

UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

PROGRAMA DOCTORAL: "INVESTIGACIÓN EDUCATIVA PARA EL
DESARROLLO DEL CURRÍCULO Y LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR".
(MÉXICO).

TESIS DOCTORAL

LA FORMACIÓN DE LAS IDENTIDADES DE GÉNERO ENTRE JÓVENES ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO. UN DESAFÍO PARA LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA DEL SIGLO XXI.

Yolanda Oliva Peña



Directores

Dra. Victoria Robles Sanjuán

Dr. José Luis Aróstegui Plaza

GRANADA 2012

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Yolanda Oliva Peña
D.L.: GR 2337-2012
ISBN: 978-84-9028-170-3

AGRADECIMIENTOS

A mis hijos Pamela y Marcos por el apoyo incondicional

A mi madre fallecida y a mi padre por su amor y ejemplo de lucha.

A José Luis y Victoria por la excelencia en la dirección y gestión de esta tesis.

A las autoridades escolares y a todos los personajes que forman parte de esta investigación, por el tiempo dedicado y brindarse.

A las autoridades de la Universidad Autónoma de Yucatán por las facilidades otorgadas para la realización de la tesis.

A la Asociación de Universidades Iberoamericanas (AUIP), por la beca otorgada para la realización de la estancia en Granada.

A mis amistades, familiares y compañeros/as de trabajo que me acompañaron en este proceso.

ÍNDICE

INTRODUCCION	5
I.Género y educación: una perspectiva de análisis y de interpretación en contextos educativos.....	13
1. De la categoría de género como categoría analítica	13
1.1. Género y poder en la construcción del sistema socio-cultural del género	16
2. Género y socialización.....	20
3. la Investigación educativa y género	22
3.1. Análisis de género en la investigación educativa escolar en el marco español, y latinoamericano.....	23
II. Marco metodológico de la Investigación	31
1.Diseño de la investigación	31
1.1.La dimensión cultural	33
1.2.La dimensión de lo educativo	35
1.3. La dimensión de lo personal	36
1.4. La dimensión social	36
2. Selección del sitio de trabajo.....	37
2.1. RELEVANCIA A NIVEL TEÓRICO.....	37
3. RELEVANCIA EMPÍRICA	38
4. Descripción de la investigación de campo o recogida de datos.....	39
4.1. PROTAGONISTAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA.....	39
5. Etapas de la recogida de datos	42
5.1. AUTORIDADES.....	42
5.2. EL PROFESORADO	42
5.3.EL ALUMNADO	42
5.4. REGISTRO DE LA OBSERVACIÓN (DIARIO DE CAMPO).....	43
5.5. TRABAJO DE ENTREVISTA GRUPAL.....	44
5.6. TRABAJO DE ENTREVISTA CON EL PROFESORADO	45
5.7. ANÁLISIS DE DOCUMENTOS.....	46
5.8. ANÁLISIS DEL DISCURSO.....	46

5.9.ANÁLISIS DE IMÁGENES.....	50
6. Limitaciones del estudio	50
III. Descripción de los personajes y el Sitio de investigación	53
1. LOCALIDAD DE ESTUDIO: "MONTREAL"	53
2. LA ESCUELA SECUNDARIA.....	55
2.1.GENERALIDADES	55
Bloque 1: Pedagogías del género en el centro escolar	62
1.1. Entre lo social y lo personal en las ideologías y pedagogías del género entre un grupo de profesorado de secundaria.....	63
1.2. Pedagogía normativa y la formación del género	71
1.3. Contenidos del currículo en la formación del género.....	77
Bloque 2: Estereotipos e identidad de género. síntesis de lo colectivo y lo personal en contextos en movimiento	80
2.1. Significados de chicos y chicas sobre estereotipos.....	82
2.2. Chicas con fuerza y chicos con debilidad para la vida.....	106
2.3.Significados del profesorado sobre el alumnado en el ámbito escolar	110
2.4.Roles de género, organización familiar del trabajo y proyectos de vida	122
Bloque 3: El espacio escolar	140
3.1. Análisis estructural del espacio escolar	141
3.2. Usos de los espacios escolares en chicos y chicas	142
3.3. Violencia y relaciones de género en el centro escolar	151
IV.CONCLUSIONES.....	162
BIBLIOGRAFÍA CITADA.....	169

INTRODUCCION

Vivimos en un mundo de desigualdades que lo es cada vez más. Los índices de pobreza, la contaminación ambiental, los bajos niveles de calidad de vida, la escasez de empleo, el incremento de la violencia social y la inseguridad, así como las problemáticas de alcoholismo, drogadicción, suicidio y muertes violentas, dan cuenta de un modelo de desarrollo económico y social en decadencia.

