos. Es así, como se ve a las docentes mujeres mucho más relacionadas con la organización de jornadas culturales y celebraciones; con el cuidado de la presentación y el bienestar de los y las estudiantes. Entre tanto, los docentes varones participan menos en tales ámbitos y parecen desarrollarse más a gusto en el ejercicio de funciones directivas administrativas y académicas. De ese modo, parece existir un doble registro para la conceptualización del desempeño profesional propio de hombres y mujeres.

Feminidad y disciplina corporal

El ciclo vital aparece como una variable fuertemente reguladora de los encuentros ínter-subjetivos pues da sustento a la idea de cómo la pubertad de las chicas se ve acompañada de acciones corporales nuevas, como una permanente vigilancia sobre el propio cuerpo (acciones reiteradas de bajarse la falda o la camiseta, halarse el bicicletero, no quitarse la chaqueta), que en el caso de la educación física termina interfiriendo incluso con las posibilidades del desempeño físico (Estrada y García). El pudor parece surgir del reconocimiento del cuerpo como objeto de deseo para otros que proviene de una forma de disciplina creada y legitimada culturalmente pero otorgada a las mujeres, de controlar el erotismo en relación con una perentoriedad sexual masculina también atribuida culturalmente.

Esto corresponde, por demás, a un aquietamiento corporal, operador identificado en gran medida por la literatura y del cual vimos muestras en el trabajo de campo, en el sentido de la disminución de la importancia que las chicas le otorgan en la acción a un alto desempeño físico y académico a partir de la pubertad, en oposición a un fortalecimiento de la importancia al éxito social con los chicos demostrable en hechos como ser objeto de invitaciones y poder constituir noviazgos. Como se ve éste es un dispositivo con efectos importantes en la relación con el conocimiento que surge básicamente de la interacción entre pares de los dos sexos.

El género y el encuentro con el conocimiento

Los roles de la participación académica ya descritos configuran posiciones de sujeto desde las cuales tiene lugar el encuentro con conocimientos y saberes específicos. La actuación de cada rol posibilita unas experiencias (cognitivas, emocionales y morales) e impide o dificulta otras. Sin hacer un uso teóricamente muy restringido de la noción de competencia, puede afirmarse que la actuación sistemática y estable de un cierto rol académico durante un ciclo escolar variable, posibilita el ejercicio y práctica de unas competencias y dificulta o impide otras.

En tal sentido afirmamos que las actuaciones académicas en las cuales chicas y chicos se integran de manera relativamente estable y esencialista, práctica sostenida mediante categorizaciones sociales, favorecerá el desarrollo de unos abordajes personales y subjetivos de los distintos saberes y conocimientos. Tales prácticas y las competencias especializadas que se van acumulando entrarán a nutrir la carrera personal de los involucrados. La evidencia de la participación activa y exitosa de las chicas en actividades de colaboración, mientras que los chicos gozan y participan con mayor frecuencia en actividades de competencia individual y por tiempo, nos abre caminos de reflexión sobre el asunto.

La evidencia del desarrollo de unos aprendizajes emocionales específicos de género

Las experiencias diferenciales en la relación con el conocimiento ponen en evidencia grados variables de activación emocional en el comportamiento de chicas y chicos que están por terminar el ciclo escolar.

Más que concomitantes del comportamiento, parece tratarse de juegos del lenguaje, no sólo porque configuran patrones de interacción muy complejos, articulados a las prácticas que se acercan a procesos de interacción adulta con una alta probabilidad de aparición futura, sino que tales juegos del lenguaje estructuran contextos y marcos comunicativos totalmente diferenciados. Entre nosotros esa diferenciación aparece asociada al género.

