



Nómadas (Col)

ISSN: 0121-7550

nomadas@ucentral.edu.co

Universidad Central

Colombia

Holland, Janet; Gordon, Tuula; Lahelma, Elina  
MAPEANDO EL GÉNERO Y LA CIUDADANÍA EN LAS ESCUELAS  
Nómadas (Col), núm. 14, abril, 2001, pp. 24-34  
Universidad Central  
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115268003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica  
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# MAPEANDO EL GÉNERO Y LA CIUDADANÍA EN LAS ESCUELAS

Janet Holland, Tuula Gordon y Elina Lahelma\*

Traducción Adriana Escobar\*\*

En este artículo nos aproximamos al estudio «Citizenship, difference and marginality in schools, with special reference to gender» con el fin de examinar las rutas generizadas hacia la ciudadanía. El estudio compara a Finlandia y a Gran Bretaña y se mueve desde el amplio contexto de la política educativa, a través de los documentos curriculares como vehículos de dicha política, para finalmente examinar los procesos y prácticas escolares. Nos centramos en la escuela y en las experiencias de los estudiantes y maestros en la escuela oficial, informal y física. Esta institución tiene la función de crear, a partir de los estudiantes diferenciados social y culturalmente que entran por sus puertas, pupilos abstractos que están en proceso de convertirse en ciudadanos abstractos. Sin embargo, los procesos y prácticas de la vida diaria de la escuela juegan su parte en la construcción y apoyo de las diferencias sociales; esto es lo que examinamos aquí.

In this article we draw on the study *Citizenship, difference and marginality in schools, with special reference to gender* to examine gendered routes into citizenship. The study compares Finland and Britain, and moves from the broad policy context, through curriculum documents as the vehicle of policy, finally to examine processes and practices in the school. Here we focus on schools, and the experiences of students and teachers, in the official, informal and physical school. The school has the task of creating abstract pupils en route to becoming abstract citizens from the socially and culturally differentiated students who enter its doors. But the processes and practices of everyday life in school play their part in supporting and constructing social differences, and this is what we examine in the article.

\* Janet Holland, Profesora de Social Research, en la Universidad de South Bank, Londres, es coautora de *The Males in the Head* y de *Through the Moral Maze* [hollanj@sbu.ac.uk](mailto:hollanj@sbu.ac.uk). Tuula Gordon es Profesora de Women's Studies and Social Sciences del Department of Women's Studies, en la Universidad de Tampere, Finlandia; es autora de numerosos libros como *Democracy in One School's Progressive Education and Restructuring* y *Feminist Mothers*. Elina Lahelma, Academic Fellow de la Universidad de Helsinki, ha escrito ampliamente sobre género y educación, incluyendo el libro *Making Spaces: Citizenship and Difference in Schools*, del cual es coautora junto con las dos personas mencionadas antes.

\*\* Profesional en Lenguajes y estudios socioculturales de la Universidad de los Andes, con énfasis en traducción e historia del arte. [adrianamescobar@hotmail.com](mailto:adrianamescobar@hotmail.com)

## Introducción

La relación entre individuo y Estado-Nación está inscrita en el elusivo concepto de ciudadanía, un principio social organizador que determina la inclusión y la exclusión. La educación prepara a los niños para asumir su lugar como futuros ciudadanos. En las escuelas se lleva a cabo un proceso de normalización, basado en concepciones de adultez adecuada, así como en los derechos y deberes de los ciudadanos. En este proceso se considera a los niños y jóvenes como “pupilos” abstractos, a quienes se abstrae de sus muy diferentes contextos sociales y culturales y se entrena por igual para que se conviertan en los futuros ciudadanos abstractos. Históricamente, se ha esperado que las escuelas confirmen y reproduzcan las divisiones sociales, pero que también las desafíen. Existe una tendencia que permanece en el pensamiento educativo, la cual da énfasis a las escuelas como sitios de emancipación y canales para promover el cambio social (Green, 1990), en donde hay múltiples niveles y prácticas, algunos de ellos contradictorios, en cuyo interior el agenciamiento, la invalidación, la negociación, la oposición y la resistencia tienen cabida. Estos espacios, aunque limitados, son significantes en el contexto de las tensiones entre emancipación y regulación, control y agenciamiento.

