

El artículo analiza las principales aportaciones efectuadas desde el paradigma postestructuralista para favorecer el desarrollo de una práctica educativa no discriminatoria por razón de género. En primer lugar, realizamos una breve exposición de los supuestos conceptuales que sustentan dicho paradigma. A continuación, hacemos especial hincapié en sus diferencias con respecto a la teoría de la socialización de los roles sexuales. Por último, en el grueso del trabajo, se examinan las estrategias coeducativas que se proponen desde el marco postestructuralista.

PALABRAS CLAVE: *Coeducación; Género; Feminismo postestructuralista; Teoría de la socialización de los roles sexuales; Deconstrucción de textos; Literatura crítica.*

Postestructuralismo y práctica coeducativa: discutiendo y deconstruyendo el género en el aula

pp. 79-89

Ma del Carmen Rodríguez Menéndez Universidad de Oviedo*

Género y escuela: análisis desde distintas perspectivas teóricas

En la década de los años 70, el feminismo comienza a interesarse por estudiar la construcción del género en las instituciones escolares. Como consecuencia de ese interés, surgirá un modelo teórico que predominará en el área anglosajona durante las décadas de los años 70 y 80, y en nuestro país desde mediados de los años 80 hasta finales de los 90. Dicho modelo ha sido denominado como “teoría de la socialización de los roles sexuales” (*sex-role socialization theory*), y parte del supuesto básico de que el desarrollo de la iden-

tidad de género es un proceso de adquisición social de los comportamientos correctos y adecuados para cada género. Niñas y niños aprenden un conjunto de reglas sobre lo que hacen los varones y lo que hacen las mujeres, y se comportan de acuerdo con ellas. Unos y otras seleccionan los comportamientos que deben aprender y ejecutar, sobre la base de las reglas correspondientes a las conductas apropiadas a su género (Kolhberg, 1972¹; Mischel, 1972). Asimismo, en tanto agentes de socialización, docentes y progenitores refuerzan y estimulan aquellas conductas y actitudes que consideran socialmente ajustadas para cada género.

* Departamento de Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Despacho nº 207. C/Aniceto Sela, s/n. 33005 Oviedo. E-mail: carmenrm@uniovi.es

¹ Las teorías del desarrollo moral de Kolhberg serán criticadas por la profesora de psicología de Harvard Carol Gilligan. Kolhberg señala que el desarrollo moral transcurre a lo largo de seis etapas, afirmando que las mujeres solamente alcanzan la etapa número tres. Gilligan critica esta afirmación al señalar que la investigación efectuada por este autor se basó en un estudio con 84 niños varones. Concluye Gilligan que es una teoría androcéntrica porque las etapas se establecieron teniendo como norma al varón.

☒ Artículo recibido el 14 de septiembre de 2005, revisado en marzo de 2006 y aceptado en abril de 2006.

Estas ideas llevan implícito el supuesto de que chicos y chicas adquieren los patrones de género de un modo no problemático, lo que genera una identidad unificada y coherente. A su vez, también permiten concluir que existen dos grupos diferenciados y homogéneos en sus características internas: el grupo de los "chicos" y el grupo de las "chicas". De este modo se habla de las categorías "niño", "niña", "hombre" y "mujer". En consecuencia, se nos muestra una identidad de género fija, en la que los estereotipos de género son continuamente reproducidos por los agentes de socialización. Como señala MacNaughton (2000), desde este modelo se asume una mera relación de causa-efecto entre lo que los adultos

quieren y hacen y lo que los niños y niñas llegan a ser.

En este marco, y dado que la escuela es una institución socializadora clave en la niñez y adolescencia, surgirán una serie de estudios e investigaciones que analizarán los medios y mecanismos utilizados en ella para reproducir los patrones de género existentes en el orden social. En consonancia con estos supuestos, se implementaron diversos programas y acciones educativas de carácter no sexista para favorecer la promoción de actitudes y conductas no sesgadas por razón de género. Sin pretensión de exhaustividad, mostramos en el cuadro siguiente (Cuadro 1) algunas de las estrategias más comunes que se recomendaron a profesores y profesoras²:

En el aula	En el patio	En la organización escolar
<ul style="list-style-type: none"> * Favorecer agrupaciones heterogéneas (mezcla por género, etnia...) * Realizar un esfuerzo por prestar la misma atención a chicos y chicas. * Recriminar actitudes y conductas sexistas. * Reforzar positivamente actitudes y conductas no sexistas. * Favorecer el acceso de chicos y chicas a todas las actividades, con independencia de su género de pertenencia. * Promover actividades no estereotipadas por razón de género. * Presentar modelos masculinos y femeninos realizando conductas no estereotipadas. 	<ul style="list-style-type: none"> * Estimular la creación de grupos mixtos de juego. * Fomentar la participación en juegos cooperativos. * Estimular el juego con juguetes diversos y en distintos rincones (caso de educación infantil). * Evitar que los chicos acaparen el espacio de juego. 	<ul style="list-style-type: none"> * Incluir la cultura femenina en el currículum escolar. * Proporcionar una información y orientación escolar no sesgada por razón de género. * Evitar los estereotipos de género en los libros de texto, demás material escolar y en las comunicaciones internas y externas del colegio. * Usar y promover el uso de un lenguaje no sexista. * Reparto equitativo de puestos de decisión entre profesores y profesoras.