Distinguimos los juegos del lenguaje expresivos y los juegos del lenguaje estratégicos, para referirnos a dos estrategias comunicativas; los primeros emergen con frecuencia en las actuaciones de las chicas, mientras los segundos en las de los chicos. Como lo plantea la noción original en la cual se inspira, los códigos y las reglas en cada juego lingüístico son específicos y particulares. Parte de los desencuentros comunicativos observados entre docentes y estudiantes mujeres tienen que ver con el hecho de que cada uno actúa un juego diferente en el encuentro ínteractivo.

La pista socioconstruccionista para el estudio de las emociones sugiere mirarlas como danzas corporales, pero no exclusivamente fisiológicas. La observación de las/los chicas/chicos más adultas/os en el ciclo escolar sugiere que se trata de aprendizajes a veces muy antiguos y que se activan en diferentes situaciones: la ansiedad, la inmovilización y la falta de certezas afirmativas sobre el propio conocimiento parecen hacer parte de ese ritual ínter-activo que construyen o afianzan de manera inconsciente, principalmente algunas mujeres, en algunos de los escenarios académicos.

Por su parte, mayoritariamente los varones parecen practicar y aprender juegos comunicativos más estratégicos; esto es, aprenden a anticipar soluciones y a aplicar estrategias sociales que posibiliten el logro de lo previsto. Puede decirse que aprenden a negociar la atención de sus necesidades.

No escapa a nuestra reflexión la pregunta sobre si las prácticas docentes facilitan y sostienen unos juegos del lenguaje que contribuyen a la diferenciación de género. Con frecuencia se echó de menos en el análisis una presencia más asertiva y generadora de reflexiones y prácticas basadas en la equidad y la convivencia, orientadas a la transformación de ejecuciones de género que tienen lugar en el aula.

Sujeto y competitividad en el aula

Los formatos de clase observados responden mayoritariamente a lo considerado por Silver y otros como altamente tradicional. En efecto, en el caso de las matemáticas, por ejemplo, se trata de situaciones pedagógicas orientadas a la práctica de rutinas de resolución de problemas matemáticos, las cuales se estructuran, como ya se dijo, mediante la competición individual de rendimiento por tiempo (quien primero resuelva el ejercicio pasa al tablero) o mediante la activación voluntaria de la participación (quien quiere resolver el siguiente ejercicio en el tablero).

Preguntas de tipo abierto, del modo "¿quién puede responder...?" o "¿quién sabe...?", no son, como la literatura lo ha mostrado (Slavin), generadoras de oportunidades de respuesta para todos y todas, sino que, más bien, son generadoras de exclusión por ser reiteradamente acogidas por un mismo grupo de estudiantes y no estar acompañadas de una estrategia pedagógica explícita de reconocimiento a la diversificación de las voces presentes en el aula.

Nosotros y ellas. Prácticas segregativas

La segregación por sexos se opera de manera ostensible en el escenario de educación física. El material de campo fue claro en mostrar que el hecho de que mujeres y hombres de un grupo concurran a una misma hora a una clase de educación física está muy lejos de constituir una dinámica integrada y equitativa. Más bien, en las clases son evidentes la separación por sexos de los espacios y de los tipos de actividad por desarrollar, la ejecución separada por sexos de una misma actividad y/o la existencia de formas diferenciadas de la evaluación y la retroalimentación, mecanismos todos que se corresponden a unas expectativas de rendimiento diferencial que remiten, a su vez, a una esencialización de las diferencias anatómico-sexuales (Estrada y García).

Un aspecto interesante es que la segregación por sexos no sólo se construye en presencia o mediante la aprobación docente: responde igualmente a acciones desarrolladas dentro de los propios grupos de estudiantes, como las que se escenifican en los descansos y en dinámicas de tipo más lúdico.

Salvo en los casos de parejas románticas, respecto de las cuales surgieron muy pocas observaciones, la tendencia mayor de agrupación en los descansos es intragenerada, lo cual concuerda con la asignación de marcadores de género a actividades físicas, de juegos de roles de género ("a la mamá y los hijos" como un juego femenino, por ejemplo) y de juegos normatizados como los deportes de competición, en particular el fútbol como paradigma de la masculinidad.