En este artículo usamos los datos del proyecto *Citizenship, difference and marginality in schools, with special reference to gender*<sup>1</sup>, un estudio comparativo y transcultural de la educación secundaria en Finlandia y Gran Bretaña. En este estudio nos movemos del nivel macro



del amplio contexto social, en el cual se genera la política educativa, hacia el nivel micro, en donde dicha política se ejecuta en el salón de clase por medio de documentos y disposiciones curriculares, los cuales constituyen el vehículo para ponerla en práctica. Una investigación de los procesos en las escuelas y de las prácticas de los maestros y pupilos, se constituye en la etapa final para trazar la trayec-

toria de la política educativa desde el contexto social más amplio, hasta las vidas y experiencias de aquéllos en la escuela. Emprendimos un estudio etnográfico en dos escuelas secundarias de Londres y en otras dos de Helsinki; en cada una de estas capitales escogimos una escuela en la que predominaran los estudiantes de clase media y otra en la que predominaran estudiantes de clase trabajadora. Al interior de la escuela identificamos tres estratos/capas: 1) la escuela oficial, 2) la escuela informal y 3) la escuela física (Gordon, Holland y Lahelma, 2000). El género, el cual se ubica en un contexto teórico más general de un análisis de la ciudadanía, es nuestro punto de partida para la diferenciación. Usando el material etnográfico que recolectamos entre grupos de estudiantes entre los 13 y los 14 años, tratamos de ilustrar la forma como al interior de las escuelas los pupilos “neutrales”<sup>2</sup> son social y culturalmente diferenciados en la ruta hacia la ciudadanía.

## Un mapa para docentes – el currículo

En el currículo, los estudiantes son considerados como personas que llegarán a ser ciudadanos, con derechos y responsabilidades iguales en la escuela y en la ciudadanía adulta. En Finlandia, el *Framework Curriculum for the Comprehensive School* (NBE, 1994) establece que

la igualdad mutua entre los ciudadanos y el deseo de las personas de participar activamente en las cuestiones comunes, son algunas de las características de una sociedad de ciudadanos en funcionamiento (p.13). En este currículo se hace referencia a la igualdad como uno de los puntos de partida para cualquier reflexión en torno a los valores básicos; el género, la etnicidad y los antecedentes sociales son mencionados como dimensiones de igualdad. La legislación incorpora la responsabilidad de las escuelas de promover la igualdad de género; el currículo define esta igualdad como la capacidad que se les da a los estudiantes para que funcionen con responsabilidades y derechos iguales tanto en la vida familiar y laboral, como en la sociedad (NBE, 1994). Sin embargo, nuestro análisis del documento curricular sugiere que la individualización en la que el texto hace énfasis se centra más en elogiar las posibilidades de elección y la competencia<sup>3</sup> que en considerar la diversidad de género, etnicidad y clase social.

El documento curricular británico, *Education for Citizenship* (NCC, 1990), acentúa el hecho de que Gran Bretaña es una sociedad pluralista<sup>4</sup>. A los pupilos se les conscientiza de que “todos los ciudadanos pueden y deben ser iguales; los derechos de los ciudadanos incluyen los derechos civiles, políticos, sociales y humanos; varias formas de injusticia, iniquidad y discriminación, incluyendo el sexismo y el racismo, pueden violar estos derechos” (p.6). La ciudadanía puede enseñarse por medio de materias en el currículo nacional<sup>5</sup> y mediante la inmersión en la vida corporativa de la escuela, la

cual brinda instrucción sobre las habilidades, el conocimiento y las capacidades que producirán un buen ciudadano. En la actualidad, no se puede culpar a la mayoría de documentación curricular en Gran Bretaña de usar un lenguaje sexista o racista; pero cuando estos currículos se llevan a la práctica, la diferencia y la diversidad se tornan menos aparentes. Tanto los programas de inglés como los de historia han sido criticados por ser nacionalistas (McKiernan, 1993; File, 1995).

Los documentos curriculares no hablan con una sola voz y es posible que algunos de los ideales que promueven no pasen del papel a la práctica en las escuelas, especialmente si otras políticas gubernamentales socavan la base material y la base ideológica que permiten que esta transición tenga lugar. A continuación consideraremos la forma como las escuelas oficiales encaminan a los muchachos y las muchachas en su ruta hacia la ciudadanía; asimismo, veremos si el género y otras dimensiones de diferencia son o no señales que los envían en direcciones diferentes, hacia una ciudadanía más o menos autónoma o hacia posiciones con mayor o menor agenciamiento.

