GÉNERO Y DESEMPEÑO ESCOLAR EN LA ENSEÑANZA BÁSICA EN BRASIL

MARILIA P. CARVALHO

PANEL:

POLÍTICAS EDUCATIVAS Y DESIGUALDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN

CHAIR:

REGINA CORTINA

Prepared for delivery at the 2007 Congress of the
Latin American Studies Association
Montréal, Canada - September 5-8, 2007

Con respecto a las diferencias de desempeño escolar entre los sexos, el debate internacional suele presuponer que el fracaso escolar mayor entre los niños varones es una cuestión específica de los países occidentales industrializados, una postura reforzada por diversos informes de los organismos internacionales tales como UNESCO y UNICEF. En el llamado "tercer mundo" el problema sería inverso, por estar las niñas excluidas de la escuela o por tener un acceso más limitado a la educación. Aunque sea adecuada en muchos casos, esta percepción deriva de un enfoque que ha dado poca atención a las diferencias que a veces saltan a la vista y que separan los países del África Subsahariana, diversos países asiáticos, América Latina y El Caribe, etc. Pues, si efectivamente el número total de mujeres entre los analfabetos es más elevado, en el conjunto del "tercer mundo", no es ésa la situación de la mayoría de la población de América Latina y del Caribe, hace algunas décadas. En países como Brasil y México, al menos desde los años 1970, las mujeres han presentado una mejor situación escolar que los hombres (Rosemberg, 2001; Morales, 2000), además de tasas más bajas de analfabetismo en los rangos de edad más jóvenes.

Este artículo explora algunos aspectos de esa cuestión en Brasil, a partir de los resultados obtenidos en investigaciones cualitativas que hemos desarrollado para estudiar la percepción que tienen las maestras primarias acerca del desempeño escolar de los niños y niñas. Incluimos una breve descripción del sistema escolar brasileño, y discutimos una de las explicaciones que a menudo se ofrecen para los problemas escolares de los varones: el trabajo infantil, que los llevaría a abandonar los estudios. Enseguida, refutando esa explicación, presentamos parte de los resultados de la investigación sobre los criterios de evaluación escolar adoptados por las maestras en la enseñanza básica.

Un panorama de la situación escolar en Brasil

El sistema escolar brasileño se compone de cuatro niveles de enseñanza: la Educación Infantil, hasta los cinco años de edad; la Enseñanza Básica (que en Brasil se denomina "Fundamental"), con duración de nueve años, idealmente dirigida a alumnos de 6 a 14 años; la Enseñanza Media (secundaria), con duración de tres años; y finalmente la Enseñanza Superior. Sólo la Enseñanza Básica es obligatoria. La democratización del acceso a la escuela es reciente, pues el proceso de expansión del número de plazas comenzó a fines de los años 1970. Hoy todavía, cerca del 3% de los chicos entre 7 y 14 años están fuera de la escuela, y sólo el 32% de los jóvenes entre 14 y 17 años están matriculados en la Enseñanza Media. Las tasas de analfabetismo entre los adultos llegan al 10,4% (IBGE – Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, 2005).

Si la democratización del sistema educativo brasileño en los últimos 40 años ha revelado un mejor desempeño de las mujeres en la escolarización, ese proceso parece provenir por lo menos desde los años 1940, según Ferraro (2006), cuando las chicas hasta 14 años de edad ya presentaban tasas de alfabetización ligeramente superiores con relación a los muchachos. Considerando la población en conjunto, en 1960 los hombres tenían en media 2,4 años de escolaridad y las mujeres 1,9; en 2004, los hombres estudiaban 6,9 años en media y las mujeres 7,9 (IBGE, 2005). En 2003, eran analfabetas el 1,6% de las chicas de 15 a 19 años y el 3,6% de los muchachos con la misma edad; ese mismo año, las mujeres eran la mayoría en los cursos finales de la enseñanza básica y representaban el 60% de los que completaban la secundaria (Ministerio de Educación y Cultura/INEP, 2003). En la Enseñanza Superior, ellas son mayoría desde los años 80 y en 2003 excedían el 56%, pero están concentradas en algunas carreras, especialmente en Ciencias Humanas, en las ramas auxiliares de las Ciencias de la Salud y en cursos de formación de profesores.

Desde el punto de vista racial y socioeconómico, se observa que el retraso en la escolarización es menos intenso para las mujeres que para los hombres, tanto entre los blancos como entre los negros y en todos los rangos de ingresos (Rosemberg, 2001). Sin embargo, en los sectores medios y entre las familias más acaudaladas, la diferencia es significativamente menor que entre las familias de bajos ingresos. Estudios sobre la trayectoria escolar de los niños provenientes de los sectores medios y de la élite brasileña son relativamente recientes y por lo general no contemplan las diferencias entre los sexos (Almeida y Nogueira, 2002; Nogueira, 2000 Romanelli, 2000). Además, los datos acerca del fracaso escolar de estos sectores son frágiles, pues tanto las familias como los colegios privados a los que asisten tienden a camuflar tales dificultades.

De todos modos, importa destacar que en la escuela brasileña, de forma similar a lo que ocurre en los países industrializados, no existen problemas de acceso especiales para las niñas, en razón de su sexo. Permanecen los problemas de acceso, permanencia y calidad de la enseñanza para ambos sexos provenientes de las capas populares, a raíz tanto de la falta de plazas como de las malas condiciones de funcionamiento de las escuelas públicas, y en ese contexto, los hombres presentan en media un trayecto escolar más lento, más accidentado y más frecuentemente interrumpido.

Es importante señalar que esto no significa que las mujeres brasileñas disfruten de una situación de igualdad en el conjunto de la sociedad. Al contrario: en promedio ellas siguen percibiendo sueldos que son un 60% más bajos que los de los hombres, sufren restricciones y discriminaciones sociales, constituyen la mayoría de las víctimas de la violencia doméstica, además de hallarse subrepresentadas en los cargos políticos electivos.

EXPLICACIONES CORRIENTES

Una de las explicaciones que más se ofrecen en Brasil para la situación escolar de los varones sería su participación más acentuada en el mercado de trabajo, una vez que la mayor parte de los que tienen dificultades escolares provienen de las capas populares. Según esa idea, ellos supuestamente abandonan los estudios a causa de la privación económica de sus familias. Datos oficiales indican que de un total de 5,3 millones de niños y jóvenes entre 5 y 17 años que trabajaban en 2004, 3,4 millones eran del sexo masculino, con edad superior a los 14 años concentradamente (IBGE, 2005).

No obstante, en 2003, de todos los chicos (de 7 a 14 años), el 97,6% estaba en la escuela; el 8,6% además de asistir a la escuela, también estaba desplegando algún tipo de trabajo; el 2,2% estaba fuera tanto de la escuela como del mercado de trabajo; y sólo el 0,6% trabajaba y no estudiaba (Soares, 2006). Parece, por lo tanto, que la inserción en el mercado de trabajo no es la principal explicación para la evasión escolar de los niños.

Por otra parte, las estadísticas sobre ocupación aprehenden en forma precaria la labor doméstica no remunerada, es decir, la participación de las niñas en las tareas domésticas en sus propias casas, que aparece como “inactividad”. Estudiosas de las relaciones de género en Brasil han discutido la hipótesis de que el ejercicio de esas actividades sería más compatible con la continuación de los estudios que el ingreso en el mercado de trabajo, y esto favorecería la mayor escolarización femenina (Rosemberg, 2001; Madeira, 1996, Batista, 2002). Estas investigadoras señalan que las niñas de las capas populares tendrían una percepción positiva de la escuela como un espacio de socialización, de libertad y de realización personal, ante su confinamiento en casa por su participación en el trabajo doméstico y por las restricciones de una educación tradicional (Santos, 2007).