No visualización y desconocimiento de lo otro

En la interacción entre docentes y estudiantes se desarrollan y validan diversas formas de no visualización y desconocimiento de la participación femenina. En los patrones de interacción se ponen en juego atribuciones diferenciales para el reconocimiento de ejecutorias académicas exitosas de los géneros. En efecto, en la práctica parece verse operando un estereotipo de género cuando los desempeños académicos exitosos de las chicas son explicados desde condiciones situacionales tales como el estar atentas a clase, mientras que en el caso de los chicos tales ejecutorias tienden a ser explicadas desde cualidades intrínsecas tales como ser inteligentes.

Puede afirmarse que con inusitada frecuencia, principalmente en las aulas de matemáticas y otras áreas duras del conocimiento, los/las maestros/as 'no ven' los intentos de participación de sus estudiantes mujeres (o en otras palabras, de empoderarse como protagonistas), lo cual se expresa en manos levantadas una y otra vez sin que obtengan la oportunidad de participar. Las evocaciones docentes explícitas sobre la pasividad de las chicas parece imponerse en su asignación estable a ejecuciones de género como *scripts* o silenciosas, sobre sus demostraciones ostensivas del interés por participar. En tales situaciones se *desperdicia el talento* de las chicas, pues muchas de ellas no sólo se mantienen activas en el contexto de la tarea académica principal, mediante el protagonismo contrahegemónico, sino que cuando logran subvertir el orden social activándose como protagonistas demuestran que están en condiciones de aportar a su desarrollo.

En tales casos, cuando reciben reconocimiento, la calidad tanto del mismo como del interés que se muestra en ayudarles en su aprendizaje se evidencia a través de la materialidad de la acción: la falta de contacto visual y la expresión lacónica, así como el hecho de que no se les acompaña públicamente en el desarrollo de un proceso de resolución de un problema o de una tarea (las chicas se empoderan como protagonistas principalmente cuando tienen el problema resuelto y sólo para ofrecer puntualmente la respuesta) constituyen un patrón interactivo frecuente. La participación académica de las chicas parece ser abordada por los/las docentes como si se tratara de una subversión del orden social natural que debe ser rápidamente restablecido.

Temas emergentes

Tomarse en serio la coeducación

La coeducación aparece en buena parte de la literatura revisada como sinónimo de situación mixta y se la aplica en actividades administrativas en los planteles. Un seguimiento al desarrollo teórico de la coeducación exigiría un rastreo histórico más fino que dé cuenta del contexto de sentido desde el cual se implantó. Algunas autoras mencionan la coeducación como una alternativa a la educación segregada, y la sustentan en la idea de la educación mutua entre los géneros (Blat Gimeno).

La etnografía recogida en este trabajo permite señalar que aunque los géneros sí se coeducan, muchas veces lo hacen desde lógicas estereotipadas que generan situaciones inequitativas para los hombres y las mujeres, quienes luego tienen que lidiar con el conjunto de experiencias que recuperan en su historia.

El conjunto de la evidencia permite señalar que la coeducación es deseable y abre oportunidades de intercambios sociales muy favorables para los participantes. No obstante, la evidencia también señala que las metas positivas no se logran de manera espontánea. Su logro implica una reflexión rigurosa y unas prácticas congruentes, conscientes y seguramente reflexivas, sobre la convivencia y el desarrollo de una ciudadanía sólida en la escuela, basada en la equidad de oportunidades.

Entre nosotros, por otro lado, la educación mixta o segregada, como categorías educacionales, tienen una fuerte tendencia a convertirse en una variable dicotómica (o todo o nada). La literatura internacional, por el contrario, reporta la planeación pedagógica de actividades segregadas para el logro de distintos objetivos explícitos a lo largo del ciclo escolar, en el marco de escuelas mixtas.