Cuadro 1: Estrategias más comunes recomendadas en la "Teoría de la socialización de los roles sexuales". Fuente: Elaborada a partir de Rodríguez Menéndez, 2003a y 2003b y Thorne, 2004.

² Dado que no es objetivo del artículo efectuar un análisis detenido de las investigaciones educativas que se han realizado al amparo de la teoría de la socialización de los roles sexuales, proponemos la lectura de las siguientes referencias: Rodríguez Menéndez 2002 y 2003a. En ellas se recoge un resumen de las principales investigaciones efectuadas desde esta corriente en el ámbito español.

Situándonos en el ámbito anglosajón señalamos que, a finales de los 80, se comienzan a oír voces críticas en contra de la teoría de la socialización de los roles sexuales. Se señala que este modelo simplifica enormemente el complejo desarrollo de la identidad de género. Se critica la asunción de que niños y niñas llegaran a ser lo que la sociedad quiere que sean, disponiendo de poca o nula capacidad para pensar o sentir en modos distintos a los establecidos por el orden social (MacNaughton, 2000; para una crítica al modelo véase: Davies, 1994 y 2003a; Francis, 2001; MacNaughton, 2000; Renold, 2001 y 2004; Skelton, 2001a y 2001b).

A partir de estas críticas, y desde los postulados básicos de la corriente postestructuralista, se señala que la identidad de género ni es fija, ni está unificada, ni es coherente, por lo que carece de sentido usar las categorías “femenino” y “masculino” en singular. Se reconoce la complejidad que subyace al proceso de “hacerse mujer” o “hacerse hombre”, y las propias diferencias que hay entre las mujeres y entre los hombres. Se ha pasado a una visión de las identidades de género como relacionales, múltiples y diversas, estableciéndose los conceptos de “masculinidades” y “feminidades” (Renold, 2001 y 2004).

En consecuencia, se asume que las personas somos sujetos activos en el proceso de construcción de nuestra identidad de género. De manera que dicha identidad no es algo que “es estático”, sino que es continuamente creado y recreado a partir de la interacción con los demás. Queremos subrayar que no se desdeña la importancia de los procesos de observación, imitación y refuerzo establecidos desde la teoría de la socialización de los roles sexuales. Pero se va más allá, al admitir que estos procesos no generan una identidad estática, sino en permanente proceso de configuración. Al tiempo, también se muestra que el género es una variable indisolublemente unida a otras, como la etnia o la clase social; complejizándose, todavía más si cabe, el proceso de configuración personal (Connell, 1995; Martino, 1999; Skelton, 1997; Swain, 2004).

El predominio de la teoría postestructuralista también se deja sentir en la importancia del discurso, en tanto que proceso que configura la identidad de género. El discurso, entendido de forma amplia como modos de hablar, pensar o escribir, es importante porque estructura los caminos para comprender el mundo social. De modo que la identidad se resitúa y se negocia constantemente a través de las prácticas discursivas. Al mismo tiempo, también se reconoce que hay determinados discursos que están más disponibles para los hombres que para las mujeres, y viceversa. En consecuencia, las prácticas discursivas definen las categorías y los dominios específicos que pueden ser dichos y hechos por los hombres y por las mujeres respectivamente (Davies, 1994 y 1997; Martino, 1995). Hay que señalar, además, que el discurso también se percibe como un instrumento necesario para trascender las categorías de género, pues las personas podemos generar discursos transgresores para resistir y modificar los papeles socialmente asignados.

Naturalmente, desde este nuevo modelo se originó una fuerte crítica a los esfuerzos efectuados hasta el momento para favorecer una educación no sexista. A partir del contenido del cuadro precedente, se aprecia que la mayor parte de las estrategias recomendadas se fundamentaban en el uso del refuerzo y del modelado. En este sentido, se estableció que, si ambos procesos eran prioritarios para explicar la adquisición de la identidad de género, las estrategias para el cambio debían hacer un uso preponderante de los mismos. El marco postestructuralista critica este hecho, subrayando que el uso de estrategias basadas en el refuerzo y el modelado social no es suficiente (MacNaughton, 1996 y 2000; Skelton, 2001a y 2001b). Así, por ejemplo, se señala que “la simple presentación de imágenes alternativas de la feminidad y la masculinidad no es suficiente, pues niños y niñas necesitan cuestionarse las caracterizaciones convencionales sobre el género” (Skelton 2001a, 175; la traducción es nuestra). Al tiempo, también se destacan como insuficientes las estrategias consistentes en proporcionar igualdad de acceso a diversos lu-

gares, materiales, juegos, etc., así como las de fomentar actitudes no sexistas en momentos puntuales que surgen en el ritmo de la clase (Jordan, 1995). Como señala MacNaughton (2000), se parte de la asunción errónea de que si niños y niñas aprenden a través de la observación, la imitación y el refuerzo, el rol del docente es proveer el entorno adecuado para que ellos y ellas puedan observar y absorber los mensajes que los adultos quieren que adquieran. De modo que su papel se limita a crear las estrategias necesarias para que niños y niñas observen y absorban mensajes no estereotipados por razón de género³.