### **Siguiendo las señales: género y ciudadanía en el salón de clase**

En los currículos de las escuelas de Helsinki de nuestra investigación, el género está más bien silenciado y la igualdad es a menudo considerada como un hecho manifiesto. Por el contrario, las dos escuelas de Londres han diseñado o

están diseñando políticas escritas que se ocupan de un rango de cuestiones que incluyen la igualdad de oportunidades. Esta diferencia refleja las historias disímiles de estos dos países en lo que se relaciona con políticas de base para la igualdad de oportunidades.

La sensibilidad que los docentes manifiestan ante el género es importante para la forma como orientan a los estudiantes en su ruta hacia la ciudadanía; esta sensibilidad se hace más o menos evidente en los procesos y prácticas en la escuela (Ruddock, 1993). En las escuelas de Helsinki, las nociones esencialistas eran aparentes y algunos maestros admitieron que jamás habían pensado verdaderamente en el género. Aunque los maestros de las escuelas de Londres estaban decididos a no discriminar a sus estudiantes por su género, también consideraban que los muchachos y las muchachas eran diferentes. En ambos países, la existencia de dos sexos diferentes era manifiesta para muchos docentes y aunque ellos podían hablar de “pupilos” en general, en contextos particulares, por ejemplo, cuando discutían sobre los hábitos de trabajo, a menudo daban por sentadas las diferencias entre muchachos y muchachas y actuaban conforme a estas diferencias.

Estas posiciones que se dan por hecho reflejan las nociones predominantes de sexo-género. Los muchachos pueden ser considerados como más relajados, bohemios, inventivos, sinceros y usualmente más interesantes que las muchachas. Muchos maestros ven a las muchachas como personas más maduras, más sensibles y más fáciles de edu-

car. Un profesor afirmó que “todas las niñas son dulces, todos los niños son una pesadilla, no importa su edad”. No obstante, hay excepciones que contrastan con la norma. Una maestra estaba familiarizada con la investigación sobre las diferencias en la forma como los muchachos y las muchachas son tratados en las escuelas y durante su entrenamiento, había emprendido por su cuenta un estudio sobre este tema. En su afán de lograr un buen balance, estaba decidida a no prestar más atención a los muchachos que a las muchachas. Sin embargo, sintió que esta posición la pudo haber conducido a discriminar a los muchachos y a que los estudiantes sintieran dicha discriminación (tal como lo confirmaron sus entrevistas). Los maestros también pueden tener puntos de vista contradictorios.

Desde hace tiempo, en Finlandia, se ha reconocido que en promedio las muchachas alcanzan más logros escolares que los muchachos; además, existe un debate público en torno a los problemas educativos que resultan del desempeño deficiente de los muchachos desde la década de 1980 (Gordon, Lahelma y Tarmo, 1991). Más recientemente, esta cuestión ha surgido como un tema de discusión en el Reino Unido y en Australia (Arnot, David y Weiner, 1996; Yates, 1997). Los maestros eran conscientes de la diferencia y

por lo general la tomaban como una condición incuestionable:

“Bueno, es la diferencia tradicional, las muchachas son estudiantes meticolosas y hábiles... pero



entonces hay alguien, alguien que está extremadamente interesado, algún muchacho que trae material extra”, (Eila, FMH<sup>6</sup>).

“La escuela es más adecuada para las muchachas, por su-

puesto, ellas se concentran mejor en lo que se supone que deben hacer aquí”, (Erkki, MMH).

Sustentar estas afirmaciones se convierte en una posición que prevalece en todas nuestras escuelas. Mucha de la literatura sobre diferencias de género en la escuela señala que las niñas son más cuidadosas, trabajan más duro y realizan un trabajo más hábil que los muchachos; esta literatura es a menudo relacionada directamente con la idea de que esto es lo único que las muchachas pueden lograr y que los muchachos son más imaginativos e inspirados, tal como vimos anteriormente en las percepciones opuestas que se tenían de los muchachos y las muchachas. En consecuencia, es probable que los maestros, los padres, las madres y los mismos estudiantes, no busquen que las muchachas sean excelentes (Walkerdine, 1998).

