

Etnografía de la cultura escolar de género: un estado de la cuestión en las escuelas internas del nivel medio superior en Santiago de Cuba

OSMANY JUSTIS KATT Y YARITZA CREACH MARTÍNEZ

El objetivo de este trabajo es hacer una aproximación etnográfica a un campo temático presente en la dinámica escolar: las relaciones de género. Revelar sentidos y significados construidos en la cultura escolar, enfocados en las relaciones de género en los centros, puede contribuir al proceso pedagógico para una mejor comprensión de los procesos que se desarrollan en la escuela, y por lo tanto, generar elementos de cambio, para que los actores sociales que intervienen en la escuela tomen conciencia y decisiones al respecto.

PALABRAS CLAVE: cultura escolar, etnografía, género, representación pedagógica, símbolo social

Ethnography of School Culture Gender: A State of The Matter Related to Internal Senior High School in Santiago de Cuba

The present work assumes as a main purpose the development of an ethnographic approach from a thematic field which is still in the scholar dynamic and the generic relationships. To reveal senses and meanings made up in a scholar culture, focusing in gender relations, constitutes, in the case of the pedagogical process, something that can contribute to a better understanding of the processes developed in school, and for that reason, to create elements for change, awareness and decisions to be generated by the social actors who interact in school.

OSMANY JUSTIS KATT
Universidad de Oriente,
Santiago de Cuba, Cuba
osmany@dpe.sc.rimed.cu

KEYWORDS: scholar culture, ethnography, gender, pedagogical representation, social paradigm

YARITZA CREACH MARTÍNEZ
Escuela Pedagógica Pepito Tey,
Santiago de Cuba, Cuba
ycreach@dpe.sc.rimed.cu

Introducción

El modelo de escuelas internas tiene una larga historia universal como forma de organizar la educación. En él se concibe el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje en la institución escolar a partir de una convivencia en la que el estudiante recibe día y noche influencias diseñadas por el claustro de profesores. Para ello, se crean condiciones de alimentación, atención médica y hospedaje, que permiten asegurar una infraestructura logística para el desarrollo pedagógico. En el caso de Santiago de Cuba, los estudiantes permanecen 11 días en la escuela y van cuatro días “de pase” a sus casas.

Este modelo de escuela se emplea en Cuba para brindar acceso al estudio a adolescentes de zonas rurales alejadas de las instituciones escolares. Además, tiene la finalidad de fortalecer el vínculo entre estudio y trabajo, en la formación de una cultura laboral, y en el caso del Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Exactas y de la Escuela Pedagógica de nivel medio superior, dar una atención especializada al desarrollo de habilidades y potencialidades para los futuros hombres de ciencia y maestros, respectivamente.

Los partidarios de este modelo de escuela connotan su carácter inclusivo porque abre la posibilidad de formación escolar a personas de zonas rurales, alejadas de las instituciones escolares y de la atención profesional a la vocación respecto de las especialidades necesarias para el desarrollo social.

Por otra parte, argumentos contrarios a su pertinencia educativa han sustentado los inconvenientes del impacto de la situación económica nacional e internacional en los aseguramientos necesarios de este tipo de escuela, en el que todos los recursos son facilitados por el Estado de forma gratuita. A esto se suma el registro, en el trabajo de campo, de criterios que consideran que el tiempo que los estudiantes están alejados de su familia puede incidir de manera negativa en el cumplimiento de la función educativa y afectiva de esta institución social. En esta interacción de

ideas, el modelo de centros internos, en su devenir, ha acumulado aspectos positivos y negativos que lo convierten en un tema polémico y complejo.

Este trabajo no persigue tomar partido por ninguna de las posiciones, sólo parte de la premisa de su existencia y asume su estudio con una perspectiva etnográfica y antropológica, aplicada a la educación.

En el contexto cubano, la expresión “centro interno” reúne una carga semántica que la codifica como un símbolo social presente en la cultura escolar. Como símbolo, ha marcado a muchas generaciones, sobre todo aquellas que se han formado o han tenido algún familiar en este régimen de estudio. Se determina como objetivo hacer una aproximación etnográfica a partir de una descripción densa de las relaciones de género como campo temático de la dinámica escolar.

Por descripción densa, en la obra de Geertz (2003) y contextualizada en los estudios compilados por Bohannan y Glazer (2003), se entiende la observación de fenómenos que parten de la constatación del hecho en el contexto por el sujeto; se requiere desentrañar su trasfondo, ahondar para especificar su intencionalidad y naturaleza, observar lo indiscutible de forma externa y profundizar, describir el hecho, para revelar una intención en la búsqueda de su naturaleza o esencia.

Desvelar los sentidos y significados construidos en la cultura escolar de los centros internos en relación con el género constituye una cuestión de gran impacto para el proceso pedagógico, que puede contribuir a una mejor comprensión de los procesos que se desarrollan en la escuela y generar elementos de cambio en la toma de conciencia y de decisiones de los actores sociales que intervienen.

Entre las intenciones de este trabajo no sólo está registrar determinaciones etnográficas, antropológicas y pedagógicas en el campo temático de género, sino manifestar una cuestión metodológica, abrir un camino de aproximación al estudio de

género en la cultura escolar con una perspectiva analítica, reflexiva, participativa y transformadora, desde el punto de vista educativo.