En este sentido, se señala que a pesar de la introducción de multitud de programas y estrategias basados en los supuestos del refuerzo y del modelado, ello no ha provocado cambios significativos en las relaciones entre los géneros (Skelton, 2001b). Esta autora expone un ejemplo concreto al señalar que, a pesar del incremento de la cantidad de modelos alternativos de feminidad que se han expuesto a las niñas, no se ha producido un aumento del número de chicas que efectúan elecciones no estereotipadas. Concluye que es un hecho significativo que pone de manifiesto el fracaso de estas estrategias. En suma, las críticas señalan que la mera exposición de modelos no estereotipados o el logro de la igualdad de acceso a materiales y lugares no permiten, por sí mismas, que chicos y chicas reconozcan, comprendan y asuman formas de comportamiento alternativas.

Hacia una práctica coeducativa postestructuralista

En el seno del postestructuralismo se han desarrollado una serie de estrategias para hacer accesibles a niños y niñas múltiples modos de ser, pensar y sentir. Como se ha señalado en páginas precedentes, desde esta teoría se concede mucha importancia al discurso. Así, se subraya que los procesos discursivos son deter-

minantes porque “construyen cómo pensamos, sentimos, actuamos, deseamos y hablamos, y constituyen lo que creemos que es normal, correcto y deseable” (MacNaughton, 2000, 97; la traducción es nuestra). Como destaca Davies (1989), citada por MacNaughton (2000), las personas formamos nuestra subjetividad a través de cuatro procesos discursivos:

- Aprendiendo a categorizar a las personas, incluidos nosotros mismos.

- Participando en discursos y prácticas que dan significado a las categorías previamente aprendidas.

- Posicionándonos en relación a las categorías y significados que construyen otras personas.

- Reconociendo la posición que adoptamos e invirtiendo emocionalmente en dicha posición.

Hemos querido volver a resaltar la importancia de los procesos discursivos porque la deconstrucción de textos será la estrategia prioritaria para promover la emergencia de distintas feminidades y masculinidades. De modo que el objetivo primordial del trabajo coeducativo será el desarrollo de habilidades de deconstrucción (*deconstructive skills*), que permitan a chicos y chicas percibir los discursos estereotipados que presiden su vida cotidiana, así como crear nuevos discursos (Davies, 1997 y 2003a; Davies y Banks, 1992). Una labor de deconstrucción que se puede resumir en el logro de los siguientes objetivos (Davies, 2003a; MacNaughton, 2000):

- Dialogar con niños y niñas sobre quiénes son y cómo se ven a sí mismos y a su género de pertenencia.

- Estimular a niños y niñas para que evalúen los discursos sobre el género que construyen ellos mismos y el resto de sus compañeros.

- Descubrir aquellas conductas y actitudes no estereotipadas por razón de género que son marginadas, silenciadas y trivializadas por el grupo.

³ Sobre este punto resulta particularmente revelador el capítulo 2º del libro de MacNaughton (2000) en el que se exponen ejemplos de estrategias propias del modelo de la socialización de los roles sexuales. En dicho capítulo, además de la descripción de tales estrategias, se analizan los problemas y los obstáculos que surgen en el uso de las mismas.

– Ayudarles a entender cómo sus experiencias cotidianas influyen en el significado que ellos y ellas dan a las palabras, imágenes, narrativas, etc. sobre el género.

– Analizar y discutir acerca de las relaciones entre las diversas representaciones sociales de la masculinidad y la feminidad, y sus experiencias personales en tanto personas sexuales.

– Dialogar con chicos y chicas acerca de lo que encuentran deseable y porqué, así como sobre los dilemas que están implicados en los diferentes caminos para llegar a ser hombres y mujeres.

– Explorar con ellos las similitudes y las diferencias que la sociedad establece entre chicos y chicas.

– Examinar las dificultades que surgen al efectuar conductas no estereotipadas, y desarrollar juntos definiciones de la masculinidad y de la feminidad que redefinan lo que tradicionalmente se ha entendido por tales términos.

Este proceso de deconstrucción siempre se origina a partir del trabajo previo que se realiza con diversos textos que son analizados y discutidos en el contexto del aula. Se usa el término “texto” en un sentido amplio, para referirnos a todas aquellas cosas –películas, juegos, historias orales, libros, cuadros...– que proveen un marco de referencia para el inicio de una discusión (Yeoman, 1999). Es lo que Davies (1997b), Peyton Young y Brozo (2001), Marsh (2003) y otros autores denominan como actividades de literatura crítica (*critical literacy*); mientras que otros estudiosos prefieren usar la expresión “análisis crítico de textos” (Martino, 1999), otros nos hablan de “terapia o método narrativo” (Hickey y Fitzclarence, 1999; Kenway y Fitzclarence, 1997) y Golden (1996) prefiere usar las expresiones “deconstrucción de textos” y “desarrollo de la imaginación crítica”.