Hemos entrado en contacto con alguna literatura que expone las ventajas de una educación radicalmente segregada y con perspectiva de género para las chicas, por ejemplo en matemáticas, empleando razones como las observadas entre nosotros en algunos escenarios.

Los desfases que se originan en los cambios sexuales de la prepubertad, constituyen sin duda el punto de quiebre de la coeducación y parecen abrir el interrogante sobre el potencial pedagógico y de afirmación de los géneros que podría sustentar una práctica equilibrada entre actividades mixtas y segregadas orientadas a apoyar el proceso personal de chicos y chicas, más allá de los estereotipos sociales, los cuales deberían encontrar en la escuela un espacio de cuestionamiento.

La equidad de oportunidades entre los géneros: Un asunto ético pedagógico

Las múltiples líneas de análisis y reflexión que abrió la etnografía de género en la escuela permiten señalar la necesidad de un debate ético pedagógico sobre los dispositivos de género que se ponen en acción en las prácticas escolares cotidianas: la esencialización de la sexualidad que se está atribuyendo de manera estereotipada a hombres y mujeres en algunos contextos, la construcción de perspectivas autónomas o heterónomas como parte de las carreras personales de los/las estudiantes y, en general, sobre el sentido social de la educación que están recibiendo nuestro/as jóvenes.

En lo que toca a la transformación tanto de los estereotipos personales de género como a las atribuciones de género a materias escolares, la literatura es clara y reiterativa en señalar que el conjunto de los cambios que han tenido lugar en países en los cuales las diferencias en los puntajes de las pruebas de Estado por género vienen decreciendo dramáticamente, ha estado acompañado de debates sociales amplios, que han integrado a representantes de la sociedad civil y, por supuesto, a los padres de familia.

Escenarios académicos y escolares incluyentes y excluyentes

Las reflexiones adelantadas hasta aquí nos permiten considerar como categorías de llegada, ya no la idea de escenarios articulados con materias escolares y lugares de encuentro, sino unas más teóricas y aglutinantes: la capacidad de un escenario de lograr la inclusión de la diferencia, en sus manifestaciones emocionales, cognitivas, étnicas, de edad e incluso físicas.

Pensar los escenarios académicos desde el punto de vista psico-social exige una mirada que articule múltiples ejes, desde la construcción de la ciudadanía en el contexto de los derechos humanos, siguiendo con las construcciones de moralidad subjetiva que se estructuran y llegando hasta la reflexión y desarrollo de unas prácticas que apoyen y estimulen la construcción de carreras personales, en los jóvenes, por ejemplo, abiertas a perspectivas de futuro.

Criterios para una pedagogía crítica con perspectiva de género

Abordar reflexivamente los discursos y las prácticas escolares nos permite dirigir la mirada hacia los procesos en los cuales se está construyendo la subjetividad en la escuela, pero principalmente, más que denunciar lo que se esta, o no, haciendo bien en la escuela, quisiera dedicar estas páginas a preguntar por las condiciones para que la escuela sea cada vez más un espacio que garantice la construcción incluyente y equitativa de ciudadanas y ciudadanos[12].

[12] Tal reflexión encuentra una condición muy estimulante en el Proyecto Nuevas Voces Ciudadanas adelantado por el Departamento Administrativo de Bienestar Social del Distrito - (DABS), toda vez que se empeña en la búsqueda de nuevas dinámicas de relación y convivencia en la vida cotidiana, orientadas al pleno ejercicio de la ciudadanía.

Construir una noción de sujeto relacional permite una concepción incluyente de ciudadanía

La concepción abstracta de estudiante que prevalece en nuestras instituciones educativas no parece ser de ayuda en la orientación de los procesos de socialización de los y las estudiantes pues, en la práctica, los docentes atienden estudiantes concreto/as que permanentemente están construyendo y reconstruyendo sus identidades de género en el contexto de una cultura que ellos mismos están retando y que también les formula nuevos desafíos. El vacío creado por la ausencia en el discurso político de la escuela, de una posición clara y explícita sobre la equidad de oportunidades para los géneros, hace que las evocaciones de género estereotipadas e individuales, propias tanto de las familias como de otros actores escolares, circulen de manera libre y acrítica y se legitimen en los intercambios pedagógicos. La identidad de género es uno de los aprendizajes tácitos más potentes, por sus consecuencias para la vida de los y las jóvenes, que los y las estudiantes alcanzan en la escuela.