Modelo en el que se privilegia la cultura del consumo de bienes materiales y simbólicos, por encima de la cultura del bienestar; modelo económico que apuesta por la mundialización de los patrones de vida hegemónicos de las sociedades occidentales.

Es en este marco que requiere repensar lo global y lo local, Morin (1996) refiere la necesidad de construir puentes de reciprocidad entre las culturas y las formas de vida que propicien cohesión y reciprocidad. El análisis del género implica conocer, dar cuenta de avances y temas pendientes en la conformación de realidades para mujeres y hombres.

En este marco se inserta la presente tesis, con el propósito de conocer el proceso de formación de las identidades de género entre el alumnado de un centro escolar suburbano.

La exploración se realizó desde un paradigma de investigación cualitativo. Se utilizó el método interpretativo, en el sentido descrito por Ruiz (2003). Para esta investigación utilicé las siguientes fuentes de información: entrevistas de grupo, entrevistas en profundidad, observación directa, análisis documental, análisis de imágenes.

Este Trabajo de investigación ha sido realizado a partir de la multiplicidad de fuentes, develando el diario acontecer de un centro escolar a través de las voces de los personajes del contexto; hemos tratado de recrear el proceso de formación de identidades de género y a la vez, que los constructos del género-sustrato de los procesos de formación de identidades de género-.

Esta construcción es elaborada a dos niveles: 1.En términos de identidad del género (social); 2.Auto-identidad de los personajes (personal), procesos en los que entran en juego sentimientos, actitudes, modelos de identificación o de rechazo que

a lo largo de la vida los personajes sexuados incorporan para sí en forma dinámica, en contextos complejos y plurales.

A la vez la identidad se nutre de memoria social e individual, memoria atravesada por relaciones de poder social e individual, las más de las veces vividas por los personajes como un hecho natural arraigado en la historia personal. Particularmente, la formación de las identidades de género entre los adolescentes la comprendo como el conjunto de procesos de ajuste y búsqueda de nuevas miradas para su identificación, adscripción y diferenciación, esta vez en una búsqueda más personal o quizás en la reproducción del deber social marcado por el orden de género prevaleciente.

Asimismo, presumo que este proceso en el contexto social y de relación entre la juventud, no siempre se experimenta con conciencia y autonomía, las más de las veces en el medio de conflictos y como praxis inconsciente; la formación de las identidades de género no siempre es acompañado de orientación y espacios educativos que trabajen por la concienciación y la toma de decisiones para la vivencia del género. Esta ausencia de una política clara de acompañamiento del adolescente se torna crítica en un contexto marcado por la generación y difusión de información caracterizada por la presentación en forma digerida, indiscriminada y estereotipada, con modelos ideales acabados, propuestos a partir de miradas en ocasiones sexistas, con acento patriarcal.

A tenor de lo expuesto, lo primero que nos surge es una aproximación a las identidades de carácter multidimensional en el que interactúan diversos aspectos, dando lugar a una variedad de identidades en coexistencia, de tal suerte que es conveniente hablar de identidades en construcción permanente, atravesadas por procesos sociales más amplios y fuerzas de poder a veces sutiles escasamente identificables que es relevante develar.

El proceso de formación de identidades no siempre es libre y auto-determinado, su naturaleza es múltiple, posee una historia personal, social y espacial, en la que en gran parte chicas y chicos no participaron consciente y decididamente. La identidad de género es una de las significaciones primarias del ser, es el sustento a partir del cual se asumen comportamientos y características, es decir son factores subjetivos de los individuos sexuados, que llevan una primera adscripción incluso antes del nacimiento transmitidos como lo señala Oehmichen (2000), vía socialización y por el intercambio comunicativo a lo largo de la vida de los individuos.