El objetivo es que chicos y chicas comiencen a pensar, escribir o hablar de modos distintos que les permitan posicionarse en múltiples subjetividades (Davies, 1997). Es una actividad que permite interrogar a los textos para identificar y deconstruir los discursos de poder que se esconden en ellos (Marsh, 2003). Asi-

mismo, también provee un espacio para que los participantes en la actividad piensen acerca de y critiquen los múltiples caminos que existen para llegar a ser hombre y mujer (Peyton Young y Brozo, 2001). Se abre la posibilidad para que los estudiantes, y también los docentes, exploren cómo el género es definido por el lenguaje y el contexto social; y cómo su propia construcción del género se halla influida por los discursos textuales que impregnan su vida cotidiana. A partir de ello Davies (2003b) señala que el proceso de deconstrucción generará la habilidad para crear formas alternativas de ser y de percibir el mundo que no estén determinadas por los estereotipos sociales.

Como ya hemos expuesto, este proceso de deconstrucción se origina a partir del análisis de textos discursivos, pues lo que importa es que aprendan a “leer” la fuerza del discurso textual. En este sentido, diversos libros y artículos proponen buenas prácticas pedagógicas para implementar las ideas comentadas. A continuación, realizamos una breve descripción de las mismas.

La deconstrucción a partir de la lectura de textos escritos, visuales y/o audiovisuales

Debemos señalar las actividades que se centran en la deconstrucción efectuada a partir de la lectura de textos escritos (cuentos, canciones, cómics, etc.), visuales (fotos, etc.) y/o audiovisuales (películas, etc.). En este sentido, son muchísimas las actividades que se pueden implementar. Así, por ejemplo, el uso de fotos sirve para dialogar con los estudiantes acerca del modo en que el lenguaje corporal y la posición de las personas en la imagen son representativos de las diferencias entre los géneros. A su vez, esas observaciones pueden ligarse a una discusión acerca de su propia experiencia como cuerpos sexuados. Incluso se puede ir más allá y pedirles que aporten fotos de su infancia para descubrir los medios por los que comenzaban a ser situados socialmente como hombres o mujeres. También se pueden usar fotocopias de esas fotos para hacer un co-

llage de fotos e historias sobre el proceso de llegar a ser hombres y mujeres (Davies, 2003a y 2003b).

Más común son las propuestas que toman como punto de partida la lectura de textos, en particular de cuentos o historias tradicionales, para analizar las visiones de la masculinidad y de la feminidad que están presentes en ellos. También se usan los comúnmente denominados como “cuentos o historias feministas”, es decir, relatos que presentan héroes femeninos y masculinos que resisten la presión de los convencionalismos sociales⁴. Sobre este último punto, destacamos una experiencia de Martino (1995), en la que se utilizó una breve historia que muestra a un niño realizando cosas “típicas” de niñas. Este texto se usó para discutir sobre las versiones dominantes de la masculinidad⁵. Será, sin embargo, Bronwyn Davies (1994, 2003a y 2003b) la autora por excelencia que se decante por el uso de distintos cuentos feministas para introducir la deconstrucción del discurso de género en el aula⁶. En relación a este punto, también debemos subrayar el trabajo de J. Marsh (2000 y 2003) con niños de educación infantil y primeros cursos de primaria. Esta autora usa cómics e historias de superhéroes como medio para deconstruir el género en el aula.

Desde la perspectiva de la lectura de textos, también resulta muy interesante la experiencia relatada en Brozo, Walter y Placker (2002), quienes muestran una práctica pedagógica realizada para ayudar a los estudiantes a pensar críticamente acerca de las relaciones entre violencia y masculinidad. El contexto en el que se llevó a cabo la experiencia era complejo, pues los chicos pertenecían a barrios de fuerte conflictividad social. En este marco, se empleó el análisis de una novela que versaba sobre el

uso de las armas, y la experiencia de vida en un barrio conflictivo, para conectar con las experiencias de los estudiantes, y así reflexionar sobre el uso de la violencia y sus propias actitudes hacia ella.

Por último, hay que señalar el empleo de canciones en tanto textos sobre los que discutir. Con relación a este punto, destacamos la experiencia efectuada por Benjamín (2001) para construir visiones alternativas de masculinidad con un grupo de chicos. Una de las actividades más interesantes que propuso fue el trabajo a partir de una canción de moda, que los chicos se sabían de memoria, pero cuyo significado desconocían. La letra de la canción versaba sobre la defensa de los derechos de los gays y lesbianas, pero los chicos no lo habían advertido. Su análisis permitió el inicio de una discusión sobre los imperativos que supone el ejercicio de una masculinidad homofóbica.