Teniendo en cuenta el significado atribuido al trabajo infantil, otros estudios, especialmente en el campo de la Antropología, revelaron que para muchas familias de capas populares el trabajo de los chicos no se toma como contradictorio con la escolarización y tampoco con la niñez (Coelho, 1999; Dauster, 1992; Freitas, 1998; Heilborn, 1996). Particularmente ante el peligro en las calles, la violencia y la posibilidad de implicarse con el tráfico de drogas, el empeño de ciertas familias en encaminar al niño al trabajo puede significar un esfuerzo por mejorar o complementar su educación, y no es contradictorio con los estudios. Es necesario señalar que la escuela brasileña ofrece un promedio de cuatro horas de permanencia diaria, dejando de cumplir una función de guarda y protección. Además, para tales familias, el trabajo infantojuvenil sería importante para aprender una disciplina laboral y los mecanismos que rigen el mundo del trabajo.

Tenemos también indicaciones suficientes de que la opción por trabajar y percibir un sueldo en las familias de bajos ingresos muchas veces deriva de una trayectoria escolar ya marcada por dificultades y repitiencia. Tal hecho se constató en estudios sobre la relación entre el trabajo infantojuvenil y el fracaso escolar realizados en Brasil a lo largo de los años 1990, como lo menciona Alda Alves-Mazzotti (2002). A partir de una revisión de dichos estudios, la autora indica una inversión del sentido de causalidad que proponía la literatura educativa hasta los años 1980 – y que todavía persiste tanto en la literatura académica brasileña como entre los profesores – según el cual el trabajo infantojuvenil sería la causa del fracaso escolar. En verdad, parece que ambos fenómenos son consecuencias de los mecanismos excluyentes que perpetúan la pobreza" (p.89) y que las experiencias de dificultad vividas por los jóvenes en la escuela - tales como la repitiencia, las prácticas agresivas y humillantes de disciplina y las relaciones conflictivas con los profesores – son los que motivan tanto el deseo de abandonar los estudios como el ingreso al trabajo.

Ahora bien, dentro de las escuelas, los principales problemas de disciplina, tanto en cantidad como con respecto a la gravedad de las transgresiones, involucran a alumnos del sexo masculino (Moreira y Santos, 2002; Carvalho, 2001, 2004; Santos, 2007). Así, Rosemberg y Freitas, invierten la causalidad habitual, y afirman que "el hecho de que los niños presentan resultados escolares peores que las niñas puede explicar, en parte e indirectamente, su mayor participación en el mercado de trabajo" (2002, p.111). De ese modo, nos parece fundamental analizar los procesos internos de la escuela y no atribuir las dificultades académicas de los niños sólo a la pobreza y al mercado de trabajo.

Finalmente, diversas investigadoras (Altman, 2001; Vianna, Unbehaum, 2004) han mostrado los límites de la presencia de cuestiones de género en la agenda educativa de los gobiernos brasileños, aunque se considere como "cuestiones de género" sólo la preocupación con la educación de las niñas. Nelly Stromquist (2004), al analizar la situación en América Latina, afirma que la preocupación con la equidad de género está poco presente en las agendas de las reformas educativas de estos países, a pesar de la influencia positiva de las conferencias internacionales organizadas por la ONU desde los años 1970. La autora destaca incluso que la cuestión del género no llega a influir las reformas curriculares y los programas de formación de profesores; las acciones concretas a menudo dependen del apoyo de agencias externas, pues no cuentan con recursos propios; y las activistas vinculadas al movimiento de mujeres no participan de las negociaciones y decisiones relativas a las políticas educativas.

Particularmente en el caso brasileño, el grado de influencia de los movimientos organizados de mujeres sobre las políticas educativas ha sido modesto, igual que ha sido limitada su capacidad de análisis y proposición con respecto a la educación escolar. Por consiguiente, las formas de interacción e influencia establecidas entre el poder público y

las organizaciones representativas han sido frágiles y están ausentes en Brasil, incluso las iniciativas puntualmente adoptadas en otros países latinoamericanos, como políticas que buscan incentivar el acceso de las niñas a la escuela y el acceso de las mujeres a los campos de la ciencia y la tecnología (Vianna, Unbehaum, 2005). Una importante acción recientemente impulsada por el Ministerio da Educación, en asociación con la Secretaría Especial de Políticas para las Mujeres, fue un curso de formación para profesores de educación básica en cuestiones de género, raza y sexualidad. Desarrollado como un proyecto piloto en 2006, con apoyo financiero del British Council, el curso, organizado como enseñanza a distancia por internet, alcanzó a cerca de 1000 educadores y educadoras en cinco diferentes regiones del país, y se proponía implantarlo ahora en 2007, para 60 mil profesionales de la educación (SPM, 2007). Aunque sea prometedora, tal iniciativa es muy reciente, fue posible gracias al apoyo financiero de la agencia externa, y todavía no ha sido evaluada efectivamente.

Aunque dudemos que se realicen plenamente todos los objetivos de los programas implantados en países como Australia, Estados Unidos o Gran Bretaña, y sepamos que en los países industrializados también falta mucho todavía para alcanzar los objetivos del movimiento feminista (Lingard, Douglas, 1999), podemos afirmar con seguridad que en Brasil no hubo tentativas de alcance comparable a las de tales países. Sin embargo, las niñas brasileñas se desempeñan mejor que los niños en los estudios, y parecen tener una relación más harmoniosa con la escuela, lo que desmonta ciertos argumentos conservadores que explican el fracaso escolar de los niños en los países desarrollados con base en una idea de favoritismo al sexo femenino por parte de las recientes políticas de reforma escolar. Resta, por tanto, conocer mejor los mecanismos internos del propio funcionamiento escolar que han causado las diferencias en la trayectoria académica de los niños y niñas en Brasil.

QUÉ PIENSAN LAS MAESTRAS

Con este objetivo se ha llevado a cabo un estudio con el conjunto de chicos y maestras de 1° a 4° grados de una escuela pública en el Municipio de São Paulo, entre 2000 y 2004, mediante entrevistas y observaciones. Aquí discutimos específicamente la percepción de las maestras acerca del desempeño escolar de los niños y niñas.

Partimos de una concepción de género que afirma la artificialidad de una definición única de mujer y de feminidad, enfatizando las diferencias y las particularidades, a partir de una percepción de la historicidad y del carácter socialmente producido de los lenguajes y los conceptos.[1] Ese tipo de teorización ha resultado útil para comprender la situación aparentemente contradictoria del éxito escolar de las niñas, cuando al mismo tiempo siguen siendo subordinadas en el marco de la sociedad, pues permite advertir las referencias y el poder explicativo del género en contextos en que las cuestiones de sexualidad, reproducción y familia no parecen ser las más centrales (Scott, 1990), tales como la política, el trabajo o la escuela, por ejemplo; y, en nuestro caso en particular, la evaluación del aprendizaje escolar.