Ante la pregunta sobre qué es lo nuevo en un dispositivo, en el sentido en que interroga Deleuze, es posible afirmar que entre nosotros, y particularmente para la cultura escolar, las concepciones de género se han privatizado; no circulan, ni se ponen en evidencia de manera crítica en las prácticas escolares. Por el contrario, hacen parte de las teorías personales con las cuales los distintos actores escolares abordan la acción, la interacción y la autorregulación de la subjetividad.

Así pues, puede afirmarse que, entre nosotros, asumir una posición de género políticamente correcta en relación con las diferencias de género ha facilitado el ocultamiento de los estereotipos de género, recluyéndolos al ámbito de lo personal, aparentemente irrelevante, dejando inalteradas las condiciones culturales para la reproducción inequitativa de la diferencia.

Del sujeto individual competitivo al sujeto dialógico colaborador

La escasa recepción y apropiación de modelos de aprendizaje colaborativos y cooperativos, los cuales, por otro lado, cuentan con complejos y sofisticados desarrollos y evaluaciones pedagógicas, y que se orientan con base en principios tales como la *responsabilidad individual* y el *aprendizaje colectivo*, intentando generar un espacio social para el aprendizaje responsable,[13] nos muestra que seguimos persiguiendo la construcción de un sujeto individual, típicamente cartesiano, al margen de desarrollos pedagógicos contemporáneos potentes para superar la producción de subjetividades individualistas.

[13] Veánse trabajos tales como los de David Johnson y otros, o el de Robert Slavin.

Garantizar la equidad de oportunidades para la participación académica

Con frecuencia, la dinámica de la participación activada en las aulas se estructura de tal manera que para el desarrollo de la tarea académica principal se privilegia que algunos de los estudiantes actúen como protagonistas académicos; lo anterior, sin ser necesario, sí es muy frecuente en la interacción pedagógica típica de nuestras aulas. En el sostenimiento de esa dinámica académica, también se requiere, en todo caso, que se desempeñen otros roles no protagónicos que son funcionales e igualmente determinantes.

Lo más problemático aparece en el momento en que nuestras propias evocaciones estereotipadas sobre el comportamiento apropiado para cada uno de los sexos termina endureciendo un contexto en el cual hombres y mujeres desempeñan de manera fija y permanente unos determinados roles, pues esta práctica, además de ser inequitativa, conduce a que en el contexto de una misma clase, con el mismo plan de estudios, los mismos materiales y el mismo docente, los estudiantes no aprendan lo mismo y por el contrario desarrollen competencias asociadas a los roles que les han sido asignados de esa manera fija, estereotipada y esencializada.

En el mismo sentido, particularmente los docentes tenemos el reto de llevar a cabo un ejercicio consciente de vigilancia sobre la capacidad diferencial que poseen distintos estudiantes (que encarnan distintos géneros y por tanto distintas posiciones de sujeto) para captar nuestra atención e interés, para evitar que el espacio de la participación y el éxito académico termine reservado a unos pocos privilegiados, privilegio que, debemos sospechar, depende muy poco de la inteligencia y de la capacidad y sí, mucho, de las discapacidades que nosotros les atribuimos o ellos se autoatribuyen.

Mirar críticamente los modelos de masculinidad y feminidad que se emplean en los intercambios pedagógicos.

