

EL ESPEJISMO COEDUCATIVO

Carlos Iván García Suárez¹

Esta presentación sintetiza los resultados de la macroetnografía “Arco Iris: una mirada transformadora sobre las relaciones de género en la escuela”, llevada a cabo entre 1998 y 2004 en Colombia. La noción, acuñada en la investigación, “dispositivos pedagógicos de género” sirve para ordenar los hallazgos más relevantes, los cuales demuestran que la equidad en el acceso y la matrícula está lejos de asegurar la equidad de género, que el currículo oculto se convierte en una clave primordial para lograr dicha finalidad y que la verdadera coeducación supondría un radical cambio institucional y pedagógico de la institución escolar.

El proyecto Arco Iris

Este proyecto, que dio inicio a la Línea de Género y Cultura del IESCO, buscó establecer las feminidades y las masculinidades, así como las relaciones entre las dos, que la escuela está impulsando; los dispositivos de poder con los cuales se mantienen los límites entre los géneros; las pedagogías a través de las cuales se producen las formas de jerarquización entre los géneros y los modos de resistencia que circulan en la cultura escolar.

Hablamos del proyecto como una macroetnografía pues su magnitud, para nada típica en el contexto investigativo colombiano, implicó un conjunto de entidades cofinanciadoras, cinco años de proceso entre el inicio de las labores investigativas y la publicación del libro de resultados, un recurso humano de 17 personas –no vinculadas todo el tiempo–, el trabajo con 25 instituciones educativas de primaria y bachillerato de Bogotá y una combinación de métodos cualitativos de investigación que incluyó análisis de contenido de los documentos de política institucional –plan educativo institucional, manual de convivencia, proyecto de educación sexual, organigrama, entre otros–, reuniones de validación comunitaria de los hallazgos parciales y finales, y procedimientos de fractura de las reglas de la interacción emergentes.

El eje metodológico más significativo, empero, fue la *observación en profundidad* de interacciones entre docentes, entre estudiantes, y entre docentes y estudiantes en la cotidianidad de las aulas, las canchas, los patios, las oficinas, la sala de profesores. Con respecto a las asignaturas, se observaron clases de matemáticas, lenguaje, sociales, técnicas y educación física. El resultado: 473 diarios de campo.

¹ Periodista, Licenciado en Filología e Idiomas, Diplomado en Género, Especialista en Comunicación-Educación y candidato a Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Consultor internacional en género. Cofundador y miembro del Colectivo Hombres y Masculinidades, de Colombia. Ha publicado, como autor o coautor, 19 libros de investigación social y numerosos artículos. Actualmente trabaja como coordinador de prevención del abuso y la explotación sexual infantil en Save the Children UK-Colombia. E-mail: ivangarciaok@yahoo.com

La dispendiosa labor de análisis cualitativo tuvo como base epistemológico-metodológica la teoría fundamentada, requirió el apoyo del software de análisis cualitativo NUD*IST, nos condujo a codificar, categorizar, arborizar, interpretar, socializar, validar y teorizar, y, con tales acciones, a publicar varios productos² que articulamos en torno a la categoría emergente siguiente.

Dispositivos pedagógicos de género

Por dispositivo pedagógico de género definimos cualquier procedimiento social a través del cual un individuo aprende o transforma los componentes de género de su subjetividad. Por ello, dichos dispositivos corresponden a muy variados escenarios, dinámicas y acciones sociales; prácticamente involucran el conjunto de la vida cotidiana, pero se hacen enfáticos en instituciones que, como la escuela, tienen como propósito explícito la promoción de valores personales y sociales, al lado del aprendizaje de contenidos específicos.

Los dispositivos identificados en las escuelas podrían interpretarse como parte de un continuo individual y social, de naturaleza narrativa, en el sentido de que la narración es una acción social que incide en la configuración de la subjetividad de género, entendiendo que ella es un proceso siempre constituyente y nunca completamente constituido. Tal proceso afecta en particular las relaciones que el sujeto establece consigo mismo o las maneras en que éste se describe, se narra, se juzga o se controla en cuanto hombre o mujer, es decir, su modo particular de respuesta a los patrones culturales de la masculinidad y la feminidad.