Los procesos generizados diferían en los distintos grupos de las escuelas de nuestra investigación, pero se ajustaban en gran medida a los ya bien conocidos patrones que la investigación previa había evidenciado: en general los muchachos, más que las muchachas, eran el centro de la mirada y atención de los maestros, quienes interac-

tuaban más con los primeros. Muchos profesores hacían un esfuerzo consciente durante la interacción de la clase para no tratar a los muchachos y a las muchachas de forma diferente. Durante nuestras observaciones este esfuerzo se hizo evidente y, además, durante las entrevistas muchos de los pupilos lo confirmaron. Un estudiante comentó, “aquí no hay sexismo”; otro dijo, “básicamente nos tratan a todos igual”. Sin embargo, nuestras observaciones y los informes de otras personas verificaron que las expectativas disímiles de los maestros en torno al comportamiento de los muchachos y las muchachas, sí afectaba la forma como enseñan, responden y se comportan con los estudiantes.

Por lo general, el género no se convirtió en un problema durante las clases, aunque también hubo momentos en los que los maestros

tenían que esforzarse por involucrar tanto a los muchachos como a las muchachas. En una clase se discutieron diferentes sinónimos de las palabras muchacho y muchacha y la maestra adoptó un lenguaje sexualizado para dirigirse a las muchachas. No obstante, es más usual que el género se dé por sentado y, así, el ser humano resulta siendo masculino en este discurso de lo manifiesto. Por ejemplo, en una clase de historia el maestro podría decir que los “bóers llevaban a sus esposas e hijos con ellos”, al referirse a la historia de Sudáfrica. En una clase en la que se debatió en torno a la igualdad de género, la profesora les dijo a las muchachas que discutían acaloradamente: “Ustedes deberían sentirse satisfechas, muchachas, pues ustedes son mujeres aquí en Finlandia, en donde sí tenemos igualdad de género”, con lo cual buscaba hacer un contraste

con la situación en otros países. En este caso el género y la nacionalidad se entrelazan con otras naciones descritas como diferentes y no equitativas. También observamos ejemplos en donde los maestros no trataron el tema de los sesgos de género cuando los estudiantes así lo pidieron. En uno de estos ejemplos la profesora mostró una proyección de una famosa serie de dibujos que representan la evolución: un simio se convierte en un hombre. La discusión entre la niña y la maestra fue la siguiente:

Pinja: ¿Por qué siempre lo describen como a un hombre?

Maestra: Simplemente da la casualidad que es un hombre.

Pinja: No, siempre es un hombre.

Maestra: No tengo dibujos de mujeres.



En este diálogo –el cual no era típico– una pupila cuestionó los sesgos masculinos de nuestra cultura: el macho es visto como el ser humano universal. La maestra no facilitó un debate sobre este asunto.

En conclusión, el género casi nunca es mencionado como una división esencial en la escuela oficial. No obstante, al interior de esta neutralidad de género, acechan premisas que rara vez se cuestionan, por ejemplo, la idea de que en un salón de clase normal en el que hay estrictamente el mismo número de muchachas y muchachos, existe un verdadero deseo de balance de género. Otro supuesto común es la idea de que, en promedio, el desempeño de las muchachas es mejor que el de los muchachos, aunque algunos de ellos sean estudiantes (Davies y Hunt, 1994) e individuos competentes; además, se considera que las muchachas contrarrestan el

comportamiento de los “muchachos salvajes”. Un ejemplo más de las premisas que persisten obstinadamente, especialmente en Finlandia, es la que asegura que los muchachos y las muchachas tienen intereses diferentes, para así poder explicar la generización de elecciones que los conducen por rutas también generizadas.

### Desvíos, atajos y rodeos

Cuando la escuela oficial inculca la noción de buen ciudadano, hace énfasis en los deberes y las responsabilidades. Los estudiantes deben portarse bien, adquirir el conocimiento requerido y prepararse para una adultez responsable. Pero el ciudadano individual también debe ser capaz de hacer juicios críticos autónomamente. Las habilidades para interactuar se ven como algo necesario, pues los

estudiantes, como futuros ciudadanos, deberán tener las competencias para cooperar con otros. Los estudiantes aprenden a negociar activamente el orden del salón de clase y quieren que las actividades que allí se realizan tengan cierto grado de informalidad. Nadie es feliz en medio de una fila de estatuas, sugiere Salli (FEH), y la mayoría de estudiantes y maestros estarían de acuerdo con esto.