Desarrollo

En un primer momento, la recolección de información se realizó en el municipio de Contramaestre, en el concentrado de centros internos denominado en la toponimia del lugar “Los Bungos”.¹ En un segundo momento, se hizo trabajo de campo en el municipio cabecera provincial, el Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Exactas Antonio Maceo Grajales y la Escuela Pedagógica Pepito Tey. Ambos municipios pertenecen a la provincia de Santiago de Cuba. Los resultados etnográficos que figuran en este trabajo son parte del desarrollo de la investigación registrada en la tesis doctoral de uno de los autores.

En teoría, se asumen los criterios de Justis (2013) sobre la necesidad de una concepción instrumental de la cultura escolar y la dialéctica de la relación del modelo percibido y el modelo operativo en la toma de decisiones pedagógicas.

Para la estructuración operacional de la categoría pedagógica cultura escolar, se distinguen como rasgos esenciales las representaciones mentales de la actividad educativa por los actores sociales y las formas culturales con las cuales se expresan éstas en las relaciones de género. La unidad dialéctica de ambos rasgos expresa su carácter metodológico, fundamental para generar cambios en los modos de actuación a partir de la problematización de la pertinencia entre representaciones y prácticas culturales en el desarrollo de la labor educativa en la institución escolar.

1 En adelante aparecerán frases y palabras entre comillas sin referencias a autores para indicar, con fidelidad etnográfica, usos culturales del grupo humano investigado, como expresión de su modelo percibido.

El primer rasgo está en las representaciones mentales que tienen los sujetos acerca de la manera de desarrollar las actividades que conforman el proceso pedagógico. Éstas constituyen el núcleo nodal de la cultura escolar y se denominan representaciones pedagógicas. Se convierten en fenómeno de naturaleza pedagógica al determinarse como parte de la cultura escolar, formada por los sujetos que integran la escuela, y al centrarse el análisis en la actividad y la labor pedagógica del grupo de docentes. El valor práctico de las representaciones pedagógicas acumuladas en la cultura escolar radica en que es el punto de partida para identificar las representaciones sociales de los sujetos de las actividades del proceso pedagógico, que distinguen al grupo de docentes en su actividad y labor profesional en su modo de actuación. Como concepto, brinda una visión pedagógica para el desarrollo de actividades relacionadas con la toma de decisiones en la que el diagnóstico gana en integralidad.

El segundo rasgo recoge las formas culturales en las que se expresa la cultura escolar y le otorgan naturaleza fenomenológica, lo que genera un sistema periférico protector del núcleo nodal de la cultura escolar ante los cambios sociales y crea niveles de estabilidad y permanencia temporal.

Derivada de estos dos rasgos de la cultura escolar, la relación entre representación pedagógica y formas culturales adquiere un lugar esencial como perspectiva teórica en la búsqueda del cambio educativo, por su vinculación con la toma de decisiones por el grupo de docentes.

La cultura escolar opera en esta perspectiva teórica como información y conocimiento, que en forma de matriz pedagógica-metodológica-operacional enriquece los fundamentos pedagógicos e incorpora, de la visión vigotskiana (Vigotsky, 1987), la función de mediación, al ser una herramienta construida por grupos sociales y generaciones en su labor pedagógica, expresada en las relaciones de educación, formación, diagnóstico y participación del grupo de docentes en la toma de decisiones.

Esta perspectiva teórica permite resignificar y redimensionar la cultura escolar como categoría pedagógica, concebida como actividad referencial en cualquiera de los contextos en los que, de forma intencional, influye sobre la personalidad del estudiante con la orientación de la institución escolar (Cortón, 2008). Sin embargo, es portadora de conocimientos que impactan en el proceso pedagógico al constituirse en saberes provenientes de escenarios informales, sintetizados en el contexto escolar, que deben ser conscientes e incorporados al modo de actuación profesional en la toma de decisiones por el grupo de docentes, lo que pone a prueba su pertinencia.

El hecho que connota la cultura escolar como representación pedagógica, además de formar parte de la realidad escolar, cuando se es consciente de ella, la convierte en una herramienta para el cambio social. Su pertinencia pedagógica crece al revelar procesos que deben ser formalizados en la observación, interpretación y comprensión, en la ciencia pedagógica y en un sentido práctico, orienta al grupo de docentes a tomar decisiones, enfocado en el objeto de esta ciencia para resolver problemas pedagógicos, así como para generar la creación formalizada de medios y herramientas para su utilización instrumental.

En esta aproximación antropológica se estudia cómo y por qué se educa a los jóvenes de manera diferente dentro de los contextos de las escuelas internas en Contramaestre, el Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Exactas Antonio Maceo de Santiago de Cuba y la Escuela Pedagógica Pepito Tey. En efecto, estas escuelas se insertan en una sociedad con fuertes rasgos patriarcales que establecen diferencias y jerarquías dadas por las formas culturales de la tradición.

Las personas se forman en una sociedad concreta, aprenden en las instituciones una imagen de género en la que se condicionan las representaciones de qué es ser hombre o mujer. Se crea una identidad

sexual basada en determinadas normas y reglas establecidas en el proceso de las relaciones sociales.

Un problema que será focalizado desde el punto de vista antropológico y pedagógico es la existencia de representaciones de las relaciones de género como una consecuencia de las relaciones sociales, no siempre pertinentes respecto al fin educativo de la escuela en la sociedad cubana.