Ahora bien, el concepto de raza adoptado es el de "raza social", como lo explica Antônio Sérgio Alfredo Guimarães, es decir, no se trata de un dato biológico, sino de "constructos sociales, formas de identidad basadas en una idea biológica equivocada, pero

[1] Ese enfoque proviene especialmente de las estudiosas vinculadas al postestructuralismo, tales como Joan Scott (1990; 1992; 1994) y Linda Nicholson (1994), quienes enfatizan que es necesario dar atención a los lenguajes y al papel de las diferencias advertidas entre los sexos en la construcción de todo sistema simbólico y particularmente en la significación de las relaciones de poder.

socialmente eficaz, para construir, mantener y reproducir diferencias y privilegios" (1999, p. 153). A diferencia de la clasificación norteamericana por ejemplo, basada exclusivamente en reglas de descendencia y que genera un sistema rígido y dicotómico, la clasificación racial en Brasil es fluida y variable, con la posibilidad de pasar la "línea de color" a raíz de la combinación fenotípica y del status social del individuo. Para Araújo (1987), en Brasil el color es "una metáfora, la categoría accionada con más frecuencia para demarcar las diferencias y las desigualdades basadas en la raza" (1987, p. 15). En función de ello, hemos utilizado en este estudio una clasificación por color - blanco, negro (*preto* en portugués), mulato (*pardo* en portugués), indígena y asiático (*amarelo* en portugués) - basada en las categorías que usa el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE), y también su agrupación en términos más propiamente raciales: un grupo de blancos y uno de negros, compuesto por los clasificados como negros (*pretos*) y mulatos (*pardos*).

La investigación descrita abarcó a 240 chicos de las clases de 1° a 4° grados de una escuela pública que atendía a alumnos de enseñanza primaria y secundaria, y presentaba condiciones de funcionamiento adecuadas y maestras bien preparadas[2]. En todas las aulas había treinta alumnos y se mezclaban niños provenientes de los sectores populares, medios y medios intelectualizados, formando un grupo bastante heterogéneo en términos socioeconómicos y culturales. Desde 1999, se había adoptado el sistema de evaluación por conceptos con dos ciclos en la enseñanza básica (de 1° a 4° y de 5° a 8° grados), al final de los cuales podría haber retención. Había un sistema de recuperación paralela a lo largo del año, llamado "talleres de refuerzo", que las maestras impartían a los alumnos que ellas mismas indicaban, en horarios diferentes de las clases.

El foco central del trabajo fueron los criterios de evaluación adoptados por las maestras, explícita o implícitamente. Pudimos constatar la gran dificultad que encontraba el equipo escolar en definir con claridad los objetivos del aprendizaje y los criterios de evaluación, una dificultad que en verdad comparte el conjunto del sistema escolar brasileño y aún mismo en ámbito internacional (Perrenoud, 2003). Las maestras sostenían que evaluaban a los alumnos a partir de una multiplicidad de instrumentos: trabajos individuales sin consultar los libros, tipo "examen", trabajos en grupo hechos en el aula y en casa, participación en las clases, deberes de casa, pruebas orales, etc. Y decían tener en cuenta tanto el desempeño propiamente dicho, como lo que denominaban "participación", "compromiso del alumno" o "relación del niño con el cotidiano de la escuela". He aquí las palabras de una de ellas:

> Mira, yo creo que existe realmente un [criterio] de aprendizaje, de asimilación de lo que se trabaja en el aula. Y también la participación del niño en clase, su interés en participar de la clase. Observando esa participación, esas actividades, es como uno nota, básicamente, la implicación del alumno, creo que ése es un criterio fuerte. Además, lógicamente, del aprendizaje, si él asimiló o no lo que uno está conversando. (Aparecida)

Por eso, en las entrevistas con las maestras, les pedimos que nos indicasen a los chicos que a su juicio eran "buenos alumnos", "alumnos indicados para los talleres de refuerzo" y "alumnos que causaban problemas de disciplina", buscando distinguir de ese modo el desempeño propiamente académico del comportamiento. Además, se solicitó que las maestras clasificasen a los chicos de acuerdo con los criterios de color del IBGE, que se les presentaron por escrito.

Así verificamos que, en 2002, mientras los varones eran el 49% en la escuela, ellos representaban el 65% de los indicados para recibir refuerzo. A su vez, las niñas, que eran el

[2] Todas las maestras de los grados iniciales eran del sexo femenino.

51% en la escuela, representaban sólo el 34% de los grupos de refuerzo. Los chicos que las maestras clasificaron como negros (negros o mulatos), constituían el 28% de todos los alumnos de la escuela, pero en los grupos de refuerzo esa proporción ascendía al 38%. Por lo que respecta al ingreso familiar, los alumnos y alumnas cuyas familias declararon un ingreso mensual de hasta cinco sueldos mínimos[3] eran el 22% del total de la escuela, y el 36% de los indicados para el refuerzo. Los provenientes de familias con ingresos superiores a 20 sueldos mínimos mensuales representaban sólo el 13% del total de alumnos y estaban en proporción menor aún en las clases de refuerzo (el 6%). Esto significa que más de la mitad de los chicos con rango de ingresos más bajo estaban en el refuerzo, mientras que sólo al 15% de los pertenecientes a familias con ingreso mensual superior a 20 sueldos mínimos les pasaba lo mismo.

LAS NIÑAS: DIFERENTES FEMINIDADES

En el caso de dos maestras de cuarto grado, que hemos acompañado más detenidamente a lo largo del año 2000[4], era nítida la diferencia de percepción en cuanto al desempeño de niños y niñas: Laís contestó prontamente a la cuestión de si había alguna característica común en el grupo de alumnos con dificultades escolares, diciendo que "el número de varones es más grande y se agudiza [de un grado a otro]"; Celia, en cambio, mencionó a las "familias desinteresadas", reproduciendo un discurso bastante difundido en la cultura escolar brasileña e internacional. Esa diferencia de percepción puede estar articulada a una visión más crítica de las relaciones de género en el discurso de Laís, quien cursó una asignatura a ese respecto en el curso superior. Sin embargo, Celia, que no mencionó el sexo como característica marcada de los alumnos indicados para actividades de recuperación, tendía a citar a las niñas más que a los niños como ejemplo de buenos alumnos:

> [Dime qué sería un buen alumno de una de tus clases, un ejemplo.] Celia: Mira, déjame ver, una buena alumna ... voy a dar algunos nombres de buenos alumnos aquí del 4° II [consulta la lista de alumnos]: Alicia, es una buena alumna; Ana Paula, Claudio es un buen alumno. Marieta es una excelente alumna." (Celia)

Vale la pena llamar la atención para el cambio que hace la maestra del género masculino, en que se le formuló la pregunta, al femenino, cuando se puso a pensar en ejemplos. Por el hecho de haber consultado la lista de alumnos que estaba sobre la mesa, podríamos pensar que su elección estuviera influenciada por el orden de la lista, pues había más nombres femeninos con las primeras letras (A y C). Sin embargo, ella saltó rápidamente a la letra M, después de mencionar a Claudio[5]. Y, en el conjunto de la entrevista, mencionaron a doce niñas y nueve niños como "buenos" o "excelentes" alumnos. Conviene destacar también que Celia clasificó como blancos a 16 de los 21 chicos que ella citó espontáneamente como "buenos alumnos". Las excepciones fueron un niño clasificado como pardo, una niña y un niño amarillos, y un niño y una niña negros.

---

[3] En la época de la investigación, el sueldo mínimo fijado por el Gobierno Federal equivalía a 100 dólares mensuales.

[4] Ambas maestras enseñaban en las dos clases de 4° grado, una impartía clases de Portugués, Historia y Geografía y la otra de Matemáticas y Ciencias. Todos los nombres de las personas son ficticios.

[5] A pesar de ser ficticios, se mantuvo la primera letra de los nombres de los alumnos.