Al examinar en detalle los dispositivos identificados por el proyecto a partir del análisis interaccional en la escuela, descubrimos que existen diversos *mecanismos* de configuración de los mismos: tipos de acción –diríamos- que los constituyen y que se pueden diferenciar en razón de los sujetos participantes, los tópicos de referencia, los recursos interaccionales que despliegan, entre otros aspectos.

Teniendo en cuenta que los dispositivos pedagógicos de género no pueden entenderse en un sentido simple de la reproducción del sexismo y de las desigualdades, sino que abren también el campo para la elaboración de propuestas transformadoras dirigidas al cambio de pedagogías y de ordenamientos de las comunidades educativas, pero con una alta potencialidad de

² Sus productos principales son:

Estrada Mesa, Angela María. "Los fragmentos del calidoscopio. Una propuesta teórico metodológica para el análisis cualitativo de las relaciones de género en la escuela", *Nómadas*, 14, abril de 2001, 10-23.

Toro V., Manuel Ricardo, "Atmósfera socio-moral en escuelas bogotanas desde una perspectiva de género", *Nómadas*, 14, abril de 2001, 36-49.

García S., Carlos Iván, "La pedagogía del cuerpo como bastión del género", *Nómadas*, 14, abril de 2001, 124-139.

García S., Carlos Iván, *Edugénero. Aportes investigativos para el cambio de las relaciones de género en la institución escolar*, 2ª ed., Bogotá, Universidad Central, 2003.

García S., Carlos Iván (ed. y coautor), *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género*, Bogotá, Universidad Central y Siglo del Hombre Editores, 2004.

expandirse a ámbitos sociales más amplios, podríamos mirarlos ahora no sólo como ordenamientos sociales de los géneros, sino como formaciones históricas obviamente dinámicas. A continuación, una enunciación sumaria de los más significativos.

Respecto del dispositivo *imaginarios de género*, evidenciamos, por ejemplo, la presencia de muchas imágenes de género endurecidas en la cultura, que circulan y se recrean en el contexto de la escuela, y también un proceso de idealización de las formas de hablar acerca de nosotros(as) mismos(as) en el que quedamos atrapados(as) con frecuencia, el cual se desglosa en mecanismos específicos como naturalización, esencialización y objetivación. La idealización parte de una lógica representacional altamente dicotómica. Así, por ejemplo, mientras lo masculino aparece asociado a la actividad y el protagonismo en el desempeño académico en las áreas afines a la ciencia y la tecnología, lo femenino se asocia a la pasividad y la marginalidad en este ámbito. En el campo de la autonomía y la moralidad, mientras la imagen femenina se vincula con la honestidad y la responsabilidad, la imagen masculina está cargada de atribuciones como corrupción y violencia.

En relación con la acción y la interacción en la escuela, los condicionamientos de la cultura local de la escuela y las formas en que allí se construyen los encuentros sociales demarcan participaciones diferenciadas reales en los sujetos en sus carreras académicas y sociales y, por ende, en las estrategias de acción y narración que configuran sus carreras morales. Allí se encuadra el dispositivo de *roles y formatos de la participación*, es decir, el modo planeado o espontáneo que toma el curso pedagógico de la clase y los roles situacionales que, en respuesta al mismo y con un sesgo de género, tienen posibilidad de jugar los y las estudiantes y que configuran formas diferenciadas del protagonismo académico y social.

También el de *reglas de la interacción*, que se crean, actualizan, refuerzan y adaptan en la vida cotidiana, de manera implícita y explícita. Al tenor de estas reglas hombres y mujeres en la escuela -trátase de estudiantes, docentes, directivas o personal administrativo- se comportan de manera diferencial en el uso del espacio, en las actividades y tareas que se demanda de unos y otras, en sus maneras de comunicarse -por ejemplo en el uso de la palabra en el aula de clase- e incluso en sus manifestaciones afectivas.