Esta socialización en los contextos culturales marcan diferencias en el ejercicio del poder, no todas las mujeres lo ejercen de igual manera. Del Valle (2000) propone que la experiencia personal sobre el poder en las mujeres puede ser negativa y propiciar trabas, obstáculos de carácter psíquico, que muchas veces son de carácter simbólico por ejemplo, el miedo, la culpa, la presencia en los contextos de discursos diferenciales y jerárquicos, que otorgan reconocimientos y categorizan a los hombres de manera diferencial respecto a las mujeres, factores claves en la conformación de las identidades reflejados en los roles a desempeñar.

Este estudio se llevó a cabo en un centro escolar a nivel de estudios de secundaria, ubicado en la zona suburbana, en la comunidad denominada "Montreal"¹. En el contexto yucateco en el que se desarrolló este trabajo de investigación, lo étnico es atravesado por el género a la vez que confluye el nivel urbano, suburbano y rural. Es el interés de esta tesis develar continuidad y cambios ante contextos escolares de múltiples confluencias –procedencia y condición étnica entre jóvenes en movimiento-.

En esta tesis el uso del lenguaje adjetiva a los personajes y revela el contexto en el que se produce, a fin de evitar expresiones sexistas, o bien de carácter androcéntrico, de tal forma que en el trabajo será posible encontrar diferentes usos del castellano, como expresiones comunes en el contexto mexicano, que es posible calificar de "mexicanismos" (expresiones con significados particulares para el contexto mexicano) y que son reproducidos intentado equilibrar el uso del idioma entre lo local y lo global. Al mismo tiempo quiero aclarar que los nombres de lugares y personajes son ficticios y fueron seleccionados a fin de evitar la evidencia o relación por asociación que garantice la confidencialidad total.

La tesis la organizo para fines de presentación en cuatro apartados:

1. Marco teórico, denominado *Género y educación: una perspectiva de análisis y de interpretación en contextos educativos*, en el que describo dificultades y avances en la construcción de la perspectiva de género y su incursión en la educación, particularmente encuentro que la investigación educativa realizada con perspectiva de género apunta líneas importantes de trabajo que es conveniente incorporar en la agenda política y de acción de gobierno, que nos recuerda una postura crítica y de compromiso para la transformación de realidades hoy por hoy desiguales para hombres y

¹ Nombre ficticio para guardar confidencialidad del sitio de trabajo

mujeres en los diversos contextos analizados, con los matices que en cada uno expresa, pero que nos une en términos de potencialidad generadora de cambios globales.

2. Marco metodológico de la investigación, en el que describo y detallo las preguntas, estrategias y métodos que orientaron la presente investigación; los ejes de análisis, así como las principales limitaciones del estudio. Tal y como señalo arriba, esta investigación se inscribe en el paradigma interpretativo, utilizando una diversidad de recursos investigativos, a fin de triangular la información, además de en el método hermenéutico de análisis del discurso, con una perspectiva crítica en el uso del lenguaje a fin de develar sexismos.
3. Datos de la investigación, que a su vez estructuro de acuerdo a las siguientes categorías:
 - a. *Descripción de los personajes y el sitio de investigación*: este apartado permite entrar en contexto, y será aquí donde presento algunas características de la población y el sitio de trabajo, incluyendo los relativos al centro escolar. Estos datos denotan las condiciones generales de vida y exclusión escolar prevaleciente en las localidades que comprenden el contexto de estudio, así como algunos rasgos del alumnado y del profesorado que revelan una pluralidad de personajes que dialogan en esta investigación.
 - b. *Bloque 1: Pedagogías del género en la formación de identidades de género el contexto escolar*, bloque que analiza los discursos relacionados con las diferentes maneras de mirar al género, los diversos métodos o estrategias de enseñanza que contribuyen en la formación del género en el alumnado del centro escolar, en el entiendo de que no existe un contenido transversal en las asignaturas por el que no reciben capacitación.
 - c. *Bloque 2: Estereotipos y roles de género: de lo colectivo y lo personal en la formación de las identidades de género*, analizo dos dimensiones de la identidad de género en este bloque: 1.Social, constructo colectivo expresado en estereotipos; 2.Personal, inscrito en el cuerpo. Para analizar este proceso al que he denominado para estos fines **auto-identidad del género**, proceso personal, construido