Sea cual fuere el texto usado, las discusiones deben girar en torno a la lectura que los propios estudiantes hacen de éste y a las respuestas emocionales que ellos muestran ante la historia. Asimismo, es fundamental que el adulto sea capaz de relacionar la discusión sobre el texto con las propias experiencias de vida de los chicos y las chicas, de modo que la ficción se vincule con la realidad (Davies, 2003a y 2003b)⁷.

La deconstrucción a partir de la escritura de textos

Yeoman (1999) es partidaria de incitar a niños y niñas de primaria a generar “historias disruptivas”, entendiendo por tal concepto aquellas que rompen con los estereotipos de género establecidos por el orden social. Esta estrategia ha sido implementada también por

84

⁴ Aunque no se trabajó desde una perspectiva postestructuralista, señalamos el trabajo efectuado por Fuentes y Marchena (1993) con cuentos feministas.

⁵ Para un análisis detallado del proceso que se siguió una vez que se introdujo el texto, acúdase a la referencia citada, pues en ella se hace un pormenorizado relato del trabajo efectuado en el aula.

⁶ Acúdase a Davies (2003a, 139-146; 2003b, 64-65 y 160-175) para analizar ejemplos de procesos discursivos generados en el aula. Dichos ejemplos muestran con claridad el papel del docente en este contexto.

⁷ Para quien tenga interés en analizar un guión de preguntas que se pueden usar como guía para discutir la lectura que se hace de un texto, acúdase a Golden (1996, 333-334).

otras autoras (Davies 2003a y 2003b; Golden, 1996), en la creencia de que permite ensayar, de forma imaginativa, nuevos modelos de ser y de comportarse⁸. En ocasiones, se plantea como actividad alternativa la escenificación de las historias que han sido escritas por ellos y ellas (Marsh, 2003)⁹. También puede ocurrir que la historia sea escrita de forma conjunta por todos los miembros del grupo clase (Davies, 2003a y 2003b). Como señala esta autora, el objetivo principal de la actividad no es crear una historia perfectamente acabada, sino facilitar la oportunidad de pasar por la experiencia de generar un discurso transgresor.

Asimismo, una estrategia que ha sido usada con cierta frecuencia es la escritura de textos autobiográficos (denominada como *personal narrative* o *critical autobiography*). Evidentemente, se ha utilizado con chicos y chicas mayores que disponen de cierto grado de madurez para reflexionar sobre incidentes críticos de su vida, relacionados con el proceso de construcción de su identidad de género (Kehily, 1995).

Es interesante destacar un proyecto de Davies (2003a y 2003b) en el que se proporcionó a chicos y chicas cámaras fotográficas, así como unas ideas introductorias sobre la fotografía. El objetivo era que los estudiantes crearan imágenes y contaran historias en relación al contenido de las mismas, tomando una perspectiva de género. En este caso, el “texto que se escribe” es una imagen.

En suma, desde la teoría postestructuralista la estrategia coeducativa básica será la realización de procesos de deconstrucción a partir de la lectura/ escritura de diversos tipos de textos. El trabajo con textos ya se había propuesto desde la teoría de la socialización de los roles sexuales; sin embargo, las diferencias en el modo de usar y de trabajar con los textos son substanciales. Así, en el modelo anterior, la discusión sobre los textos es una actividad más

entre otras muchas, como son por ejemplo, la distribución del espacio, el uso de materiales no sexistas, etc. En cambio para el postestructuralismo feminista la discusión sobre el texto ha de ser el elemento central de todo el trabajo efectuado en el aula.

Además, dado que el modelo teórico de partida es distinto, también lo es la forma de trabajar con los textos. Si bien desde la teoría de la socialización de los roles sexuales se han propuesto diversas tareas para trabajar con diferentes clases de textos (fotos, imágenes publicitarias, novelas, etc.), el tipo de dinámica que se genera en torno a su uso es distinto. Dentro del marco postestructuralista, la importancia del discurso genera un cambio en la orientación del trabajo y en el diálogo que se tiene con los estudiantes. Desde esta perspectiva, se hace imprescindible que niños y niñas entiendan que un texto puede tener distintas interpretaciones, que la lectura/ escritura que ellos y ellas realizan es una entre muchas y que su propia comprensión/producción está determinada por las categorías sociales impuestas por el género (Davies, 2003b). A su vez, también necesitan imaginar mundos alternativos y otras posibilidades de ser no constreñidas por los convencionalismos sociales. Desde esta perspectiva, el análisis y la discusión que se efectúa sobre los textos se torna mucho más compleja.

Asimismo, otra diferencia importante es que se perciben como esencialmente inseparables los procesos de deconstrucción a partir de la lectura y la escritura de textos. De modo que se señala que la deconstrucción de lo leído y de lo escrito debe “ir de la mano” (Davies, 2003b).

Presentamos, a continuación, un cuadro (Cuadro 2) que tiene por objeto resumir las diferencias existentes entre las dos teorías con respecto a la estrategia de la lectura y discusión de textos.