El sentido subjetivo de esa *blancura*[6] se puede evaluar, entre otras cosas, por el hecho de que tres de los "buenos alumnos" blancos, según Celia, fueron clasificados como pardos por Laís (dos niñas y un niño). Por otra parte, no hubo ninguna discrepancia entre las opiniones de las maestras al clasificar a los chicos indicados para actividades de refuerzo o que tuvieran problemas disciplinarios formalizados (advertencia o suspensión) en 2000. Además, 12 de los 21 chicos que eran "buenos alumnos" pertenecían a familias con renta mensual superior a diez sueldos mínimos y sólo siete a familias con renta inferior a ésa (no disponemos de información sobre dos de ellos).

Así, parece que además de reconocer que los varones tenían problemas escolares más agudos, la imagen de "buen alumno" estaría más bien asociada a las niñas blancas (y amarillas), tal vez a un cierto perfil de feminidad. Según lo que dijeron las maestras, el "buen alumno" seria "el que participa; que consigue entablar un vínculo saludable con el grupo; el que se implica con la escuela" (Laís). Y describían a muchas niñas como buenas alumnas, pero sin esas características, pues ofuscaría sus calidades:

> Marieta es una excelente alumna, pero ella raramente cuestiona, es muy comportadita, ¿sabes, una niña muy formalita, que se pasa de estudiosa? [...] Alicia, que entró este año en la escuela, también es así, muy estudiosa, ni siquiera parpadea en clase... no cuestiona, nada, nada... [...] Es muy tímida y tiene un problema de habla también, entonces se nota que ella evita, habla poco y tal. **Pero** es una buena alumna. (Celia, énfasis mío.)

Quienes cuadraban efectivamente con el perfil de "excelente alumno", participativo, crítico y al mismo tiempo cumplidor de sus tareas, rápido en aprender y organizado, era un reducido número de niñas cuestionadoras y en especial un grupo significativo de niños, casi todos vistos como blancos o blancas por las maestras. Acerca de uno de estos niños, Celia dijo: "Aquel niño concentrado, equilibrado, muy cabal, **pero de buena manera**" (énfasis mío). Así, mientras para describir a los niños buenos alumnos usaban expresiones tales como "bien humorado", "un liderazgo positivo", "gracioso", "curioso", "un travieso fuera del aula", de muchas niñas decían que eran buenas alumnas, **a pesar** de ser calladas y no cuestionadoras.

Este tipo de postura ambigua de las profesoras y profesores ante las niñas se ha encontrado en innumerables estudios, se ha descrito en términos muy similares en diferentes países, y se ha interpretado desde variadas bases teóricas. En Brasil el estudio de Silva y colaboradores (1999), habla de niñas responsables, organizadas, estudiosas, tranquilas, diligentes, atentas, "pero menos inteligentes", y de niños "agitados, pícaros, dispersivos, indisciplinados, pero inteligentes". A su vez, Valerie Walkerdine (1995), a partir de una investigación realizada en Inglaterra, comenta la discrepancia de la evaluación docente frente a niños y niñas, cuyos comportamientos "no se leen de una forma equivalente": mientras el buen desempeño escolar de las niñas se atribuía a su esfuerzo, el desempeño inferior de los muchachos se entendía como no realización de un potencial brillante debido a su comportamiento activo, lúdico. Rob y Pam Gilbert (1998), autores australianos, se refieren a diversos otros estudios que sostienen estos mismos hallazgos, indicando que los profesores y profesoras frecuentemente prefieren enseñar a los niños, por considerarlos más interesantes y más inteligentes. Asimismo, en una investigación realizada en escuelas inglesas, Molly Warrington y Michel Younger (2000) citan a profesores/as que a pesar de elogiar a las niñas por su responsabilidad y

[6] Este término se está usando como traducción para "whiteness", para designar la pertenencia racial de los blancos. Véase por ejemplo, Carone y Bento, 2003, que utilizan *branquitude* en portugués.

compromiso, prefieren a los muchachos, además de estar dispuestos a gastar más tiempo con ellos, por considerarlos más estimulantes, más vivarachos en la discusión, y más originales, con opinión propia.

La ausencia de ese carácter activo y estimulante parecía ser el gran problema de las niñas en la escuela aquí estudiada. El caso extremo de un tipo de feminidad sumisa quedó ejemplificado en la figura de Ana, la única niña del cuarto grado que recibió el concepto "NS" (no satisfactorio) durante todo el año 2000, y fue también la única que suspendió el año. Ciertos rasgos de una feminidad dócil y estereotipada aparecían con insistencia en las descripciones que las maestras hacían de Ana.

> Ana tiene un cuaderno **impecable**. Miras sus útiles y son im-pe-ca-bles, todo arregladito, rosadito, rojito, azulito, todo lleno de adornitos, florcitas en el cuaderno y tal. Es de las que se pasa toda la clase con la cabeza baja. Cuando vas a ver qué está haciendo, resulta que no está haciendo nada de lo que tendría que hacer... Ella es una óptima escribiente, si tiene que copiar algo, lo copia en un santiamén, pero a la hora de pensar, tiene mucha dificultad... Y es una niña que concurre a las clases de taller [refuerzo], tiene una buena frecuencia en la escuela, es raro que falte. Pero tiene mucha dificultad. (Celia, con énfasis al hablar.)

Con menos énfasis, los mismos rasgos aparecen en la descripción de Marisa, otra niña que asistió a los talleres de refuerzo:

> Una de las alumnas que tuve desde principios de año hasta el mes pasado en los talleres, es así: muy quietecita, no tiene ningún problema de indisciplina, no habla cuando no corresponde, y [tiene] un cuaderno de lo más lindo, hecho con mucho esmero, una maravilla. A primera vista, estaba perfecto. Pero ella tenía gran dificultad en producir textos, había que echarle una mano. (Laís)

Viviendo intensamente una feminidad asentada en obedecer normas, en la organización y la sumisión, niñas como ésas fallaban, desde el punto de vista de las maestras, por no tener creatividad, voz propia, autonomía y, por tanto, por participar poco, no ser cuestionadoras, no ejercer papel de liderazgo en el grupo. En este caso, una fuerte adhesión a un modelo de feminidad distinto del de las maestras, parecía comprometer el éxito escolar de las niñas.

Es interesante, sin embargo, oír cómo la propia Ana explica sus dificultades, en una charla grabada con un grupo de tres chicos con dificultades escolares:

> A nosotros no nos va muy bien en el cole, ¿verdad, Daniel? No estudiamos mucho. No estudiamos para dar la prueba. [¿Y por qué no estudias?] Porque no tengo tiempo para estudiar. [¿Por qué? ¿Qué haces?] Es que por la mañana, por cierto que me quedo durmiendo un rato. Después mi mamá me llama, para que yo arregle la casa. Y así, ¿cómo voy a estudiar? Dan las doce del mediodía y todavía ando trajinando por la casa, y en eso llega mi papá para traerme el colegio. [Y ¿qué haces en tu casa?] En mi casa ordeno mi habitación, la habitación de mi mamá, echo un trapo por el piso, lavo la vajilla, hago de todo. [...] Vivo con mi mamá, con mi papá, con mi hermana. Sólo ellos. (Ana)

Las maestras y la orientadora pedagógica del colegio parecían no conocer este otro lado de la historia de Ana, una niña blanca, que vivía en una familia nuclear completa, con situación económica estable. En la familia le decían, según las maestras, "angelito". Aunque el trabajo doméstico no se pueda tomar, de manera abstracta, como explicación

amplia y lineal para las dificultades escolares de las alumnas[7], en el contexto específico de Ana parece indicar una cierta posición de la niña en el interior de su familia, enteramente coherente con los estereotipos que ella reproducía en el aula, con su silencio, su sumisión, su conformidad ante las reglas, ser una "buena copista y nada más".