Procesos tales como el reconocimiento y la retroalimentación en el aula y otros aún más sutiles como la tonalidad de la interacción y el comportamiento no verbal (mayor o menor cercanía corporal y el contacto visual entre otros), parecen estar muy fuertemente asociados a los modelos de masculinidad y feminidad que evocan los docentes y los estudiantes en sus intercambios pedagógicos e informales.

En efecto, el trato rudo que con frecuencia reciben los estudiantes varones en el aula, que por otro lado neutraliza la participación de las estudiantes mujeres, parece estar pautado sobre un modelo de masculinidad centrado en aprender a soportar la rudeza e incluso el escarnio. En el mismo sentido, la aceptación de la

pasividad académica como una característica femenina, así como la asignación privilegiada y a veces exclusiva a las mujeres del sostenimiento del orden moral[14] parecen responder a un modelo de feminidad que se cree inevitable.Ninguno de los casos anteriores parece haberse contrastado con la siguiente idea:

> ...el rechazo al determinismo biológico no tiene sus raíces en suponer que los sujetos humanos son indeterminados, sino más bien en su sobredeterminación (i.e. construcción) por el discurso social y/o la práctica cultural... Nuestra experiencia y nuestra subjetividad son constructos mediatizados por y enraizados en un discurso social más allá de nuestro control. Como postula Foucault, somos cuerpos totalmente impresos por la historia. (Alcoff 416).

Buscar intencionalmente que la coeducación rinda resultados satisfactorios

Entre nosotros, pero también en otros países, hay razones para un cierto desencanto con la coeducación pensada como un proceso que de manera automática conduce a resultados satisfactorios,[15] pues el hecho de que la presencia masculina en las aulas en muchos casos sesgue la prevalencia de una tonalidad ruda en la interacción, así como de estrategias pedagógicas individualistas y competitivas, conduce por un lado al sostenimiento y reproducción acrítica de un modelo de masculinidad que no necesariamente nos satisface ni responde a los cambios culturales actuales, sino a la marginación académica de las mujeres en muchas de las aulas, quienes no logran activarse como protagonistas en espacios tales como las matemáticas o la educación técnica. El hecho de que en las aulas, muchas estudiantes mujeres desarrollen estrategias de monitoreo autónomo entre pares, compensatorias de las dificultades de inclusión que encuentran en las aulas, no debe tranquilizarnos. La escuela está llamada a ser un espacio donde la equidad de género sea una práctica consciente e intencional.

La coeducación, por otro lado, ha sido pensada como una propuesta de todo a nada. Son múltiples las experiencias pedagógicas que en el contexto de escuelas co-educativas crean espacios segregados orientados a la búsqueda de unos logros educativos: afianzar la propia seguridad, expresar los miedos, los deseos y las aspiraciones de carrera, así como generar procesos de ayuda mutua para afianzar competencias específicas, todos los cuales parecen logros deseables.

---

[14] Sobre este aspecto véase el trabajo de Manuel Toro.

[15] Los resultados presentados por Tuula Gordon y otras para países desarrollados son bastante pesimista sobre los resultados de la co-educación.

Revisar críticamente las diferencias entre los géneros que consideramos como verdades obvias

Los estereotipos de género se reproducen con base en las verdades que manejamos cotidianamente y que nos parecen obvias. La transformación de la cultura escolar desde una perspectiva de género reta necesariamente esas verdades; no porque deban en todos los casos modificarse, sino porque en el proceso de hacer visible lo que tomamos por dado, esas verdades se tornan relativas.

Todos los actores escolares están aquí implicados: los padres de familia, son los primeros agentes socializadores. Con ellos aprenden los y las niñas atribuciones de competencia y de incapacidad propias de los géneros, desde las cuales los chicos en general construyen sus miedos, sus deseos y sus sueños. Aprenden a ubicar un lugar social que suponen adecuado a su sexo.