con base en el cuerpo sexuado, traducido en una forma de asumirse en tanto ser con valor para sí o en ausencia de una valoración positiva de sí. Asimismo, el análisis de los roles de género se realiza en dos niveles: 1. Actividades de la vida cotidiana desempeñadas por el alumnado en el contexto doméstico; 2. Organización familiar del trabajo doméstico, develando algunos elementos sobre estilos de autoridad y aprendizajes del poder en chicos y chicas.

d. *Bloque 3: El espacio escolar formador de identidades de género.* En este bloque se analizan los procesos de segregación y/o apropiación de los géneros del espacio escolar, así como las interacciones o dinámicas de relación social, como componentes de la construcción de identidades de género y el poder. Para tal efecto, son tres los componentes: 1. Análisis estructural (infraestructura escolar); 2. Usos de los espacios; 3. Violencia escolar.

4. Conclusiones, en donde presento las principales reflexiones derivadas de la investigación. Con base en la investigación realizada es posible señalar que las identidades de género en formación son elaboradas a partir de constructos binarios, -por diferenciación- con una presencia importante de elementos definitorios que fueron adquiridos en la socialización inicial, enseñanza reforzada con base en la enseñanza del sexo fundamentalmente como cuerpo biológico, anatomía diferencial.

Los estereotipos del género constituyen el referente para establecer las diferencias y naturalizar los cuerpos. La imagen corporal elemento importante para las significaciones de lo masculino y lo femenino; elaboran modelos de cuerpo para la conquista (cuerpo de chicos) y el cuerpo para ser conquistado (cuerpo de chicas).

En el análisis de lo personal es posible advertir estereotipos hechos cuerpo, que en el caso de las chicas destacan los atributos físicos, de imagen corporal, afectivos y en el deber ser; para chicos la imagen corporal y atributos como la fuerza, la agresividad predominan en las expresiones de lo masculino, así como el deber ser de proveedor y autoridad; cabe señalar que la mirada de los chicos a las chicas revela menor detalle y un fuerte énfasis en la imagen corporal y en los deberes.

Sin embargo, se observan elementos que dan cuenta de un amplio continuo de ser chica o ser chico, en el que son presentados atributos antes señalados para un sexo y ahora se presentan en forma alternativa. Este proceso de redefinición es

asumido en forma de valor positivo para las chicas –mirada construida desde las chicas-y en los chicos parece incorporarse nuevos modos de vivir la masculinidad, que refuerzan la virilidad y la distinción –mirada de chicas y chicos, a la que las chicas expresan en forma negativa-.

Estas miradas distintas al orden del género local, expresan en las chicas referentes familiares; en chicos los referentes son prácticas de chicos urbanos y en el contexto mundial, al asumir practicas juveniles de moda a nivel mundial. Se observó esta influencia del consumo cultural mundial en chicas y chicos, con énfasis en los chicos, lo que coloca a la juventud de zonas rurales en desventaja frente a los de procedencia suburbana y urbana.

Es posible afirmar que la construcción de la identidad de los chicos es más "global", mientras que la de las se construye más "localmente", más tradicional, aunque haya elementos del otro elemento en ambos casos, naturalmente.

Por otra parte, se hallaron algunas expresiones que desvalorizan la procedencia, lo indígena, entre el alumnado y el profesorado, de manera que se observa en el alumnado indígena adopta las pautas de los chicos urbanos y subsume su identidad étnica; asumen los modos de los chicos “urbanos” y/o el aislamiento.

El papel del centro escolar en la formación de las identidades de género permite suponer que refuerza los esquemas y patrones del género de las localidades del contexto; lo realiza a través de la vigilancia de chicas y en el control masculino en cuanto al estilo e imagen y en el actuar con violencia, que es atendido a partir del castigo o sanción, a la vez que en una enseñanza del cuerpo y la sexualidad más anatómico.