Pero una tercera faceta de Ana apareció también en la entrevista con el grupo de alumnos, cuando ella relató que se había peleado durante el recreo y protestó contra los chismes que circulaban acerca de su posible suspensión al final del año:

> Yo la agarré en la pelea que hubo a la hora del recreo. Porque ella se pone a insultarme de tener la nariz parada. [...] Ahí ese día la agarré, la agarré por aquí [gesto] y le dije: "a ver, chiquita, ¿qué te crees que es uno? ¿Y tú qué?" Y ayer tampoco me gustó el chisme que había en el colegio... . (Ana).

Parece, pues, que la sumisión y el silencio de Ana tenían destinatarios determinados - las maestras y la familia – pero no eran absolutos, si se podían romper en los espacios de más libertad como el recreo y delante de sus iguales, indicando la posibilidad de que ella podría expresar su voz, asertividad y autonomía en el proceso de aprendizaje escolar también. Pero esto supondría modificar la manera en que Ana manifestaba su feminidad y los modelos que se hacían las maestras del comportamiento adecuado a las "buenas alumnas", cuestiones que parecían totalmente opacas para los adultos de la escuela.

Otros comportamientos ligados a una manifestación más explícita de aspectos de la feminidad también eran, desde el prisma de las maestras, poco propicios al éxito escolar:

> Ellas están más bien en fase de coquetear, de descubrir: 'me gusta fulano', de gustarles el mismo muchacho y... está eso del chismorreo, esa cosa pequeña del chismorreo que ocurre mucho a esa edad. Están las niñas bien, que van siempre muy arregladitas, lápiz de labios. [...] Ellas también tienen cuadernos impecables, pero la cosa va mucho más por el lado seductor, aquella cosa sensual, la sonrisa, menear el pelo... ¿Madre mía! El pelo es cosa seria... (Celia).

A causa de estos descubrimientos sentimentales, que las maestras atribuían a una maduración fisiológica que sería característica de la preadolescencia, algunas niñas que hasta ese período eran exitosas, estarían "con su rendimiento venido a menos", andaban distraídas, sin concluir las tareas, dejaban de prestar atención a la clase para hablar de novios, cambiaba mensajitos, o porque se quedaban pensando, pues "están enamoradas". Observaciones en las clases de 4° grado indicaron, efectivamente, que gran parte de los chicos de ambos sexos andaban en pláticas sobre amoríos, con cambio de billetes, intrigas, con idas y vueltas de un pupitre a otro y hasta del aula, además de mostrar gran interés por temas relativos a la sexualidad y la intimidad amorosa (búsqueda de libros, conversaciones, preguntas a las maestras y a las investigadoras).

Según las maestras, para algunas niñas ese despertar de la sexualidad, con la incorporación de una serie de características de una feminidad seductora, estaría perjudicando el desempeño escolar, pero ellas, llamadas a conversar, buscaban en ese momento formas de conciliar las nuevas preocupaciones con sus tareas escolares. Ante esas niñas más erotizadas, actitudes como las de Ana eran calificadas por las maestras como "infantiles": "Ana es más infantil. Es gracioso, porque se nota que Ana anda con chicos del segundo [grado], chicos del tercero. Ella no se mezcla mucho." (Laís)

Así, la adhesión a estilos de feminidad más explícitos o acentuados solía evaluarse como negativa para el desempeño escolar de las niñas, ya fueran estilos asociados a la

[7] Esa crítica se encuentra, por ejemplo, en Rosemberg (2001).

sumisión y al silencio, o bien a la erotización y la seducción. Celia describió a Alicia, por ejemplo, como "excelente alumna, que responde de maravilla a las cosas de la escuela", pero tras meterse en una pelea impregnada de connotaciones sexuales con un compañero, era presentada como "muy bonita, con cuerpo de mujer hecha y se viste toda ... [gesto de sensualidad], con sombra de ojos verde, minifalda". Comentando el caso en el consejo de clase, Laís insistió en calificar a la niña como provocante y sensual, adjetivos que adquirían un sentido peyorativo en su boca.

Barrie Thorne, etnógrafa norteamericana, describe situaciones muy similares en algunas escuelas de su país, donde ella observó que niñas con menos de nueve años, que tenían su desarrollo físico casi completo, eran tratadas por los educadores como "desviantes e incluso corrompidas o viciosas". (1997, p. 14, traducción mía.) Thorne llama la atención acerca de la dificultad de nuestra cultura y en particular del sistema escolar, fundamentado en la clasificación por edad, en tratar la sexualidad infantil y las diferencias individuales en los ritmos de desarrollo.

Tal vez podamos afirmar que el modelo de feminidad más valorizado a juicio de las maestras era el que se aproximaba al que dominaba entre los sectores medios intelectualizados, una feminidad que rechaza la afirmación exacerbada de las diferencias de género y propone un tipo de mujer más independiente que sumisa y más asertiva que sensual. Pero las alumnas no siempre compartían estas mismas referencias.

LOS NIÑOS: LA DOSIS CABAL DE MASCULINIDAD

Aunque 13 chicos de cuarto grado de la escuela hayan sido indicados para los talleres de refuerzo a lo largo del año 2000, sólo cuatro de ellos tenían calificaciones no satisfactorias en sus boletines: Ana, Mateo T., Mateo C. y Daniel. Según ambas maestras, la principal característica de estos cuatro alumnos era la apatía: "Esto es lo que siento, esa apatía y esa cuestión así... parece que por más que yo haga, no logro alcanzarlos" (Laís).

Además, a los muchachos se les acusaba también de ser distraídos, olvidadizos ("Parece que vive en otro mundo", Celia); de faltar mucho, hasta en los talleres de refuerzo; de no mostrar "compromiso con la escuela"; de no hacer preguntas, no cuestionar y no reaccionar ante las amonestaciones e incentivos de las educadoras ("Aún cuando se le da un jabón, parece que a él le da lo mismo", Celia); de ser descuidados con sus útiles escolares, desorganizados, y hasta faltos de aseo ("En fin, él no tiene... hasta en eso de la limpieza, ¿sabes? Limpieza del cuaderno, limpieza del material, de la mochila...", Celia). Estas características son opuestas a las encontradas en las niñas con dificultades, ambas asiduas, organizadas, obedientes y comprometidas.

Parecen ser, por tanto, apatías de naturalezas diversas, intrínsecamente articuladas a ciertas características de feminidad y masculinidad: una apatía derivada del exceso de sumisión y obediencia, y otra, del descuido, falta de compromiso y de interés. En ese sentido, la postura de los niños con dificultades de aprendizaje en la escuela era percibida como más rebelde y más asertiva.