Aprenden también distintas competencias comunicativas: las chicas con frecuencia parecen aprender a no confiar en sí mismas y a abordar el conocimiento desde fuertes activaciones emocionales, principalmente de ansiedad y vergüenza. También las hay que han contado con la fortuna de crecer en ambientes en los que se ha confiado en sus capacidades intelectuales y se las ha apoyado en el sueño y posibilidad de construir una carrera profesional. Ellas demuestran en la práctica que los buenos desempeños académicos no son un asunto reservado a los varones y determinado por la biología. Ellos con mayor frecuencia aprenden a confiar en sí mismos, a ser competentes y a demostrarlo, empleando estrategias de negociación y anticipación de las soluciones que buscan.

La escuela, con frecuencia, termina siendo permisiva y por lo tanto reproductora de la diferenciación entre los géneros que recibe ya en marcha cuando los chicos comienzan su escolarización. Lo anterior permite afirmar que no basta con garantizar un ambiente neutro desde el punto de vista de la equidad de los géneros, ya que la diferenciación generalmente inequitativa que ya está pautada para cada uno de ellos y que traen a la escuela como bagaje personal, demanda, para que la equidad opere, estrategias activas e intencionales, aplicadas crítica y reflexivamente.

Puesto que todos los actores escolares tienen una gran capacidad de ser socializadores de género, las relaciones entre estudiantes no pueden escapar a esa mirada: en muchas ocasiones es entre pares que se activan dinámicas inequitativas, por ejemplo de acceso a los recursos, al espacio, al tiempo de los maestros y al ejercicio del protagonismo: corresponde a los adultos acompañar a los más jóvenes en un proceso crítico de reflexión sobre lo que implica aprender unas competencias de relación social regidas por la equidad de oportunidades para ejercitar el *agenciamiento* como posibilidad para narrar la propia identidad y empoderar la participación. Lo anterior no puede darse si no hemos puesto en marcha la propia

autocrítica sobre nuestros estereotipos y prejuicios, así como el cuestionamiento sobre nuestra capacidad práctica de reconocimiento y respeto de lo otro, de la diferencia.

Mirar nuestras prácticas cotidianas con un lente de género. Los mayores rendimientos de los dispositivos de género en la reproducción de unas posiciones de sujeto jerarquizadas se alcanzan en la medida en que no se visualizan o se naturalizan en cualquier contexto, y la institución escolar no es la excepción. Por tal razón y a manera de epílogo, vale la pena aceptar una invitación a mirar nuestras prácticas cotidianas con unos lentes de género, de forma que podamos extrañarnos de lo obvio, esperar lo inusual, construir nuevas reglas y pactos para la participación, alterar, en fin, las posibilidades culturales para otorgar sentido a las ejecuciones subjetivas.

Obras citadas

Alcoff, Linda. "Cultura feminism versus postestructuralism: The identity crisis in feminist theory". *Sings* 13. 3 (1998): 405-477.

Arango, Luz Gabriela, et al. Comp. *Mujeres ejecutivas. Dilemas comunes, alternativas individua-les.* Bogota: Uniandes- ECOE, 1995.

Austin, John L. *Cómo hacer cosas con palabras.* España: Paidós, 1962.

Blat Gimeno, Amparo. "Informe sobre la igualad de oportunidades educativas entre los sexos". *Revista Iberoamericana de Educación* 6 (1994): 123-145.

Bohan, Janis. "Regarding gender: Essentialism, constructionism, and feminism phychology". *Toward new psychology of gender. A reader.* Eds Gergen, Mary y Sara. EE.UU: Routledge, 1997.

Butler, Judith. *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad.* México: Paidós, 2001.

Deleuze, Gilles. "¿Qué es un dispositivo?". Michel Focault, filósofo, E. Balbier. et al., eds. España : Gedisa, 1989.

Edwards, Derek, Jonathan Potter. *Discursive Psychology.* Gran Bretaña: Sage, 1992.

Estrada, Ángela María, et. al. "Regulación y control de la subjetividad y la vida privada en el contexto del conflicto armado colombiano". *Revista de estudios sociales* [Bogotá] 15 (2003): 133-152

Estrada, Ángela María. "Los estudios de género en Colombia: entre los límites y las posibilida-des". *Revista Nómadas 6* (1997): 34-54.