Por su parte, el profesorado asume roles entre reforzar las pautas culturales y subvertir el orden desigual, por medio de estrategias que propician la expresión, la interacción y la reciprocidad, así como impulsar la igualdad de oportunidades. Al tiempo que realizan prácticas que segregan por sexo o que unifican.

La igualdad de género es percibida como un valor en el centro escolar por el alumnado y en el profesorado; se impulsa para la construcción de expectativas, que se traducen en proyectos de vida basados en el desarrollo profesional, lo que fue notorio, aunque no contundente en chicos y chicas.

El análisis del espacio escolar mostró que en el centro escolar se reproducen formas de relación que corresponden a un orden jerárquico masculinizado en el que

los chicos o chicas “sin poder” son discriminadas (os) o violentadas (os); en este caso se encuentran las chicas “tímidas” y los y las “pueblerinas”, o bien los chicos que no constituyen el grupo banda. A la vez, chicos y chicas encuentran formas de expresión y de subversión a la normatividad escolar y al contexto familiar -extensión del contexto escolar- ante la política educativa de unificación-segregación de los cuerpos y las conductas.

Por último es importante señalar que el análisis del discurso del profesorado revela que en el acto del habla desdibuja a chicas, con o sin intención discriminatoria, se habla en forma sexista, dato que argumenta una escasa formación en el género, expresa un currículo del profesorado del nivel medio con potencialidades a desarrollar, y por tanto impulsar acciones en política educativa al respecto.

I. GÉNERO Y EDUCACIÓN: UNA PERSPECTIVA DE ANÁLISIS Y DE INTERPRETACIÓN EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

En este capítulo construyo una revisión del estado que guarda la generación de conocimiento de la temática género y educación, la que realizo tomando en cuenta diversas esferas y dimensiones a saber, teórica, empírica, de política pública y propuesta para el cambio de la realidad, a partir de fuentes diversas, revisión no exhaustiva, al reconocer que implica un trabajo de investigación particular para lograr ese carácter.²

El capítulo está organizado como sigue: 1. exposición de las categorías y definición conceptual tomada como base para realizar el análisis y descripción del estado de la cuestión; 2. análisis de la producción científica utilizada desde una perspectiva de género; 3. descripción del alcance de los estudios empíricos a nivel metodológico y la dimensión de los estudios; 4. algunas consideraciones y propuestas para avanzar en el conocimiento del binomio género y educación.

1. DE LA CATEGORÍA DE GÉNERO COMO CATEGORÍA ANALÍTICA

Trabajar desde la categoría de análisis del género, no siempre resulta simple, bien acogido, o valorado, es una tarea que resulta incluso controversial, que despierta juicios, y puntos de vista a veces de matices, y otras con diferencias importantes.

La teoría del género, al tener en su constitución implícita una orientación política, despierta sin sabores y críticas desde las voces representantes de intereses económicos y de poder político, con el propósito claro de desacreditar la validez de los estudios realizados bajo este paradigma de investigación crítica.

Incluso, desde algunos sectores del feminismo, es aún motivo de discusión el empleo de esta categoría, al sugerir, que bajo esta etiqueta, se oculta y queda invisible la contradicción principal del orden social que es la dominación masculina sobre la mujer, por lo que sugieren nombrar y orientar el trabajo y la creación

² Fuentes: Base de datos TESEO para tesis de doctorado; Instituciones de Información y conocimiento (Instituto Universitario de Estudios de la Mujer); el servicio de información y contenidos científicos (DIALNET); recursos electrónicos; revistas y colección personal de libros.

teórica a partir de la contradicción fundamental de los sistemas de vida occidentales.

Otra parte, de la desestimación de la categoría de género desde el feminismo, es que ha sido creada y utilizada por la academia, para la que, en general, asocian a prácticas androcéntricas, o bien egocéntricas, es así que desde esta manera de entender la producción científica de la academia, se espera una producción de conocimiento sesgada y, en suma, contribuye a la reproducción del orden desigual y jerárquico, de ahí que sea criticada por dos vías la categoría género.