Los cuadernos de los chicos eran un elemento que, cuando las maestras evaluaban a los alumnos, simbolizaba de forma bastante intensa esas diferencias de género, verdadera materialización de una simbología de masculinidad y feminidad. Como quedó evidente en las citaciones anteriores en que hablaban de Ana, tanto Celia como Laís comentaron bastante los cuadernos y los materiales de los chicos, considerados como parte de lo que había que observar a la hora de atribuir una calificación al alumno o alumna:

> Es un niño que falta bastante, bastante, no tiene el mínimo compromiso con la escuela, pierde el cuaderno... el de Matemáticas nunca lo perdió, pero perdió el de Portugués de buenas a primeras, el primer mes de clases, perdió tanto el de Portugués como el de Historia y Geografía. ¡Consiguió perder los dos cuadernos! (Laís)

> Sus cuadernos son completamente desbarajustados, una cosa empieza aquí y termina allá... [...] Uno nota que lo tiene muy confuso en su cabeza. (Celia)

De forma autocrítica, Laís contó que al inicio estaba fascinada con la forma de organizar los cuadernos que clasificaba como femenina, a lo que llamaba "cuadernos color rosa":

> Incluso, sin sentir, empecé a estimular eso de los cuadernos color rosa, me di cuenta después. Es increíble como uno se encanta visualmente con las letritas redonditas, todo muy ordenadito. [...] Entonces, cuando empecé a mirar el cuaderno, el primer mes que miré los cuadernos me gustaban más los de florcitas, los cuadernitos rosados me tentaban. Al darme cuenta, traté de controlarme, y me puse a pensar así: ¿qué quiero yo del cuaderno, como profesora? Una determinada organización que se pueda leer y que el cuaderno esté completo. Eso es, sin importar si es rosado, con florcitas y tal. (Laís)

Laís reconocía que estaba haciendo una asociación entre feminidad y cuadernos bonitos, adornados y bien organizados, pero admitía que existían niñas cuyos cuadernos no seguían ese modelo:

> Tenemos niñas con escritura maravillosa y niñas que son excelentes alumnas con letras deshilachadas y unos cuadernos sin esos "colores rosados". Hay excelentes alumnas que su cuaderno si lo miras pareciera el cuaderno de un varón. Con esa facha de cuaderno de niño. (Laís, con énfasis al hablar.)

Al mismo tiempo, señalaba el caso aislado de un alumno cuyo cuaderno se podría confundir con "cuaderno de niña", cuando lo llevó a casa para corregir, a pesar de reconocer que había prejuicios entre los mismos muchachos, contra el esmero en los cuadernos: "están los cuadernos descuidados, como quien dice: 'florcita es cosa de niña, yo no voy a poner eso en el mío'. Hay eso. Existe ese mito". Pero los buenos alumnos serían precisamente los capaces de "imponerse", usando la expresión de la maestra, y al mismo tiempo producir cuadernos organizados y esmerados. Sin duda, aquí radica una cuestión por investigar relativa a la sociabilidad entre los propios niños, para evaluar en qué medida las presiones entre los iguales, a partir de ciertos marcos de masculinidad y de heterosexualidad, interfieren en su comportamiento de cara a la escuela, a la maestra y los deberes, y por consiguiente, en su desempeño escolar también.

Desde el punto de vista de las maestras, los cuadernos parecían materializar ciertas características relativas al género, expresando feminidad por medio del aseo, organización, colores, esmero y adornitos, y masculinidad mostrando descuido, desorganización, suciedad. Y en este caso, el buen desempeño estaría relacionado con las características entendidas como femeninas, independientemente del sexo del dueño o dueña del cuaderno.

En tal caso, si parecía complicado para las niñas equilibrar ante las maestras el buen desempeño en la escuela con las características asociadas a la feminidad, como la pasividad o la seducción, para los niños también era compleja la articulación entre ser percibido como macho y al mismo tiempo como buen alumno. El caso de Federico, el niño con "cuaderno de niña", es un buen ejemplo de estos verdaderos malabarismos:

> Yo tengo un alumno, se llama Federico, es un excelente alumno, y un día yo miraba su cuaderno en mi casa, abrí el cuaderno y se lo enseñé a mi hermana y le dije: 'mira el cuaderno de esa niña, qué prolijo...'. '¡Caramba! ¡Qué prolijita tu alumna!', dijo ella. Incluso bromeé con ellos [los alumnos], les conté la historia, que parecía el cuaderno de una niña, me puse a bromear con él. (Laís)

Laís subrayaba el descompás entre la postura de Federico en el aula y la producción en el cuaderno, pues se trataba de un niño agitado e irreverente, como lo confirmaron las observaciones en clase. La maestra lo describió como "el tipo de chico que si sólo le ves la apariencia, vas a decir que es pésimo alumno". Efectivamente, en el aula el chico hablaba todo el tiempo, azuzaba a los compañeros, se levantaba, circulaba, salía y entraba, permanecía largos períodos fuera del aula y al volver, buscaba alguna forma de llamar la atención (ruido con los pies, silbidos, palmaditas en la espalda de uno y de otro, etc.). Sin embargo, su comportamiento no parecía molestar a la maestra y tampoco a los compañeros, quienes recibían con condescendencia sus bromas.

Federico, Claudio y unos pocos chicos más, la mayoría clasificados como blancos por las maestras y, acorde con los datos disponibles, pertenecientes a familias de sectores medios, conseguían equilibrar, a juicio de las educadoras, un buen desempeño escolar con la dosis adecuada de masculinidad, expresada mediante algún alejamiento crítico, una adhesión ambigua y no sumisa a las reglas de la institución escolar y una pizca de desafío y buen humor, manteniendo alguna autonomía y voz propia.

Tal vez estén entre aquellos que, según los Gilbert (1998), sean niños que aprendieron a desempeñar (*perform*, en el original) una versión exitosa de masculinidad dentro del aula, granjeándose el reconocimiento de los profesores y el respeto de sus compañeros. Son chicos que desarrollan la habilidad de equilibrarse entre el mundo del patio de recreo, de la cultura de los niños, y el mundo del aula, que descubren o inventan una posición masculina bien lograda en medio a esa tensión.

Es posible, por tanto, que sus actitudes "desbaratadas" fueran la base principal para los problemas escolares que parte de los niños enfrentaba (aquí incluidas las indicaciones para el refuerzo), más que propiamente las dificultades de aprendizaje, llevando a una distinción entre el cotidiano de la escuela y lo que se puede captar, por ejemplo, en tests estandarizados. Muchos autores extranjeros aluden a la misma situación en diferentes contextos internacionales, destacando que hay más varones en las clases y actividades de refuerzo o de atención especial, y que eso ocurre más bien por su indisciplina que por dificultades específicas de aprendizaje (Lingard, Douglas, 1999; Jackson, 1998; Hey *et alii*, 1998).

En un artículo en que sintetiza el estado de los debates sobre el desempeño escolar de los niños, Robert Connell (2000) destaca la importancia de la estructura de autoridad de la escuela para ciertos tipos de construcción de masculinidad vivenciados por algunos niños y muchachos, a medida que esa estructura se convierte en "el antagonista principal contra el cual se modela la masculinidad de alguien, es decir que al afrontar esa estructura el sujeto afirma su masculinidad" (p. 144, traducción mía). Son muchachos que desarrollan una "masculinidad de protesta", por la vía del desafío a la autoridad, muy familiar en las escuelas de clase trabajadora.

El autor destaca aún que los niños se involucran en esas prácticas no porque sean conducidos a ellas por hormonas de agresividad, sino para adquirir o defender su prestigio, para marcar las diferencias con respecto a sus iguales y para obtener placer, transformando el acto de romper las reglas en una parte central de su construcción de la masculinidad, particularmente cuando no tienen otras fuentes para alcanzar estos fines, entre ellas el

mismo éxito académico (p. 163). Otros autores y autoras realzan la importancia de las asociaciones que se hacen, en el marco de las culturas infantiles y juveniles, entre el buen desempeño académico y el buen comportamiento, de un lado, y la afeminación u homosexualismo, de otro (Jackson, 1998; Epstein, 1998), mostrando que la cultura escolar y también las actitudes de los educadores y educadoras reafirman tales asociaciones, y generan temores y ansiedades relativas a su propia masculinidad en el caso de muchos muchachos. A menudo, el resultado es la indisciplina y la agresividad.