Profundizar en la representación de este proceso en la dinámica social de la escuela es una necesidad pedagógica que parte de estudios interdisciplinarios —antropológicos, etnográficos, sociológicos y pedagógicos— y encuentra niveles de respuestas en una posición transdisciplinaria. La sistematización teórica de las relaciones de género realizada comparte criterios de las investigadoras cubanas González y Castellanos (2014), González (2014) y Álvarez (2014), que las configuran como

una construcción simbólica que integra los atributos asignados a la persona a partir de su sexo, en el cual se identifica un orden sociocultural educativo que denota la creación de roles “apropiados” para hombres y mujeres.

Al asumir esta visión de las relaciones de género no se afirma en la escuela un determinismo biológico de la conducta, pues el comportamiento de las personas y su representación de la actividad educativa difieren según las culturas, las regiones y las épocas.

La intención es descubrir los símbolos con los cuales se estructuran los papeles en la dinámica escolar, matizados por una visión de género que requiere referentes teóricos y pensamiento crítico para guiar el análisis pedagógico de representaciones y formas culturales como reservorio de significados y sentidos, con los cuales se genera una forma de actuar y pensar.



RICARDO RAMÍREZ ARRIOLA ▶ Jalapa, Guatemala.

El género es, en el criterio de esta investigación, una construcción cultural que responde a condiciones materiales, sociales e históricas, en la que el grupo social modela una representación de papeles para el contexto social, cultural y escolar.

En el problema también radica la cuestión del método para aprehender la realidad escolar, por lo tanto, es necesario plantearse en términos epistemológicos cómo adentrarse en la cultura escolar para reunir información suficiente y arribar a determinaciones que expliquen las representaciones pedagógicas y las formas culturales de la realidad escolar.

En este sentido, el uso de la etnografía aplicada bajo intenciones pedagógicas, según el criterio de los autores, es vital. De ahí que al hablar de la cultura escolar como categoría pedagógica se sitúa en el centro del proceso de análisis un conjunto de relaciones que se producen entre los sujetos que interactúan en la escuela.

Se asume la etnografía como herramienta gnoseológica con la que se genera una de sus cualidades resultantes: ser un texto de sistematización de conocimientos y experiencias. Por una parte, se hace una descripción densa de relaciones escolares que tienen su máxima expresión en matrices culturales derivadas en comportamientos, al ser representaciones que dan y condensan significados a sistemas de símbolos que potencialmente devienen en actitudes, modos de actuación, costumbres y tradiciones en torno a las finalidades que la escuela persigue como institución.

Por otra parte, como herramienta instrumental. Ésta es otra de las cualidades resultantes. Es una vía para construir un modo de actuación en constante perfeccionamiento, pues se estructura en método, con el cual se obtiene la información para comprender la cultura escolar de género y su pertinencia pedagógica.

La etnografía es método con el que se accede al campo temático del género dentro de la cultura escolar y se asume como una práctica indagadora,

crítica y transformadora. Es herramienta operacional que encuentra una cualidad resultante de naturaleza pedagógica en la identificación interpretativa de formas culturales adaptantes y mal adaptantes, pertinentes o no, a los fines de la escuela como institución formadora.

Acceder a la cultura escolar, en este campo temático, es tener dominio sobre las representaciones y formas culturales que permiten la acción transformadora de inclusión, igualdad y equidad de género de los sujetos, en la escuela y la sociedad. Es expresión de un nivel superior de conciencia de género de qué hacer en, con y para el proceso pedagógico.

En el trabajo de campo ejecutado se identifican posiciones protagónicas y de inclusión de género en la labor pedagógica de las escuelas internas. Al hacer una revisión de la sociedad y la política educacional en Cuba, se observa una voluntad por provocar una ruptura con cualesquiera de las formas de discriminación. En el nivel macrosocial, la escuela como institución norma relaciones de igualdad, inclusión, coeducación, cooperación y coordinación. Se aprecia igualdad de posibilidades en el ascenso a cargos directivos y se incentiva la incorporación y participación de la mujer en el desarrollo de la política educacional.

En el nivel microsocia, aunque se observa comprensión y presencia de lo establecido en la política educacional respecto a la igualdad de oportunidades de ambos sexos, todavía existen aspectos que limitan las posibilidades de las mujeres, por la existencia de actividades reservadas a ellas culturalmente. Puede citarse el desarrollo de labores domésticas de cocción de alimentos, higiene, decorado y organización, el cuidado de niños pequeños después del parto, de hijos enfermos y familiares de edad avanzada.

En el trabajo de campo realizado no se distingue el predominio de sexos en el desarrollo del papel protagónico de dirección de la institución. El criterio de participación y posición en las actividades,

formales o no, se basa en la preparación que tenga la persona para el desarrollo de la actividad en cuestión.

En el discurso, la formulación de la idea de que ambos sexos son diferentes en términos anatomofisiológicos ha llegado a las escuelas con claridad y es reconocido como algo justo, pero en la práctica escolar hay una división de actividades pautadas culturalmente para los “varones” y otras para las “hembras” que, en ocasiones, genera contradicciones.