A la par de este contexto de posturas diversas en torno a la categoría, es también posible encontrar desde la revisión científica de la categoría género y su discusión actual, parece indicar que no existe una definición unívoca de género (Maquieira 2001, Cobo 1995, Scott 1997, etc.).

El clamor de las teóricas que reivindican la categoría es, en términos de la utilidad que reviste para la deconstrucción del biologicismo, la discusión naturaleza/cultura, generada desde el feminismo cultural y la crítica al funcionalismo sociológico sobre los roles sexuales, su naturalización y la visión complementaria con los roles del hogar.

La categoría género se ha incorporado en las últimas dos décadas a todas las ciencias sociales, pero Cobo (1995) nos recuerda que su origen nos remonta al siglo XVII con los escritos de Poulain de la Barre; y como segundo momento importante de referencia está el siglo XIX, con el texto "*el segundo sexo*" de Simone de Beauvoir (1947) quién discute la naturaleza femenina, afirmando que ser mujer no se nace se hace.

Como antecedentes de la categoría de género está desde luego el trabajo realizado desde el feminismo, tal y como lo señalan las estudiosas de la historia. Son diversos los aportes, emanados a partir de las diversas corrientes del feminismo. Es así que el feminismo radical la denuncia sobre la opresión a la mujer y también desde la academia, fueron incursionando en el quehacer científico, desde diversas disciplinas, para dar lugar al concepto etnocéntrico, (conocimiento con tintes de superioridad) y también más tarde desde las feministas socialistas aportan una crítica a la teoría marxista del orden desigual, y señalan que tiene ausencias importantes en términos de la relación entre lo público y lo privado, que no permiten politizar lo privado.

Otra de las importantes contribuciones del feminismo, es la crítica al binarismo; en el análisis crítico del binarismo, las estudiosas del género puntualizan en la importancia de no colocar a esta categoría fuera de la historia, y del espacio, para presentarla como universal, y separada de lo público y privado. Proponen que es necesario entender que cada cultura genera su propio sistema de género y que el espacio privado no es neutral.

Sin embargo, señala críticamente Osborne (1993) que el feminismo del dualismo científico, generó que las investigaciones despreciaran la participación de la biología principalmente, respecto a las realidades del género y la sexualidad en particular, a lo que la autora insiste en analizar las identidades, prácticas y deseos sexuales más allá de la cultura, pero sin el determinismo biológico.

Es así que sugiere que el análisis no debe caer en el binarismo absoluto, de tal suerte que los tipos ideales deben mirarse en lo particular y en forma dinámica, no estática, en las distinciones, los encuentros, las contradicciones. Si bien se reconoce su utilidad e importancia política, también se advierte sobre las dificultades prácticas que su utilización significa y que dan lugar a limitaciones importantes, que apuntan sobre las aproximaciones utilizadas por la mayoría de las estudiosas que desde el punto de vista de Scott (1997) tienen el problema de realizar trabajos descriptivos, carentes de interpretación o bien no refieren a la forma en que se han hecho los estudios. Al mismo tiempo señala que se ha simplificado al asociarlo a mujer y existen referencias muy vagas en torno al uso como una categoría analítica

Es así que al realizar esta revisión me surge la necesidad insoslayable, de tomar distancia del uso tradicional de la categoría género en las ciencias sociales, para enfatizar en la necesidad de incorporar a la mirada de género las dimensiones psíquica, social, relacional, cultural, biológica, política, y espacio-temporal a los que aluden las autoras aquí citadas.

A la luz de esta investigación cobra importancia una mirada desde el género multidimensional, incorporando los aspectos de la vida cotidiana, tanto personales como sociales y culturales, a la vez que los estructurales e institucionales, desde los individuos, los conjuntos sociales y los procesos generales en el devenir de los contextos analizados, desde un espacio y un tiempo y desde los componentes transversales de etnia, clase y raza.