⁸ En el capítulo 8º del libro de Davies *Shards of glass*, se exponen varios ejemplos de historias creadas por niños y niñas, así como las interpretaciones que hace la autora sobre el significado contenido en ellas.

⁹ El role-playing también se ha usado, aunque con una frecuencia menor. Con relación a esta actividad resulta de interés el trabajo efectuado por Jackson y Salisbury (1996) con muchachos adolescentes. En este trabajo se escenifican una serie de historias que serán el motivo para el inicio de la discusión.

Teoría de la socialización de los roles sexuales	Teoría postestructuralista
El análisis y la discusión de textos es una actividad más a implementar	El análisis y discusión de textos debe ser el eje del proyecto coeducativo
Se discute sobre el texto para interrogarse sobre: <ul style="list-style-type: none"> * ¿Cuáles son los roles que desempeñan los distintos personajes? * ¿Existen algunas actividades que realizan los personajes femeninos y que no hacen los masculinos? ¿Y viceversa? * ¿Cómo son descritos los personajes femeninos y los personajes masculinos? * ¿Cuáles son los estereotipos presentes en la historia? * ¿Se muestran formas de ser que huyen de los convencionalismos sociales? * ¿Cuáles son las causas que originan la existencia de los convencionalismos? * ¿Qué hubieras hecho tú de encontrarte en...? Etc. 	Se discute sobre el texto para deconstruirlo: <ul style="list-style-type: none"> * ¿Qué lectura hago del texto? * ¿Cómo me posiciono ante el texto? * ¿Qué distintas lecturas se pueden hacer en función de la posición que el lector puede adoptar ante el texto? * ¿Qué aspectos de mi identidad están influyendo en la lectura que hago del texto? * ¿Qué formas de ser oculta el texto? ¿Y cuáles establece como “naturales”? * ¿Cómo se construye el género dentro del texto? * ¿Cuáles son los modos o formas en que los personajes masculinos y femeninos se acomodan y/ o resisten a los convencionalismos sociales? * ¿Qué tipo de relaciones se pueden formar entre lo dicho en el texto y mi propia vida?
Son más habituales las actividades de lectura de textos que las de escritura	Lectura y escritura de textos son procesos inseparables

Cuadro 2: Diferencias entre la “Teoría de la socialización de los roles sexuales” y el “Feminismo postestructuralista” con respecto a la estrategia de la lectura y discusión de textos. Fuente: Elaboración propia, a partir de fuentes diversas.

Postestructuralismo y coeducación: un camino no exento de dificultades

Francis (1999) ha criticado la dificultad para trabajar con los textos siguiendo los supuestos establecidos desde el postestructuralismo. Se requiere una cierta complejidad cognitiva, pues el acto de deconstrucción de un texto supone la aprehensión del mundo que dicho texto evoca, así como de la reacción que mostramos ante el mismo. Además, supone una evaluación de los efectos de la relación que se genera entre el texto y uno mismo. Como señala Davies, “docente y estudiantes necesitan sumergirse en el texto y distanciarse de éste al mismo tiempo” (Davies, 2003b, 65; la traducción es nuestra). Y todo ello acompañado de la habilidad para criticar los convencionalismos sociales sobre el género y para inventar “otros mundos posibles”. Con relación a es-

te último punto, debemos señalar las dificultades encontradas por Davies (1994, 2003a y 2003b) al aplicar estas estrategias en el aula. Así, subraya que la fuerza de los convencionalismos es tan potente que a muchos niños y niñas les cuesta leer los textos de modo alternativo; asimismo, la escritura de textos también revela las dificultades prácticas para el logro de los objetivos señalados.

Se ha hecho especial hincapié en los problemas que existen en la etapa de educación infantil y primeros cursos de primaria. En consecuencia, se han generado distintas estrategias para trabajar desde esos postulados, pero respetando el proceso evolutivo infantil. Desde esta perspectiva, será Glenda MacNaughton (1996 y 2000) la autora que se muestre más prolífica. Es partidaria de intervenir en el juego porque es el medio principal para que los más pequeños desarrollen una

amplia variedad de habilidades físicas, sociales, cognitivas y emocionales. Desde esta perspectiva, considera insuficientes las estrategias propuestas desde la teoría de la socialización de los roles sexuales (como por ejemplo, estimular a niños y niñas para que jueguen en distintos rincones, intervenir cuando los niños dominan el juego, etc.)¹⁰. A su vez, propone que los docentes mantengan una postura mucho más activa ante el acto lúdico, buscando los medios para introducir historias alternativas sobre el género en el juego. Ello supone el paso de una visión del docente en tanto facilitador (*facilitator*) de juegos a otra perspectiva en la que es percibido como estimulador (*encourager*) (Connolly, 2003). Además, esta autora señala que los docentes deben hablar con niños y niñas acerca de sus preferencias en relación a juegos, juguetes y compañeros de juego.