En la oralidad escolar, los hombres son denominados como varones y las mujeres como “hembras”. Con el argumento de establecer términos que permitan distinguir la edad, pues se plantea que al designar a un adolescente, hombre o mujer, no sólo se hace referencia al sexo, sino a su edad y madurez en la formación de su personalidad. Por esta razón se considera, en el modelo percibido de los docentes, una imprecisión conceptual hablar de hombre y mujer al referirse al estudiantado de estos niveles educativos.

En la toponimia de la institución escolar, con la cual se nombran las áreas, locales y departamentos, las residencias en las que duermen los estudiantes se designan como “de hembras” y “de varones”. Algo similar ocurre en la organización del uso de los baños en áreas en las que ambos sexos interactúan, como el “edificio docente”.

Se nomina de manera funcional “edificio docente” la parte de la escuela en la que se ubican las aulas, laboratorios y departamentos de profesores, y como “edificio de internado” el área en la que se encuentran las residencias o “dormitorios” en las escuelas, conocidas en Cuba como modelo Girón. Este sistema arquitectónico fue desarrollado por el ingeniero cubano Esmildo Marín, primero para las provincias occidentales y después para las orientales. El sistema se utiliza en escuelas y hospitales fundamentalmente. Su introducción en la arquitectura moderna en Cuba data de las primeras décadas de la Revolución, bajo la influencia alemana.

En la cultura escolar, la toponimia y la oralidad adquieren una dimensión de creación simbólica

que organiza el espacio escolar de manera funcional en las instituciones internas que nos ocupan. Su estudio permite la identificación de representaciones culturales que se convierten en criterios con los cuales se establecen relaciones de género.

Comportamientos como que un varón entre al baño o al “dormitorio de las hembras”, constituye una violación al reglamento escolar. A partir de estos criterios, existen maneras de reprimir los comportamientos que “violán” las normas de conducta que corresponden a cada sexo. Entre las formas de sancionar este tipo de trasgresión del reglamento están desde la crítica privada y pública, la citación a los padres para hacer los análisis, el registro en actas o Expediente Acumulativo del Escolar,² hasta la expulsión o traslado del centro, en caso de reincidencia en la indisciplina.

En la práctica escolar, la revisión etnográfica crítica es asunto tratado pero no comprendido en toda su magnitud en las tendencias de la investigación pedagógica en el contexto santiaguero. Se requiere una mirada intencionada, en las ciencias de la educación y pedagógicas, a costumbres que deben someterse a reflexión crítica de pertinencia pedagógica. Por ejemplo, en la asignación de tareas a partir del sexo, “los varones cargan el agua para la limpieza y no limpian el piso ante las hembras”, “las hembras cuidan de la ropa de los varones y éstos las protegen de cualquier amenaza o conflicto entre pares”, “las hembras cuidan de la ropa, la lavan, y los varones las proveen de frutas y alimentos”.

Resulta importante atender de manera pedagógica la dinámica escolar que se expresa en la interacción entre el currículo explícito y el currículo oculto en la transmisión y adquisición cultural.

2 El Expediente Acumulativo del Escolar es un documento oficial en el que se registran los elementos académicos y conductuales que, en criterio de sus profesores, caracterizan al estudiante durante el transcurso de su vida estudiantil.

En la observación participante y las entrevistas a profundidad se aprecia cómo se transmite y adquiere la representación de género en las escuelas internas en el modelo percibido de las “hembras” y los “varones”, la construcción de un símbolo de masculinidad de la cultura escolar —Ser Hombre—. Desde el punto de vista metodológico, este trabajo conceptualiza lo que en la visión tradicional de la antropología es llamado *emic* y *etic*, como modelo percibido y modelo operacional, respectivamente. Este posicionamiento teórico-metodológico permite reconstruir los saberes y representaciones de los actores sociales en las escuelas y convertirlos en objeto de reflexión crítica de prácticas y formas de pensar en el desarrollo de la educación.

En el modelo percibido para los “varones”, ser hombre significa ser fuerte —“ser capaz de enfrentar todo hasta lograr los objetivos”—, valiente —muchos se refieren a esta última cualidad como “guapería”—,³ tener la responsabilidad de mantener a la familia.

Para las mujeres, ser hombre se define por cualidades como ser reservado —“hay algunos que después de que están contigo,⁴ dicen lo que hicieron y más, ésos no son hombres”—. Incluso esta codificación de hombría se registra en los usos del lenguaje escolar para referirse a una mujer con la cualidad de ser confiable para guardar un secreto: “Fulana es un hombre”, lo que produce una especie de inversión simbólica de sexo en la que cobra significado esta construcción social. Para las mujeres, ser hombre es no fallar a la palabra dada —“tener palabra de hombre”—, ser valiente en sus determinaciones —“que haga que la mujer se sienta protegida y sea respaldada ante los demás hombres”—, ser respetuoso sin llegar a ser tímido, firme en sus decisiones —“tiene que ser fuerte”—, dominante —“es él el que manda, si no, no es mi tipo de hombre”—. El varón nunca tiene una sola relación de pareja —“lo importante es que represente y respete la relación oficial”—.⁵

De estas visiones del modelo percibido de lo que es Ser Hombre para “hembras” y “varones”, se deriva un grupo de inferencias que es necesario determinar en términos pedagógicos para conformar un modelo operacional:

1. Una de las funciones culturales de los papeles para los varones dentro de la escuela, en su relación con las mujeres, es brindarles protección ante los demás.
2. Para la aceptación como pareja, una cualidad que se refuerza es ser discreto en sus actividades íntimas, por lo tanto, es una norma importante para los dos sexos.
3. En las relaciones de pareja, el tipo ideal de hombre para el género femenino es el que se impone en sus determinaciones, en su relación con ellas, sin que intervenga la violencia. La aceptación de un protagonismo en la toma de decisiones por parte del género masculino se infiere como tendencia en las representaciones de las “hembras”.
4. Se acepta como regla general, con una visión tanto femenina como masculina, tener más tolerancia a la promiscuidad en los varones, motivada por las representaciones de la moralidad en relación con la fidelidad. Esto puede estar condicionado por cuestiones demográficas, pues se cree que en Cuba hay más mujeres que hombres. En las matrículas de las escuelas estudiadas, la proporción era de tres mujeres por cada hombre.

Una arista del trabajo de campo fue la determinación, en planos informales, del uso del choteo y el

3 Término popular que significa valentía, asociado a comportamientos violentos en la cultura cubana.

4 Se refiere a tener relaciones amorosas.

5 Por relación oficial se entiende la pareja reconocida por el grupo como legítima, en ocasiones, sin llegar a formalizar el matrimonio o compromiso de noviazgo, como establecía la tradición.

relajo para expresar quiénes son los hombres para los varones. Una de las características presentes en la cultura escolar, como forma cultural, es “el choteo, el vacile y el relajo”.⁶ Para los varones, en su modelo percibido, “el hombre es el que aguanta”. Éste es el término que utilizan como forma de choteo para invertir el significado y referirse a que el que se cataloga hombre, lo hace como sinónimo de fortaleza y virilidad. En el choteo entre los varones, el que chotea aclara que él no es hombre: “yo soy varón porque hombre es el que aguanta”. La hombría, si se utiliza entre varones como competencia para hacerse más hombre que los demás, se convierte en algo negativo, y el que se cree superior es choteado como homosexual, pues “ningún hombre es más que otro”, según sentencia la norma pautada culturalmente, de manera informal entre “Hombres”.

Esta visión del modelo percibido de ser hombre en el choteo tiene muchos sentidos que deben ser analizados para conformar el modelo operacional:

1. Hombre es símbolo lingüístico de fortaleza.
2. La fortaleza para los estudiantes es válida si se utiliza para algo socialmente reconocido. Como esquema mental, preestablece una estructura factible de ser empleada en el reforzamiento positivo del uso de la fuerza.
3. La hombría es símbolo de fortaleza, pero no de competencia para jerarquizar entre los hombres, pues en materia de hombría, la representación es de igualdad, no importan edad, peso, estatura ni nivel de conocimiento.

La frase “juntos pero no revueltos” fue objeto de análisis para determinar los comportamientos que ésta codifica y que se constituyen como claves para la comprensión de la cultura escolar de género en los centros internos de Santiago de Cuba.

¿Cuáles son las exigencias situacionales que separan las experiencias de niñas y niños en las escuelas internas?

Otro de los aspectos observados es cómo las representaciones de género se convierten en criterio para la asignación de tareas en las escuelas internas. La visión de lo que corresponde realizar como actividad educativa a cada sexo para garantizar una correcta formación está permeada de elementos que inducen a una construcción, muchas veces errada, de estudiantes y trabajadores de la representación de género en la vida cotidiana de la escuela.

Una de las tareas en la escuela interna es el desarrollo del autoservicio, actividad que tiene como objetivo educativo formar en los estudiantes destrezas para prestar servicios higiénicos, de vigilancia y de aseguramiento para el desarrollo del almuerzo, la comida y las meriendas. Se pretende crear hábitos correctos y valores de solidaridad, responsabilidad y colectivismo.

No fue posible identificar estos objetivos en entrevistas a profundidad con los estudiantes, desarrolladas en diferentes momentos, pues ellos no siempre dominan el sentido de esta actividad. Cuando hablamos de dominio, nos referimos a que los estudiantes sepan qué aporta practicar la actividad, el lugar que ocupa en el buen desempeño del centro como institución y su objetivo educativo. Por lo tanto, sentido, finalidad y significación de un buen desempeño personal en la actividad educativa son aspectos que deben ser trabajados de manera pedagógica en la representación personal y colectiva para lograr, con la autorreflexión crítica, la regulación de la conducta en la vida social de los estudiantes y alcanzar un nivel de actuación escolar y social consciente y pertinente con el objetivo formativo de la institución educativa.

6 Términos acuñados en la cultura popular, estudiados por Jorge Mañach (1955) en la primera mitad del siglo xx. Se utilizan como sinónimos de burla, asignar apodosos y hacer mofa de las personas.

La actividad del autoservicio se organiza según el horario de la escuela y se convierte en una de las más importantes para el desarrollo del proceso docente educativo. Se asigna un grupo de tareas. Una de ellas es el almuerzo. La actividad de fregar la vajilla es la más rechazada por los estudiantes, “hembras y varones” por igual, por las características propias de su ejecución: “es la que más esfuerzo físico exige”, “hay que trabajar mucho”, es en la que existen menos “condiciones higiénicas, se trabaja más y se está más alejado de los alimentos”. Lo mejor es estar cerca de la comida para que “se pegue algo de comer”.