___. "Ejecuciones de género en escenarios escolares." *Revista comunicación y sociedad* [México] 39 (2001): 145

___. "Los fragmentos del calidoscopio: Una propuesta teórica metodológica para el análisis cualitativo de las relaciones de género en la escuela." *Revista Nómadas* 14 (2001): 10-23.

___, Carlos Iván García. "Cuerpos en tensión." *Revista de estudios sociales* 5 (2000): 93-99.

Fernández, Ana María. "La bella diferencia" *La mujer de la ilusión: Pactos y contratos entre hombres y*

mujeres. Argentina: Paidós, 1993.

Foucault, Michel. "Las relaciones de poder penetran en los cuerpos". *Microfísica del poder.* España: La piqueta, 1997.

Geertz, Clifford. *El antropólogo como autor.* España: Paidós, 1989.

Gergen, Kenneth. "Agression as discourse." *Refiguring self and psychology.* Gergen, Kennet, eds. Gran Bretaña: Darmouth Publishing Co., 1993.

___. Realidades y relaciones: Aproximaciones a la construcción social. España: Paidós, 1996.

Giroux, Henry y Anthony Penna. "Educación social en el aula: la dinámica del currículo oculto". Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Giroux, Henry, ed. España: Paidós, 1990.

Gordon, Tuula, et al. *Making Spaces. Citizenship and Difference in Schools.* Gran Bretaña: Macmillan Press Ltd., 2000.

Henwood, Karen & Nick Pidgeon. "Grounded theory and psychological research". *The psychologist.* 8. 3 (1995): 115-118.

Lindesmith, Alfred, Anselm Strauss y Norman Denzin. *Social Psychology.* Estados Unidos: Sage, 1999.

Marc, Edmond y Dominique Picard. *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación.* España: Paidós, 1992.

McNamee, Sheila y Kenneth Gergen and associates. *Relational responsability. Resources for sustainable dialogue.* Estados Unidos: Sage, 1999.

Pérez Gómez, Ángel. "La escuela, encrucijada de culturas." *Revista Investigación en la escuela.* 26 (1995): 7-24.

Roman, Leslie. "The political significance of other way of narrating ethnography: a feminist material approach". *The handbook of qualitative research in education.* Margaret Le-Compte, Wendy Millroy y Judith Preissle eds. EE.UU: Academic Press, 1992: 555-594.

Sampson, Edward. *Celebrating the Other.* Gran Bretaña: Harvester Wheatsheaf, 1993.

Sarbin, Theodore. "Emotion and act: roles and rethoric." *The social construction of emotion.* Rom Harré, ed. Gran Bretaña: Basil Blackwell, 1996: 83-97.

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

Silver, Edward, Margaret Schwan y Barbara Scott. "El proyecto QUASAR: los problemas de la equidad en la reforma de la enseñanza de las matemáticas en la educación secundaria." *Equidad y enseñanza de las matemáticas: nuevas tendencias.* W.G. Secada, et al. comps. Madrid: Morata, 1995: 23-70.

Slavin, Robert. "Aprendizaje cooperativo." *Psicología social de la escuela primaria.* Colin Rogers y Peter Kutnick. España: Paidós, 1992.

Strauss, Anselm. *Qualitative research for social scientists.* Estados Unidos: Cambridge University Press, 1987.

Taylor, Charles. *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento".* México: Fondo de Cultura Económica, 1992.

Toro, Manuel. "Atmósfera socio-moral en las escuela bogotanas desde una perspectiva de género." *Revista Nómadas* 14. (2001): 36-49.

Walkerdine, Valerie. "Feminity as performance". *Toward a new psychology of gender.* A reader. Mary Gergen y Sara N. Davis, eds. Estados Unidos: Routledge, 1997.