También se han establecido una serie de recomendaciones para evitar las dificultades prácticas en la implementación de las estrategias mencionadas. Se subraya la particular necesidad de que los docentes vinculen la lectura/escritura del texto con los acontecimientos vividos por los chicos y las chicas en su vida cotidiana. En este sentido, la estrategia más radical es el uso de incidentes críticos que les han ocurrido en su vida, con el objetivo de construir una narrativa y discutir sobre ella (Hickey y Fitzclarence, 1999; Kenway y Fitzclarence, 1997). A su vez, también es prioritario el uso continuado y repetido de las estrategias de deconstrucción de textos, de modo que no se haga un uso aislado de las mismas (Davies, 2003b; Marsh, 2003).

Para concluir, señalamos que si bien desde la teoría postestructuralista se destacaron las insuficiencias del modelo anterior, afirmando que sus estrategias coeducativas no habían cambiado el *status quo*, nuestra posición se aleja ligeramente de estas afirmaciones. A nuestro juicio, se ha hecho una crítica excesiva de las propuestas efectuadas por la teoría de la socialización de los roles sexuales. No nos queda

más que afirmar que, si bien el análisis y discusión de textos, a partir de su deconstrucción, debe ser una estrategia privilegiada en los proyectos coeducativos, su sola presencia no será suficiente para eliminar estereotipos. Nuestro objetivo en estas páginas ha sido presentar una propuesta novedosa, que ha tenido mucho éxito en los países anglosajones durante la década de los 90. Esta situación, sin embargo, no debe hacernos olvidar otras estrategias interesantes que se han usado y todavía se pueden usar. Como en muchas otras cosas de la vida, la complementariedad de visiones resulta la toma de posición más acertada.

REFERENCIAS

- BENJAMIN, S. (2001). Challenging masculinities: disability and achievement in testing times. *Gender and Education*, 13 (1), 39-55.
- BROZO, W.G.; WALTER, P. y PLACKER, T. (2002). I know the difference between a real man and a TV man: a critical exploration of violence and masculinity through literature in a junior high school in the "hood". *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 45 (6), 530-538.
- CONNELL, R.W. (1995). *Masculinities: knowledge, power and social change*. Cambridge: Polity Press. (Traducción catellana: *Masculinidades*. México, UNAM, 2003).
- CONNOLLY, P. (2003). Gendered and gendering spaces. Playgrounds in the early years. En C. Skelton y B. Francis (Eds.), *Boys and girls in the primary classroom*. Berkshire: Open University Press, pp. 113-133.
- DAVIES, B. (1989). The discursive production of the male/female dualism in school settings. *Oxford Review of Education*, 5 (3), 229-241.
- DAVIES, B. (1994). *Sapos y culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género*. Madrid: Cátedra. (Trabajo original publicado en 1989).

¹⁰ Un análisis detenido de las distintas estrategias lúdicas que se han implementado desde la teoría de la socialización de los roles sexuales puede verse detalladamente en MacNaughton (2000, 113-116 y 118).

- DAVIES, B. (1997). The subject of post-structuralism: a reply to Alison Jones. *Gender and Education*, 9 (3), 271-283.
- DAVIES, B. (2003a). Working with primary school children to deconstruct gender. En C. Skelton y B. Francis (Eds.), *Boys and girls in the primary classroom*. Berkshire: Open University Press, pp. 134-150.
- DAVIES, B. (2003b). *Shards of glass. Children reading and writing beyond gendered identities*. Cresskill, NJ: Hampton Press. (Trabajo original publicado en 1993).
- DAVIES, B. y BANKS, Ch. (1992). The gender trap: a feminist poststructuralist analysis of primary school children's talk about gender. *Journal of Curriculum Studies*, 24 (1), 1-25.
- FRANCIS, B. (2001). Beyond postmodernism: feminist agency in educational research. En B. Francis y C. Skelton (Eds.), *Investigating gender. Contemporary perspectives in education*. Buckingham: Open University Press, pp. 65-76.
- FRANCIS, B. y SKELTON, C. (Eds.) (2001). *Investigating gender. Contemporary perspectives in education*. Buckingham: Open University Press.
- FUENTES, M.L. y MARCHENA, M.P. (1993). Trabajamos con los cuentos. En J. Ramos (Comp.), *El camino hacia una escuela coeducativa*. Sevilla: Publicaciones M.C.E., pp. 151-156.
- GOLDEN, J. (1996). Critical imaginations: serious play with narrative and gender. *Gender and Education*, 8 (3), 323-335.
- HICKEY, C. y FITZCLARENCE, L. (1999). Educating boys in sport and physical education: using narrative methods to develop pedagogies of responsibility. *Gender and Education*, 4 (1), 51-62.
- JACKSON, D. y SALISBURY, J. (1996). Why should secondary schools take working with boys seriously? *Gender and Education*, 8 (1), 103-116.
- JORDAN, E. (1995). Fighting boys and fantasy play: the construction of masculinity in the early years of school. *Gender and Education*, 7 (1), 69-86.
- KEHILY, M.J. (1995). Self-narration, autobiography and identity construction. *Gender and Education*, 7 (1), 23-32.
- KENWAY, J. y FITZCLARENCE, L. (1997). Masculinity, violence and schooling: challenging poisonous pedagogies. *Gender and Education*, 9 (1), 117-133.
- KOLHBERG, L. (1972). Análisis de los conceptos y actitudes infantiles relativos al papel sexual desde el punto de vista del desarrollo cognitivo. En E.E. Maccoby, *Desarrollo de las diferencias sexuales*. Madrid: Marova, pp. 61-147. (Trabajo original publicado en 1966).
- MACNAUGHTON, G. (1996). Is Barbie to blame?: reconsidering how children learn gender. *Australian Journal of Early Childhood*, 21 (4), 18-24.
- MACNAUGHTON, G. (2000). *Rethinking gender in early childhood education*. Sydney: Allen & Unwin.
- MARSH, J. (2000). "But I want to fly too!": girls and superhero play in the infant classroom. *Gender and Education*, 12 (2), 209-220.
- MARSH, J. (2003). Superhero stories. Literacy, gender and popular culture. En C. Skelton y B. Francis (Ed.), *Boys and girls in the primary classroom*. Berkshire: Open University Press, pp. 59-79.
- MARTINO, W. (1995). Deconstructing masculinity in the english classroom: a site reconstituting gendered subjectivity. *Gender and Education*, 7 (2), 205-220.
- MARTINO, W. (1999). "Cool boys", "party animals", "squids" and "poofers": interrogating the dynamics and politics of adolescent masculinities in school. *British Journal of Sociology of Education*, 20 (2), 239-263.
- MISCHEL, W. (1972). Las diferencias sexuales en las conductas desde el punto de vista del aprendizaje social. En E.E. Maccoby, *Desarrollo de las diferencias sexuales*. Madrid: Marova, pp. 37-60. (Trabajo original publicado en 1966).
- PEYTON YOUNG, J. y BROZO, W. (2001). Boys will be boys, or will they? Literacy and masculinities. *Reading Research Quarterly*, 36 (3), 316-325.
- RENOLD, E. (2001). Learning the "hard" way: boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school. *British Journal of Sociology of Education*, 22 (3), 369-385.