En la escuela analizada, los profesionales tendían a atribuir las diferencias de comportamiento de los niños y niñas a la educación familiar o a la naturaleza ("así son los niños", "esa fase es así"):

> Es porque los niños en esa fase son más curiosos, más agitados que las niñas. Ellos hablan más. Están en la mitad de una actividad y uno se levanta para hablar con otro que está allá del otro lado del aula haciendo su tarea. Los niños hacen más movimiento. Las niñas son diferentes, por muchas razones, creo yo. La mujer es diferente en la educación familiar. A los varones se los deja a sus anchas. [...] Eso creo: que dentro del aula los niños son más agitados, son mucho más agitados que las niñas. Hay niñas agitadas, claro que las hay. Pero si vamos a verlos en grupo, los niños son más agitados. (Milena)

Esa misma postura se encontró también entre profesoras y profesores de otros países. En el texto antes mencionado, Connell (2000) destaca que con respecto a las masculinidades los profesores sienten que afrontan poderosas fuerzas externas a la escuela, estándares y estereotipos adquiridos por los alumnos en la socialización familiar o a través de los medios de comunicación. Sin embargo, es necesario notar que, aunque no aislada, la escuela también cumple un papel importante en la construcción de las diferentes masculinidades por medio de los contenidos aprendidos además de las prácticas, lenguajes y comportamientos, como por ejemplo, la estructura disciplinaria. La investigadora inglesa Christine Skelton (2001), al estudiar escuelas primarias de la región metropolitana de Londres, inmersas en una realidad social en ciertos aspectos muy cercana a las periferias urbanas de Brasil, señala que para enfrentar los problemas de disciplina y desempeño de los niños "es necesario que la escuela identifique las formas específicas de masculinidad que operan en su entorno, y más importante aún, que reconozca el estilo dominante de masculinidad que la propia escuela construye y desempeña" (p. 80, traducción mía). Ella destaca que sobre todo en las escuelas primarias, esas formas están incorporadas en las estrategias de control y manejo de los alumnos y alumnas, en las formas de organización más cotidianas y en los tipos de masculinidad valorados por medio de los conceptos predominantes con que se define qué es un "buen alumno" o un "alumno adecuado".

En el colegio que me dediqué a estudiar, un grupo de niños - en general blancos y provenientes de familias de sectores medios intelectualizados - aparecía en las declaraciones de las maestras como "excelentes" o "brillantes". Como ya indicamos, raramente las niñas formaban parte de ese grupo selecto de chicos, que eran una referencia también para sus compañeros. Al igual que Federico, antes descrito, no eran muchachos pasivos y obedientes, todo lo contrario, eran alumnos con buen desempeño académico, pero también muy "agitados", "preguntadores", "críticos", incluso "indisciplinados", como declaran estas dos maestras:

> R. es un buen alumno. Es del mismo tipo de B., le va muy bien en el colegio... Ellos hacen todas las actividades, les va bien, aprenden, pero no pueden quedarse un minuto sin actividad. [...] Si uno les llama la atención, ellos van y ayudan a otros, pero tengo que determinarlo yo. Si terminaste tu tarea, entonces vete a ayudar

> a fulano. Si no, se queda en el aula armando alboroto. [...] Se ponen a correr, a vaguear. Otros alumnos no logran lo mismo. Como ellos son buenos y rápidos, mientras están haciendo [la tarea] no hay alboroto ni nada, la clase está quieta, sólo que apenas terminan, ya nadie más puede trabajar, porque ellos piensan que como han terminado lo suyo, ya nadie tiene nada más que hacer. Esto no sucede porque uno no lo permite, pero es cosa de todos los días: hay que llamarles la atención, pedirles que esperen, o darles otra tarea, trabajos con ejercicios diversificados, poner desafíos para estos alumnos más rápidos y despiertos. (Marilisa)

> V., por ejemplo, es un alumno excelente, un alumno brillante, yo sé que hago poco por él en clase, porque él podría avanzar más allá de lo que estoy explicando y esto muchas veces es el problema de la indisciplina. [...] Casi siempre uno acaba por no fijarse en los alumnos que necesitan intelectualmente más. Solemos ocuparnos más de... A mí me parece que a veces el problema de la indisciplina de V. es eso: él quiere más cosas. (Aparecida)

En el caso de estos niños mandones, agitados, poco atentos a las necesidades de los demás, la desobediencia y la indisciplina parecían comprensibles, aceptables. En verdad, la actitud de las maestras no parece contener tan sólo condescendencia, sino también admiración y aprobación, y ellas reprochaban a sí mismas por no ofrecerles estímulos suficientes. Esa referencia de masculinidad sólo empezaba a ser un problema cuando otros muchachos menos "rápidos y despiertos" intentaban seguir los mismos modelos de comportamiento o intentaban ganar prestigio mediante una "masculinidad de protesta". Por lo tanto, no se trata del fracaso escolar de los niños varones, sino de una parte de ellos, y es necesario observar cómo van variando los criterios de evaluación de las maestras.

Cuando aquella "dosis de masculinidad" les parecía exagerada o inadecuada, la tildaban como "descuido, desinterés y apatía", en el caso de los niños con calificación negativa (en su mayoría clasificados como negros); o como "indisciplina y agresividad", juicios que predominaban cuando se trataba de alumnos que, a pesar de mostrar un desempeño "mediano en clase", tenían constantes problemas de disciplina. Daniel, uno de los muchachos que participaba del refuerzo expresó muy claramente ese difícil equilibrio, al comentar el comportamiento de los "buenos alumnos" de su clase: "Ellos dan la lata, pero prestan atención y consiguen hacer las cosas...". Daniel parecía perplejo ante esa capacidad que demostraban algunos de sus compañeros. ¿Por qué el colegio creía que algunos niños exageraban? ¿Por qué era más difícil para unos que para otros construir un tipo de masculinidad que las maestras considerasen compatible con el éxito académico?

A juicio de los chicos, lo que caracterizaba a un buen alumno era su comportamiento más bien que sus calificaciones. En su percepción, las evaluaciones escolares se basaban tanto en el comportamiento como en el desempeño propiamente, cosa que no correspondía a la percepción que las maestras tenían de sus propios criterios. Porque según sus declaraciones, los alumnos y alumnas que "hacen todo lo que quiere la maestra" no serían "excelentes" y habría una relación muy tenue entre actitudes y desempeño en el aprendizaje.

> Y si la cuestión de la indisciplina afecta o no el desempeño, no sé si esto está muy claro. Que la indisciplina influye, creo que sí influye. Los tres que tuvieron problemas ahora con la orientación [pedagógica] tienen algunas dificultades, pero sacaron S [calificación: satisfactorio]. Y, por increíble que te parezca, los tres que sacaron NS [no satisfactorio], yo al menos, no he tenido problemas de indisciplina con ninguno de los tres. (Laís)

Sin embargo, las observaciones indicaron que los alumnos tenían alguna razón cuando sintieron la necesidad de ser notados como alumnos de buen comportamiento para ser bien calificados, como se ha señalado insistentemente en la literatura. No sólo el grupo de alumnos indicados para refuerzo se sobreponía en parte a la lista de chicos que habían sufrido algún tipo de punición formal por problemas disciplinarios, sino que en el último consejo de clase del año 2000, se indicó al alumno Washington (clasificado por ambas maestras como negro), que durante todo el cuarto grado había estado fuera de las clases de recuperación, para el taller de refuerzo del año siguiente, con una justificación que se basaba más bien en su comportamiento durante el viaje de egresados, que en problemas de aprendizaje: "además de indicarlo para las clases de refuerzo en Portugués y Matemáticas, queremos hacer una salvedad acerca de su comportamiento. Es necesario tener mucho cuidado y estar muy atento con las actitudes de Washington" (Laís). Nuestras observaciones indicaron que era más frecuente esa no separación entre aprendizaje y comportamiento a la hora de evaluar a los alumnos negros que entre los clasificados como blancos.