La escuela informal está, entonces, entrelazada con las metas oficiales, en la construcción de una ruta que conduzca del pupilo al ciudadano. Sin embargo, la escuela oficial también es, en potencia, un lugar en donde se critica al ciudadano responsable. Los estudiantes construyen sus propias prácticas de cooperación y diferenciación y están permanentemente comprometidos con la formación de continuidades, así como de jerarquías. La



escuela informal, la cual es vista como una fuente potencial de peligro y caos, existe de forma paralela y al interior de la escuela oficial, pero también en oposición a ésta.

Las actividades especiales que interrumpen los procesos rutinarios de la escuela y que a menudo brindan un ambiente para poner en práctica las habilidades del ciudadano, son una parte importante de la no-formalización oficial; las celebraciones oficiales, los días deportivos, los conciertos, las jornadas temáticas y los paseos escolares, son algunos ejemplos. Duran-

te estos eventos, se pueden observar procesos de diferenciación de género, los cuales, sin embargo, están en constante cambio. En estas actividades el género puede asumir una visibilidad particular, pero también puede desvanecerse en la lejanía.

Aunque la escuela oficial sí proporciona algunos desvíos que se alejan del patrón usual de práctica de la escuela, los estudiantes también construyen sus propias rutas por medio de atajos y rodeos. En estas actividades, los estudiantes construyen continuidades entre ellos mismos y pueden cuestionar la diferenciación de los procesos oficiales, aun si ellos también construyen diferen-

cias y se involucran en procesos que buscan marginalizar a aquellas personas que son señaladas como portadoras de dimensiones particulares de diferencia. A pesar de que los estudiantes aluden



a las características individuales para debatir los procesos de diferenciación, nuestro análisis sugiere que los complejos procesos socioculturales están embebidos en sus prácticas. Los estudiantes hacen una diferenciación de género cuando llaman a las muchachas “perras” o “putas”, basándose en sus cuerpos, ropa o apariencia. Si bien los muchachos son quienes hacen la mayoría de estas caracterizaciones, las muchachas también pueden usar estos términos. Hacer la diferencia implica sexualidad y género, tal como sugieren los términos sexuales usados para referirse a las muchachas. Usualmente, los muchachos vigilan las fronteras que limitan la sexualidad y el género apropia-

dos, llamando a otros “maricas” u “homos”; aunque es probable que estos calificativos no se relacionen con la sexualidad u orientación sexual de aquéllos que los reciben, éstos también se utilizan

para dirigirse a los muchachos que no son considerados como apropiadamente masculinos o que exhiben características de género mixtas. Los estudiantes sugieren que estas denominaciones pueden ser una broma, y que no deben tomarse en serio; sin embargo, también saben que ser llamado así puede formar parte de un proceso de marginalización, y que un lugar marginal dentro de las jerarquías estudiantiles informales, restringe el agenciamiento de un individuo.

Hacer la diferencia también incluye procesos racistas, tal como se evidenció particularmente en las competencias de insultos, en Londres. En las escuelas de Helsinki había pocos estudiantes de grupos étnicos minoritarios, pero las diferencias étnicas y de raza podían construirse como símbolos de marginalización entre los muchachos blancos, quienes se llamaban entre ellos con nombres extranjeros como Pedro, o les preguntaban a los maestros, “¿cree que somos somalíes?”, como una forma de defensa cuando se sentían discriminados.



En las escuelas los procesos formales pierden constantemente su carácter formal, y aunque éstos incluyen la construcción de vínculos entre estudiantes o entre maestros y estudiantes, estos últimos también usan y exhiben activamente las diferenciaciones que observan en los procesos sociales y culturales a su alrededor.

### Avanzando en el camino: ciudadanía, espacio y personificación en la escuela

Los aspectos del principio de ciudadanía que marcan la inclusión o la exclusión y las tareas duales y contradictorias de regulación y emancipación de la escuela, las cuales se convierten, por medio del control y el agenciamiento, en procesos de interacción, son mandamientos que tienen gran influencia en el cuerpo y en su desarrollo en el espacio de la escuela. Algunas veces parece como si el principal objetivo de la escuela fuera restringir, refrenar y controlar los cuerpos que se mueven al interior de sus espacios, y como si la búsqueda de agenciamiento de los estudiantes, expresada por medio del cuerpo, no fuese a encontrar mayor realización (Gordon y otros, 2000b). La urgencia de controlar el cuerpo es fácil de entender.