La actividad más codiciada es la de servir alimentos, por lo general, asignada al género femenino. Es la labor que más gusta por el dicho popular “el que reparte y reparte se queda con la mayor parte”. En la ejecución de esta actividad se observa la tendencia a favorecer a las amistades y a desfavorecer a los que no son del círculo cercano con la cantidad de la comida que se sirve. Esto trae como consecuencia que docentes y trabajadores de cocina-comedor, llamados los últimos “tíos” por los estudiantes, tengan que estar alertar para evitar estos comportamientos.

La actividad de “fregar” —lavar los platos o bandejas— se asigna de preferencia a varones, aunque puede ser desarrollada por ambos sexos, según el criterio de estudiantes y trabajadores. En el caso de “fregar”, hay más resistencia cuando se encomienda al género femenino, pues se piensa que es una tarea propia de varones, al contrario de lo que ocurre en las casas, en las que las tareas domésticas por lo general son ejecutadas por las mujeres. La mayor resistencia surge entre las mujeres cuando el que distribuye el autoservicio da al varón la responsabilidad de servir, pues piensan que es actividad propia de ellas.

Trasladar bandejas del fregadero al área de servir es actividad para varones, nunca para el género femenino, porque es necesario hacer esfuerzo físico.



RICARDO RAMÍREZ ARRIOLA ▶ Educación sexual en el Instituto Mexicano del Seguro Social.

Esto no es cuestionado por ninguno de los sujetos que intervienen en la actividad. Servir agua y limpiar mesas son actividades que desarrollan lo mismo mujeres que hombres; sin embargo, fregar cucharas y vasos es tarea preferente para mujeres y por cuestiones de higiene se lleva a cabo fuera del área donde se lava el resto de la vajilla.

El jefe del equipo de profesores o el miembro del consejo de dirección de guardia distribuyen las tareas. Entre las estrategias que los estudiantes emplean para lograr que les asignen las actividades más codiciadas está establecer un orden de llegada al lugar de la asignación, pues se ha convertido en criterio distribuir primero las actividades más fáciles y más aceptadas.

Esto que se asume como criterio responde a una de las características del centro interno y se refiere a la importancia del cumplimiento del horario de cada actividad, de manera que premiar la puntualidad se convierte en acción estratégica, pero en el plano pedagógico se descuida la formación de un sentido de responsabilidad, pues el objetivo de llegar temprano no es cumplir con el deber, sino evitar actividades que no les gustan.

Una las actividades del autoservicio es la limpieza del centro, que se distribuye bajo los mismos criterios de la actividad anterior. Limpiar pasillos, ya sea “el central” o cualquier otro, es propio del género femenino. Cuesta mucho trabajo, incluso violencia, hacer que un varón limpie “el pasillo central”.

En la toponimia escolar y en el tipo de construcción, llamado Girón, este espacio físico es considerado uno de los lugares más importantes de la institución. Ahí los estudiantes esperan su turno de entrada al comedor, intercambian ideas entre pares, lucen sus mejores atributos de moda, comportamiento y consumo. Entre los profesores y directivos, se considera que el visitante se hace una idea de la disciplina e higiene que existe en la escuela por el brillo del piso y el orden que se exhibe ahí. Por lo general, nadie transita por el centro del pasillo, excepto los directivos, pues siempre hay personas encargadas de repetir la indicación “coge la orilla” para no dañar el brillo del piso. El pasillo central es de las áreas de la escuela interna en la que el intercambio cultural adquiere más fuerza e intensidad por su lenguaje simbólico.

Es actividad propia de varones “cargar el agua” para hacer la limpieza y “botar la basura al vertedero”, así como es tarea de mujeres “barrer las áreas exteriores”. Violar estas normas culturales implica una situación difícil para el estudiante y el profesor, pues genera contradicciones muy fuertes. En lo fundamental, los varones ven atacada “su hombría” o masculinidad cuando se les asignan tareas que, según estas normas de convivencia, le

corresponden al otro género. Por el contrario, hay otras actividades que pueden ser desarrolladas por cualquier sexo y no implica ningún prejuicio, como “dar brillo al piso”.

Las labores agrícolas se distribuyen según el sexo. Por ejemplo, para cortar la yerba con machete, actividad denominada en el modelo percibido como “chapear”, se seleccionan varones; “regar las plantas”, por lo general, es tarea de las mujeres. En la “limpia con azadón” se asignan “lo mismo hembras que varones”.

De los elementos descriptivos expuestos, se infiere que existe en las escuelas una representación del género femenino como “sexo débil” y ésta se convierte en matriz cultural con la cual se seleccionan actividades propias para cada género en atención a esfuerzo físico y papel tradicional asignado socialmente. Esto conforma no sólo una imagen organizacional de la institución escolar y de los papeles por género, sino que consolida representaciones, en ocasiones erróneas, de la realidad que expresan en una mentalidad machista, tanto en mujeres como en varones, por lo tanto, es un problema que debe recibir atención pedagógica en el proceso formativo.

Los elementos descritos permiten definir qué se entiende por hombre en la dinámica escolar. Para comprenderlo, con una perspectiva pedagógica, es necesario identificar su pertinencia con características y cualidades construidas socialmente, que le dan a un sujeto la categoría de “hombre”.