- RENOLD, E. (2004). Other boys: negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school. *Gender and Education*, 16 (2), 247-266.
- RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, M.C. (2002). Identidades esquemáticas de género en la escuela. A propósito del primer aniversario de la muerte de Pierre Bourdieu. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 14, 235-263.
- RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, M.C. (2003a). *La configuración del género en los procesos de socialización*. Oviedo: KRK.
- RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, M. C. (2003b). La contribución de la escuela al logro de identidades de género no estereotipadas. *Investigación en la Escuela*, 50, 57-66.
- SKELTON, C. (1997). Primary boys and hegemonic masculinities. *British Journal of Sociology of Education*, 18 (3), 349-369.
- SKELTON, C. (2001a) Typical boys? Theorizing masculinity in educational settings. En B. Francis y C. Skelton (Eds.), *Investigating gender. Contemporary perspectives in education*. Buckingham: Open University Press, pp. 164-176.
- SKELTON, C. (2001b). *Schooling the boys. Masculinities and primary education*. Buckingham: Open University Press.
- SKELTON, C. y FRANCIS, B. (Eds.) (2003). *Boys and girls in the primary classroom*. Berkshire: Open University Press.
- SWAIN, J. (2004). The resources and strategies that 10-11-year old boys use to construct masculinities in the school setting. *British Educational Research Journal*, 30 (1), 169-185.
- THORNE, B. (2004). *Gender play. Girls and boys in school*. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press. (Trabajo original publicado en 1993).
- YEOMAN, E. (1999). How does it get into my imagination? elementary school children's intertextual knowledge and gendered storylines. *Gender and Education*, 11 (4), 427-440.

ABSTRACT

The paper analyzes the main contributions from the poststructuralist paradigm in order to allow the development of an educative practice of no discrimination due to gender reasons. In first place, we explain briefly the assumptions upholding the mentioned paradigm. Moreover, we emphasized the differences in relation to the sex role socialization theory. Finally, we examine the coeducative strategies offered by the poststructuralist framework.

KEY WORDS: *Coeducation; Gender; Poststructuralist Feminism; Sex Role Socialization Theory; Texts Deconstruction; Critical Literacy.*

RÉSUMÉ

L'article analyse les principales contributions effectuées depuis le paradigme post-structuraliste pour favoriser le développement d'une pratique éducative non discriminatoire pour raison du genre. D'abord, nous effectuons un bref exposé des hypothèses conceptuelles qui soutiennent le propos paradigme. De même, nous soulignons surtout leurs différences en ce qui concerne la théorie de la socialisation des rôles sexuels. Finalement, dans le volume du travail on examine les stratégies coeducatives qui sont proposées depuis le cadre poststructuraliste.

MOTS CLÉS: *Coéducation; Genre; Féminisme poststructuraliste; Théorie de la socialisation des rôles sexuels; Déconstruction de textes; Littérature critique.*