El comportamiento y control corporal adecuados son el medio por el cual se predica la ruta que conduce desde el niño o adolescente indisciplinado hasta el adulto responsable, desde el pupilo hasta el ciudadano, y la escuela es un sitio importante para la construcción colectiva de esta conformidad; pero la tarea no es fácil.

El control y vigilancia del cuerpo en la escuela tienen como objetivo producir los cuerpos dóciles de las sociedades occidentales (Foucault, 1980) y, tal como Foucault comentó, la manera más eficiente de lograr esto, es mediante la internalización de la vigilancia del cuerpo. En los primeros días después de la llegada de estudiantes nuevos a la escuela secundaria, se invierte un esfuerzo considerable en los requisitos de control corporal, los cuales son expuestos en las normas y regulaciones, especificados y reiterados por los maestros, y formalizados en los senderos de tiempo y espacio que los estudiantes deben seguir (Gordon y otros, 1998). Estos senderos espacio-temporales dictaminan dónde y cuándo deben

estar los estudiantes durante el día escolar, a qué lugares pueden acceder y cuáles les están prohibidos. Dichos senderos son descripciones de la forma como el espacio físico está organizado; la escuela y los horarios individuales brindan mapas de este dominio temporal, social y espacial. Los senderos espacio-temporales no sólo determinan el movimiento en el espacio, sino también la presentación y el comportamiento corporal; “siéntese derecho”; “camine, no corra”; “silencio, hable sólo cuando le digo que puede hacerlo”, son órdenes típicas de los maestros. La escuela tiene reglas que prohíben correr, comer, hacer ruido en sitios no permitidos, mascar chicle, y en el caso de Inglaterra y Gales, reglas que especifican la forma de vestir, así como los accesorios y el maquillaje que les está permitido a los estudiantes.

La especificación del uniforme escolar está determinada por el género. Las dos escuelas londinenses del estudio prohíben o permiten ropa distinta para los muchachos y para las muchachas. Los estudiantes burlan, se mojan o juegan con todas estas reglas, comportamientos que también están diferenciados por género. En lo relacionado con el uniforme, por ejemplo, los muchachos usaban las sudaderas el día que no les correspondía y era más común verlos con la camisa por fuera del



pantalón, lo cual constituía un problema disciplinario. Algunas muchachas les hacían cambios a los uniformes y usaban maquillaje y joyas con el fin de producir una imagen más femenina y sexualizada. En ambos países las muchachas se acicalaban unas a otras, por lo general en los descansos, pero a menudo también durante las clases.

En Finlandia no hay uniformes de colegio y la comodidad y la holgura son importantes a la hora de escoger la ropa. Los jeans, los suéteres holgados, las remeras y las sudaderas son populares; sin embargo, existe una ligera diferencia entre la forma apropiada de vestir de hombres y mujeres. Asimismo, hemos observado maestros que no se preocupan mucho por limitar o controlar las prendas de vestir que usan los estudiantes cuando éstas van de acuerdo con el género de cada uno, por ejemplo, no objetan cuando las muchachas se acicalan entre ellas.

En nuestras observaciones, al igual que en las de muchos etnógrafos de la escuela, por lo general, en la escuela, las niñas hacen menos ruido, son menos rudas y expansivas en sus movimientos y en sus demandas de espacio que los niños. A pesar de que la investigación ha señalado esta diferenciación en las dos escuelas de Londres, los espacios recreacionales al aire libre se convertían, durante el des-

canso, en casi una parodia de la separación, en dónde los muchachos domi-



interior de la escuela, una actitud refrenada por parte de las muchachas es a menudo un alivio para los maestros, quienes, junto con los muchachos, les llaman la atención si no se comportan de esta forma; los muchachos, además, desafían o ponen en ridículo a las niñas ruidosas o que hablan duro y que compiten con ellos por obtener atención. Profesores, estudiantes e investigadores interpretan de forma distinta un comportamiento similar de muchachos y muchachas (Gordon y otros, 1997). Heli comenta acerca del control corporal: “quiero decir, es más que simplemente ser criado o educado” (FEH); y ella tiene razón, es ser guiado por una ruta en particular.