En la teoría, cada vez es más notable el consenso conceptual de género que rechaza en la definición el criterio biológico; sin embargo, se evidencia que en la práctica escolar aún existen otras formas de representación con las cuales se estructura la asignación de papeles y actividades que influyen en el reforzamiento de las representaciones de género como fenómeno educativo.

En la búsqueda de referentes para la conformación de un modelo operacional, la teoría de Judith Butler (1990), identifica que las sociedades entienden

por masculino un conjunto de características que se asocian a un ideal de virilidad u hombría. Llevado a la cuestión pedagógica, esto conduce a centrarse en las características sociales y públicas —las apariencias y las formas de sociabilidad— para exponer la representación que se aspira a formar en el proceso pedagógico, para lograr armonía en una educación a tono con las ideas defendidas de igualdad, respeto, consideración y participación de género.

En la ejecución de la guardia atípica, “actividad que realizan los estudiantes mayores de 16 años como parte del sistema único de vigilancia en las escuelas”, se manifiestan relaciones de género factibles de estudio. Esta actividad “se realiza para el desarrollo de valores de responsabilidad ciudadana y colectivismo, y para crear actitudes valorativas contra el robo y a favor de la seguridad ciudadana con la participación de todos en la vigilancia”.

En la “guardia atípica” participan mujeres y varones de forma conjunta, aunque en las zonas más vulnerables o con factores de riesgo más evidentes se ubican varones de preferencia, por ejemplo, en las áreas menos iluminadas de la escuela, “el área de almacén cisterna”, “la parte de atrás de la escuela”, entre otras.

También se tiene en cuenta el horario de la actividad, pues en la medida en que avanza la madrugada, la guardia se va estructurando sobre todo con los varones, siempre que la composición de la matrícula del grupo lo facilite.

En la costumbre de diferenciar la asignación de roles a partir de una visión de género, se pone en evidencia la formación de actitudes valorativas en la expresividad de sentimientos y emociones. Existen prácticas que sustentan una educación de la expresión de los sentimientos, basada en estereotipos de género. Por ejemplo, en el proceso de adaptación a la escuela interna, uno de los más complejos que se produce en este tipo de escuelas, entre los comportamientos llamativos se observa que cuando una niña es encontrada llorando, por un docente o directivo, de inmediato se deduce que está sufriendo,

que algo grave le pasa y se establece un diálogo reflexivo con la intención de ayudarla.

Por el contrario, si el varón llora, es tildado ante sus compañeros con una imagen de “blandenguería o falta de hombría”, que en lo sucesivo será un aspecto que hará más complejo todo su proceso de socialización en el grupo.

Dentro de la clase se observaron prácticas contingentes que revelan las representaciones pedagógicas como matrices culturales para la toma de decisiones pedagógicas. Por ejemplo, si al comenzar la clase el aula está sucia, el docente toma medidas y es probable que indique a un varón que corra los muebles y a una “hembra que desarrolle la actividad de barrer, mientras otro varón bota los papeles”.

Lo anterior implica que en la manera de ejecutar el proceso interactivo en la escuela está arraigado un modo de organizarlo, sujeto a estereotipos de género que determinan una formación en correspondencia con esto. Tanto mujeres como varones usarán las fuerzas de distintas maneras y tendrán distintas funciones en cada una de las normas practicadas, en las que se condensan significados e ideas preconcebidas que condicionan un sistema de influencias que, de manera inconsciente o fuera del juicio crítico del fin pedagógico, implica que los varones tengan distintas sensaciones y se comporten en relación con estos sentimientos, y a su vez, sean valorados a partir de ese modelo percibido de género. Altable y Barattini (1993) llegaron también a esta determinación, que fue conceptualizada como educación sentimental diferencial por sexo.

Conclusiones

Existen lógicas discursivas de construcción de la diferencia que representan al sujeto en positivo o negativo, como buen o mal estudiante, como buen o mal alumno, según el género. En la dialéctica del modelo percibido y el modelo operacional

resultante de un estudio etnográfico crítico de la realidad escolar y su expresión como cultura escolar, se derivan determinaciones pedagógicas que contribuyen al perfeccionamiento de la labor pedagógica y estructuran esta relación en matriz analítica para establecer la pertinencia pedagógica de formas culturales y representaciones.

Visibilizar que la diversidad no está conformada por categorías definitivas, sino que éstas adquieren su sentido analítico en relación con la situación en la que se encuentren los sujetos en cada contexto de actuación, es una necesidad para el desarrollo de la educación. Así, es posible entender el valor funcional de la etnografía de género en la cultura escolar, a partir del desarrollo de un modo de actuación en el que se transite desde el punto de vista lógico y práctico, hasta el uso de la etnografía

como herramienta gnoseológica, instrumental y operacional de la sistematización de conocimientos, para convertirse en método de finalidad pedagógica como ruta epistémica que conforma un algoritmo de trabajo.