Finalmente, partiendo de la perspectiva de un *self* más relacional que individual y de planteamientos en torno a la configuración de la materialidad del cuerpo, hallamos dispositivos que se revelan como indicios significativos de los proyectos de estabilidad de las subjetividades de género implicadas en el contexto de la escuela.

En el primer dispositivo: *narrativas personales*, que corresponde a procesos atribucionales sobre la propia persona y sobre otras, encontramos un contraste entre narrativas de autoconfianza masculina y narrativas de autodesconfianza femenina, frente a determinadas áreas del conocimiento. El segundo, *juegos del*

lenguaje, nos ilustra la creación de juegos estratégicos –en sentido de la anticipación de los resultados- más visibles en los hombres, frente a un mayor número de juegos expresivos en las mujeres. Finalmente, la *construcción del cuerpo* remite a formas particulares de encarnación o incardinación del género en la escuela, como la vivencia y legitimación de comportamientos expansivos y rudos entre los varones y más cuidadosos e íntimos entre las mujeres, o como la intensidad de la vigilancia personal y social para delimitar lo que ellas pueden o no pueden mostrar, la configuración del pudor femenino.

Una verdadera propuesta de coeducación

El esfuerzo del proyecto Arco Iris, como es notorio, no aporta una reiteración crítica de la existencia de desigualdades y de patrones de socialización de género deshumanizantes, sino el establecimiento de los detalles que los hacen posibles en la cotidianidad de la cultura local de la escuela, los cuales, por su carácter tácito y sutil, aparecen velados y, por tanto, se juzgan como inexistentes. Con ello, concluimos que la influencia de la escuela en el proceso de construcción de la feminidad y la masculinidad no suele hallarse sólo ni en primer lugar en la superficie de la organización institucional o en las directrices normativas y documentales de la misma, como tampoco en la organización de los planes de estudio, sino mucho más en el *currículo oculto*, en el conjunto de imaginarios, expectativas, costumbres e intercambios, que regulan las percepciones y relaciones de género de los sujetos.

Si a marchas forzadas hubiera que sacar una única conclusión, pienso que habría que plantear la existencia de un *espejismo coeducativo*, es decir, la confusión entre educación mixta y coeducación y la ilusión social de pensar que la simple copresencia de los sexos en las aulas y en los patios es, *per se*, un igualador de oportunidades. Nuestra conclusión es que, aunque estén en los mismos espacios, no estamos enseñando lo mismo a hombres y mujeres, generamos relaciones diferenciadas frente a las diversas áreas del conocimiento y, sobre todo, seguimos teniendo un sesgo predominante de género en las competencias académicas y sociales que estamos promoviendo.

Esta crítica no implica avalar incondicionalmente la creación de nuevas escuelas unisexuales o la separación por sexos para ciertas clases, como matemáticas y ciencias, como se experimenta en algunos países; más bien, nos interesa generar una conciencia integral de la escuela y en particular de los y las docentes en torno a la permanencia de pedagogías excluyentes y a los modos y potencialidades de su transformación.

Dicha conciencia, un debate público sobre el tema y la asunción de la voluntad de cambio en las escuelas, pueden allanar el camino para el desarrollo de estrategias institucionales y pedagógicas reflexionadas, intencionadas y planeadas que se orienten hacia la construcción o la consolidación de escuelas inclusivas, que promuevan la verdadera equidad de oportunidades educativas y que permitan el

logro de las aspiraciones de la coeducación. Ello hace necesario tomar acciones paralelas al menos en tres niveles fundamentales: aula, contexto escolar y comunidad externa.

Cuando una escuela decide emprender la tarea de transformarse para ofrecer un modelo educativo de equidad es necesario que comprenda que la evolución hacia un paradigma inclusivo no es lineal, sencilla ni finita y que para ello se requiere, además de un fuerte compromiso, una actitud positiva y constructiva hacia los procesos de cambio y las incertidumbres que ellos implican.