## Conclusión

Hemos argüido que existe una relación entre la construcción del pupilo abstracto en la política educativa y en la escuela, y el ciudadano abstracto que el Estado-Nación requiere. Hemos discutido algunos de los procesos de diferenciación que caracterizan a la escuela secundaria en su producción de pupilos abstractos, quienes más adelante se convertirán en ciudadanos. Se espera que las escuelas confirmen el orden social, político y cultural del Estado-Nación, regulando las formas en que los estudiantes se preparan y son preparados para asumir su lugar como futuros ciudadanos. Por otro lado, también se espera que las escuelas aseguren la justicia social, la movilidad social y la emancipación tanto de los grupos sociales como de los individuos, por lo cual las ideologías de igualdad de oportunidades han sido parte de la política y las políticas educativas –aunque las implicaciones de esta inclusión han sido evaluadas sólo superficialmente–. Estas expectativas contradictorias y duales generan tensiones en el contexto de los procesos y prácticas escolares; estas tensiones se evidencian en las reglas y en las prácticas de control y disciplina, las cuales coexisten con los requerimientos de agenciamiento de los estudiantes, como individuos que se están preparando para hacerse

cargo de sus propias vidas y de su futuro.

En las escuelas, los estudiantes son inscritos en posiciones particulares como sujetos, pero también pueden jugar con las maneras de ubicarse en estas posiciones, aunque es bastante improbable que las puedan evadir a todas; así, pueden ejercer el agenciamiento, aunque esto pueda permitir la construcción de la diferencia. Algunos estudiantes demandan más espacio que otros; aquellos que son marginalizados, tienen menos espacio y autonomía; aquellos con más espacio para ejercer el control son, por lo general, los muchachos (pero no todos los muchachos), y aquellos con menos espacio para hacerlo son, usualmente, las muchachas (pero no todas las muchachas). Los patrones de agenciamiento de los estudiantes se encuentran inmersos de modo complejo en las dimensiones sociales de las desigualdades. Es posible que un muchacho que puede ejercer control sobre algunos muchachos y posiblemente sobre

muchas muchachas, se encuentre, por el contrario, en una posición vulnerable dentro de las jerarquías de logros de la escuela oficial; a su turno, los estudiantes sobre los que este muchacho ejerce control, pueden tener una posición de más poder dentro de estas jerarquías.

Las muchachas y los muchachos tienen que enfrentarse mediante el hábito y la disputa con los significados de género y con el poder que los ubica en lugares diferentes. Para las muchachas es más difícil desarrollar la capacidad de controlar sus propias vidas cuando su autonomía está vinculada con sus cuerpos y el espacio que las rodea es reducido. Si aquéllos que son definidos como miembros de minorías “raciales”/étnicas se construyen como otros presentes, esto influirá en su posicionamiento. Los estudiantes que están en una posición marginal respecto a las muchas dimensiones de las desigualdades que se estructuran socialmente (género, clase social, “raza”/etnicidad, orientación sexual, habilidad o falta de ella), se-

guramente soportan una carga más pesada y las ganancias de espacio en un sitio pueden significar pérdidas de espacio en otro.

---

## Citas

- 1 Además de las autoras, los otros miembros del equipo del proyecto fueron: Pirkko Hynninen, Tuija Metso, Tarja Palmu y Tarja Tolonen, en Finlandia; Nicole Vitellone y Kay Parkinson, en Inglaterra.
- 2 La escuela considera que maneja estudiantes neutrales (por ejemplo, no diferencia a los niños por su género o raza); por tanto, toma a estos estudiantes aparentemente neutrales y los diferencia social y culturalmente por medio de sus prácticas para, así, convertirlos en ciudadanos diferenciados. Sin embargo, lo que en realidad hace es construir sobre las características de género, raza y clase social que los estudiantes ya tienen.
- 3 Tanto en el Reino Unido como en Finlandia, la educación se ha convertido en un “mercado” en donde los “clientes”, en este caso los padres más que los niños, pueden escoger entre un amplio abanico de posibilidades y en donde la competencia entre las escuelas es cada vez más fuerte.