Estas lógicas de construcción de la diferencia no son propiedad del sistema escolar, sino que éste no es más que otro de los escenarios en los que funcionan dichos procesos. La escuela no es aún un espacio de igualdad, aunque así se proclame y quiera verse en muchos ámbitos. Preocupa encontrar entre el profesorado un grado acentuado de uso de estereotipos y es un aviso acerca de la necesidad de seguir proporcionándole formación con un enfoque intercultural, tanto en su etapa preprofesional como en el desarrollo de su práctica laboral cotidiana de formación permanente. **D**

Bibliografía

- Altable, Rosario y Claudia Barattini, 1993. "Educación y género", en Claudia Barattini (ed.), *Educación y género: una propuesta pedagógica*, La Morada, Santiago de Chile, pp. 9-29.
- Álvarez, Mayda, 2014, *Familia y género. Continuidad y rupturas*, Fondo de Población de Naciones Unidas/Centro de Estudios de la Mujer, La Habana.
- Araya, Sandra, 2002, *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Costa Rica (Cuadernos de Ciencias Sociales 127), San José.
- Bermúdez, Raquel y Lorenzo M. Pérez, 2004, *Aprendizaje formativo y crecimiento personal*, Pueblo y Educación, La Habana.
- Bohannon, Paul y Mark Glazer (eds.), 2003, *Antropología: lecturas*, Félix Varela, La Habana.
- Butler, Judith, 1990, *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós, México.
- Carrasco, Silvia et al., 2002, "Antropología de la educación y antropología para la educación", en Aurora González y José Luis Molina (eds.), *Abriendo surcos en la tierra. Homenaje a Ramón Valdés del Toro*, Universitat Autònoma de Barcelona (Publicacions d'Antropologia Cultural 22), Barcelona, pp. 329-355.
- Cortón, Blanca, 2008, *Estrategia de intervención pedagógica para potenciar la función cultural de la escuela en la comunidad*, tesis de doctorado en ciencias pedagógicas, Instituto Superior Pedagógico Frank País García, Santiago de Cuba.
- Dietz, Gunther, 2012, "Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa 'intercultural' mexicana", en *Revista de Antropología Social*, vol. 21, pp. 63-91.
- Franzé, Adela, 2003, *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*, Consejo Económico y Social, Madrid.
- Geertz, Clifford, 2003, "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura", en Paul Bohannon y Mark Glazer (eds.), *Antropología: lecturas*, Félix Varela, La Habana, pp. 547-568.
- Goetz, Judith y Margaret Diane Lecompte, 1988, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Morata, Madrid.
- González, Alicia (comp.), 2014, *La construcción de la sexualidad y los géneros en tiempos de cambio*, Selvi Ediciones, Valencia.
- González, Alicia y Beatriz Castellanos, 2014, *Sexualidad y géneros. Alternativas para su educación ante los retos del siglo XXI*, Selvi Ediciones, Valencia.

- González, María Teresa, 1994, "¿La cultura del centro escolar o el centro escolar como cultura?", en Juan M. Escudero y María Teresa González (eds.), *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?*, Ediciones Pedagógicas, Madrid, pp. 77-96.
- Jodelet, Denise, 1984, "La representación social: fenómenos, conceptos y teoría", en Serge Moscovici (ed.), *Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Paidós, Barcelona, pp. 547-568.
- Justis, Osmany, 1997, *Tradición y práctica pedagógica en la educación cívica en noveno grado*, trabajo de diploma, Instituto Superior de Ciencias Pedagógicas, Santiago de Cuba.
- , 2002, *La dirección del trabajo metodológico del Departamento de Humanidades desde una perspectiva interdisciplinaria*, tesis de maestría en educación, Centro de Documentación e Información Pedagógica, Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García, Santiago de Cuba.
- , 2009, "Etnografía de los centros internos. Un estado de la cuestión educativa", ponencia presentada en el Congreso Pedagogía 2009, Santiago de Cuba, disco compacto.
- , 2013, *La cultura escolar en la toma de decisiones del grupo de docentes en el proceso pedagógico del preuniversitario*, tesis de doctorado en ciencias pedagógicas, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.
- Kottak, Conrad Phillip, 1996, *Antropología. Una exploración de la diversidad humana con temas de la cultura hispana*, McGraw-Hill, Madrid.
- Mañach, Jorge, 1955, *Indagación del choteo*, Libro Cubano, La Habana.
- Moscovici, Serge, 1991, *Psicología social, I. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos*, Paidós, Barcelona.
- Ogbu, John, 1974, *The Next Generation: An Ethnography of Education in an Urban Neighborhood*, Academic Press, Nueva York.
- Olmos, Antonia, 2009, *La población inmigrante extranjera y la construcción de la diferencia. Discursos de alteridad en el sistema educativo andaluz*, tesis de doctorado en ciencias de la educación, Universidad de Granada. Disponible en línea: <<http://0-hera.ugr.es/adrastea.ugr.es/tesisugr/18323856.pdf>>. Consultado en junio de 2013.
- Olmos, Antonia y María Rubio, 2013, "Corporalidad del 'buen estudiante': representaciones de género, 'raza', etnia y clase social en la escuela española", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 62, pp. 163-179.
- Ortiz, Mónica, 2005, *Alumnado extranjero en el sistema educativo andaluz. Racialismo en el discurso y práctica escolar*, tesis de doctorado en ciencias de la educación, Universidad de Granada. Disponible en línea: <<http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/634/15434990.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Consultado en junio de 2013.
- Vianna de sá Nascimento, Mariângela Barros, 2009, "Cultura escolar e identidad docente", en *RecreArte*, núm. 10.
- Vigostky, Lev S., 1987, *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, Editorial Científico Técnica, La Habana.