Para los educadores y educadoras preocupados en construir iguales oportunidades de escolarización es necesario, por tanto, estar atentos al hecho de que algunos de los procesos de construcción de masculinidad efectivamente dificultan o interrumpen la educación de grupos de niños que son desfavorecidos en términos de clase o de etnia, particularmente los tipos de "masculinidad de protesta", que frecuentemente resultan en altos niveles de conflicto con las escuelas y en procesos de evasión. La falta de claridad y de discusión crítica sobre los objetivos curriculares y por ende, sobre los criterios de evaluación, también contribuyen a que las maestras se valgan de repertorios y valores personales, marcados por prejuicios de clase, raza y género presentes en el sentido común de la gente. Por tanto, todo esfuerzo por alcanzar una educación justa ante las relaciones raciales y la pobreza, también debe considerar, necesariamente, las cuestiones ligadas a las masculinidades.

REFERENCIAS

ALTMAN, Helena. (2001) Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.9, n.2.

ALVES-MAZZOTTI, (2002) Alda Judith. Repensando algumas questões sobre o trabalho infanto-juvenil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, ene./abr.

ARAÚJO, T. C. N. (1987) A classificação de "cor" nas pesquisas do IBGE: notas para uma discussão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, nov.

BATISTA, Liliane Petris. (2002) **Os jovens da periferia e a escola pública**: um estudo de caso. São Paulo. Disertación (Maestría en Educación) – Facultad de Educación, Universidad de São Paulo.

CARONE, Iray y BENTO, Maria Aparecida Silva. (2003) **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes.

CARVALHO. Marilia P. (2001) Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, dez.

CARVALHO. Marilia P. (2004) Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, ene./abr.

COELHO, Suzana Lanna Burnier. (1999) O mundo do trabalho e a construção cultural de projetos de homem entre jovens favelados. IN: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**, Belo Horizonte: UFMG.

CONNELL, Robert W. (2000) Teaching the boys IN: _____ . **The men and the boys**. Berkeley: UC Press.

DAUSTER, Tânia. (1992) Uma infância de curta duração. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.82, ago.

EPSTEIN, Debie et alii (eds.) (1998) **Failing boys?** Issues in gender and achievement, Buckingham: Open University Press.

FERRARO, Alceu. (2006) **Género y alfabetización en el Brasil de 1940 al 2000**: trazando la trayectoria de la relación. Texto presentado durante el XVI Congreso Mundial de Sociología en Durban, África del Sur.

FREITAS, Rosangela B. (1998) Distribuidoras de folhetos. IN: SEADE. **Vinte anos no ano 2000**: estudos sócio-demográficos sobre a juventude paulista. São Paulo: SEADE.

GILBERT, Rob; GILBERT, Pam (1998) **Masculinity goes to school**. Londres: Routledge.

GUIMARÃES, A. S. A. (1999) Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. **Novos Estudos Cebrap**. São Paulo, n. 54, jul.

HEILBORN, Maria Luiza. (1996) O traçado da vida: gênero e idade em dois bairros populares do Rio de Janeiro. IN: MADEIRA, Felicia Reicher (org.) **Quem mandou nascer mulher?** Rio de Janeiro: Record - Rosa dos Tempos / Unicef.

HEY, Valerie et alii. (1998) Boy's underachievement, special needs practices and questions of equity. IN: EPSTEIN, Debie et alii (eds.) **Failing boys?** Issues in gender and achievement, Buckingham: Open University Press.

IBGE (2003) **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios** (PNAD - 2002). Rio de Janeiro.

IBGE. (2005) **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios** (PNAD - 2004). Rio de Janeiro.

JACKSON, David. (1998) Breaking out of the binary trap: boys' underachievement, schooling and gender relations IN: EPSTEIN, Debbie et alii (eds.). **Failing boys?** Issues in gender and achievement. Buckingham: Open University Press.

LINGARD, B., DOUGLAS, P. **(**1999) **Men engaging feminisms**: pro-feminism, backlashes and schooling, Buckingham: Open University Press.

MADEIRA, Felicia Reicher, (1996) A trajetória das meninas dos setores populares: escola, trabalho ou... reclusão. IN: _____ (org.) **Quem mandou nascer mulher?**. Rio de Janeiro: Record - Rosa dos Tempos / Unicef.

MEC/INEP. (2003) **Censo Educacional**, Brasilia.

MORALES, Sofialeticia. (2000) Equidad de género en la educación. IN: GONZÁLEZ, Rosa María (coord..) **Construyendo la diversidad**: nuevas orientaciones en género y educación, México: Universidad Pedagógica Nacional.

MOREIRA, Maria de Fátima Salum, SANTOS, Lílian Piorkowsky dos (2002) Indisciplina na escola: uma questão de gênero? **Educação em Revista**. Facultad de Filosofía y Ciencias de UNESP, Marília, SP, n.3.

NICHOLSON, Linda. (1994) Interpreting gender. **Sings**: journal of women in culture and society, Chicago, v .20, n.1.

NOGUEIRA, Maria Alice. (2000) A construção da excelência escolar: um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. IN: NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI, G., ZAGO, N. (orgs.). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes.

PERRENOUD, Philippe (2003) Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.119, julio.

ROMANELLI, Geraldo. (2000) Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: o estudante-trabalhador. IN: NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI, G., ZAGO, N. (orgs.). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes.

ROSEMBERG, F. (2001) Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n.2.

ROSEMBERG, Fulvia, FREITAS. Rosangela B. (2002) Participação de crianças brasileiras na força de trabalho e educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, ene. / jul.

SANTOS, Lílian Piorkowsky dos. (2007) **Garotas indisciplinadas numa escola de ensino médio:** um estudo sob enfoque de gênero. Disertación (maestría). Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo.

SCOTT, Joan W.. (1990) Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 16, v. 2, jul./dic.

SCOTT, Joan W.. (1992) Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría postestructuralista. **Debate Feminista**, México D.F., v. 5, mar.

SCOTT, Joan W.. (1994) Prefacio a Gender and the politics of History. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 3.

SILVA, Cármem Duarte et alii (1999) Meninas bem-comportadas, boas alunas, meninos inteligentes, mas indisciplinados. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, julio.

SKELTON, Christine. (2001) **Schooling the boys**: masculinities and primary education, Buckingham: Open University Press.

SOARES, Sergei. (2006) Aprendizado e seleção: uma análise da evolução educacional brasileira de acordo com uma perspectiva de ciclo de vida. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasilia, v. 87, n.216.

SPM. Secretaría Especial de Políticas para las Mujeres (2007). **Anais do Programa "Gênero e Diversidade na Escola".** Brasilia: Secretaría Especial de Políticas para las Mujeres.

STROMQUIST, Nelly. (2002) Avances y estancamientos con las reformas educativas neoliberales en la América Latina: algunas consecuencias para la equidad de género. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasilia. v. 83, n. 203/204/205, ene./dic.

THORNE, Barrie. (1997) **Gender play**: girls and boys in school. New Brunswich, NJ: Rutgers University Press.

VIANNA, C.P. ; UNBEHAUM, S. (2004) O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, ene./abr.

VIANNA, C.P. ; UNBEHAUM, S. (2005) **La inclusión de la perspectiva del género en las políticas públicas de la educación en Brasil** [inédito].

WALKERDINE, Valerie. (1995) O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n.20, v.2, jul. dic.

WARRINGTON, Molly; YOUNGER, Michael. (2000) The other side of the gender gap. **Gender and Education**, Londres, v. 12, n. 4.