- 4 The Advisory Group in Citizenship realizó un informe (QCA, 1998) con base en el cual la educación para la ciudadanía y la democracia se incluyó en el currículo nacional en el año 2000.
- 5 El Reino Unido y Finlandia tienen un currículo nacional que se diseña a nivel central; pero, en los últimos años, este currículo ha tenido varios ajustes en los dos países.
- 6 Señalamos las citas de los individuos con un seudónimo, su género (M/F), si es estudiante o maestro (E/M) y si está en Helsinki o en Londres (H/L).

## Bibliografía

- ARNOT, M., DAVID, M. y WEINER, G., Educational Reforms and Gender Equality in Schools, Manchester, Equal Opportunities Commission, 1996.
- ARNOT, M., "Equality and Democracy: a decade of struggle over education", *British Journal of Sociology of Education*, 12, 4: 447-465, 1991.
- DAVIES, B. y HUNT, R., "Classroom competencies and Marginal Positioning", *British Journal of Sociology of Education*, 15, 3: 389-408, 1994.
- FILE, N., "Surviving the National Heritage Curriculum", *Multicultural Teaching*, 13, 3: 23-25, 1995.
- FOUCAULT, M., *Power/Knowledge*, Londres, Harvester Wheatsheaf, 1980.
- GORDON, T., HOLLAND, J., LAHELMA E. y TOLONEN, T., "Hidden from Gaze: Problematising action in the classroom", documento presentado en la British Sociological Association Annual Conference, 1997.
- GORDON, T., HOLLAND, J. y LAHELMA, E., *Making Spaces: Citizenship and Difference in Schools*. Londres, Macmillan, 2000a.
- GORDON T., J. HOLLAND Y E. LAHELMA, "Moving bodies/still bodies: Embodiment and agency in schools". En: *Organising Bodies*, McKie, L. and Watson, N. (eds.), Londres, Macmillan, 2000b.
- GORDON, T., LAHELMA, E., HYNINEN, P., METSO, T., PALMU, T. y TOLONEN, T., "Learning the Routines: Professionalisation of newcomers in the secondary school". Manuscrito enviado a *Qualitative Studies in Education*, 1998.
- GORDON, T., LAHELMA, E. y TARMO, M., "Gender and Education in Finland – Problems for Research", *Nordisk Pedagogik* 4/1991: 210-217, 1991.
- GREEN, A., *Education and state formation: The rise of education systems in England, France and the USA*, Londres, Macmillan, 1990.
- JONES, K., "Citizenship in a Woman-Friendly Polity", *Signs*, 15, 4: 781-812, 1990.
- KAARNINEN, M., *Nykyajan tytöt. Koulutus, luokka ja sukupuoli 1920- ja 1930- luvun Suomessa* (Modern girls. Education, social class and gender in Finland in 1920-1930), Helsinki, Suomen Historiallinen Seura, 1995.
- MCKIERNAN, D., "History in a national curriculum: imagining the nation at the end of the 20th century", *Journal of Curriculum Studies* 25, 1: 33-51, 1993.
- NBE, *Framework Curriculum for the Comprehensive School 1994*, Helsinki National Board of Education, Painatuskeskus, 1994.
- NCC (National Curriculum Council), *Curriculum Guidance 8: Education for Citizenship*, Londres, HMSO, 1990.
- PRENDERGAST, S., "With Gender on my Mind: Menstruation and embodiment at adolescence". En: *Debates and Issues in Feminist Research and Pedagogy*, Holland, J. and Blair, M. (con Sue Sheldon) (eds.), Cleveland, Multilingual Matters en asociación con the Open University, 1995.
- QCA (Qualifications and Curriculum Authority), *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*, Londres, QCA, 1998.
- RUDDOCK, J., *Developing a Gender Policy in Secondary Schools*. Buckingham y Filadelfia, Open University Press, 1994.
- WALKERDINE, V., *Counting girls out: Girls and Mathematics*, Londres, Falmer (segunda edición), 1998.
- WOLPE, A. M., "The Official Ideology of Education for Girls". En: *Educability, Schools and Ideology*, Flude, M. and Ahier, J. (eds.), Londres, Croom Helm, 1974.
- WOLPE, A. M., *Within school walls: The Role of Discipline, Sexuality and the Curriculum*, Londres y Nueva York, Routledge, 1998.
- YATES, L., "Gender Equity and the Boys Debate: what sort of challenge is it", *British Journal of Sociology of Education*, 18, 3: 337-347, 1997.