Una interpretación de la relación de la praxis diferencial de los sexos con la naturaleza no humana, también de carácter amplio, reconociendo estas dimensiones acuñadas, pero también considero la importancia de utilizar esta categoría para establecer un análisis relacional, es decir, que se mire la situación femenina con relación a lo masculino y lo masculino en relación a lo femenino, su importancia en términos de discurso, generado desde los actores, desde su vida cotidiana, sus relaciones con los espacios, las edades y condiciones especiales de ser y entender su realidad, a manera de disminuir la posibilidad de un fuerte sesgo antropocéntrico de parte de la investigadora.

En este estudio es mi interés reconocer la necesaria incorporación de una postura crítica que dé cuenta del orden desigual, a la vez que caracterice, más allá de estereotipos sociales dominantes, cuál es el papel actual de hombres y mujeres en la construcción de una sociedad igualitaria y sostenible?.

Trabajar desde una mirada que entiende que la construcción de la subjetividad es un proceso que adjetiva, que debe contextualizar los discursos en un entorno cultural que, si bien en este caso los actores sociales son semi-urbanos, éstos no escapan a la contradicción local-global en sus procesos identitarios, que es imperante reconocer, ya que tal y como nos señala García-Canclini (2004), en la era global la realidad cultural se caracteriza por: la interculturalidad; las identidades de los sujetos se forman ahora en procesos interétnicos e internacionales, entre flujos producidos por las tecnologías y las corporaciones multinacionales; intercambios comerciales globalizados; y repertorio de imágenes e información creados para ser distribuidos a todo el planeta por las industrias culturales, marco que determina en esta investigación la selección del lugar de investigación y el análisis de la formación de la identidad de género en el alumnado del centro escolar.

1.1. GÉNERO Y PODER EN LA CONSTRUCCIÓN DEL SISTEMA SOCIO-CULTURAL DEL GÉNERO

En el estudio de la dominación masculina, los estudios de género estudian la categoría patriarcado, no siempre entendida y avalada por todas las corrientes de pensamiento, pero colocando el énfasis en entender los procesos por los que la mujer se instaure como no persona, y disminuida de poder.

Se sostiene que bajo el patriarcado el poder es un mecanismo colectivo, -de grupos- que lo ejercen real y simbólicamente, es así que no pertenece a los

individuos en forma personal, sino en función a la pertenencia al grupo, al compromiso asumido para actuar en el prestigio y asegurar su congruente comportamiento tipificado para pertenecer. Para Cobo (1995), “el patriarcado es un sistema de pactos interclasistas entre varones”. Luego entonces, “el poder es un sistema de relaciones” (p.64).

El patriarcado es también, una forma de organización y de prácticas sociales, Amorós (1995), que permiten su continuidad y su análisis ha de realizarse entendiendo sus múltiples dimensiones que confluyen. A nivel de socialización puede centrarse el análisis en los mecanismos que se utiliza para imponer conductas de género, ya que Puleo (1995) nos dice que “el sistema patriarcal se basa en la coerción y en el consentimiento”, que se presentan unidos y la autora propone que a mayor represión, mayor aceptación del orden patriarcal (p.29).

El poder se conceptualiza entonces, como un espacio de grupo, que en el caso del patriarcado es detentado por el *grupo de los iguales*, quienes se forman a partir de un proceso de reafirmación generacional e histórico, que se elabora como una suerte de pacto de prestigio, y en el que se compromete a la preservación del honor, actuando en consecuencia a la normatividad que afirma y confirma la masculinidad, que es *la virilidad, patrón de atributos fijo*. Pacto, que implica anular la personalidad de la mujer y constituir la en objeto de dominación y de obediencia, espacio de ejercicio de poder.

Es así que para las mujeres se constituye “el espacio de *idénticas*, y sin poder de individuación, que el patriarcado es el *no-pensamiento*” (p.107); el poder “tipifica y arquetipifica en la medida en que ambas prácticas simbólicas van íntimamente unidas”(p144).

Las aproximaciones al poder hasta ahora, vistas como escenario y espacio masculino predominante, han silenciado el poder femenino que cotidianamente se construye, reconstruye y se ejerce por las mujeres. Entendiendo el *poder* como la capacidad de incidir sobre el mundo o de afectar lo exterior, Teresa del Valle (2000), tanto como la transformación propia recuerda que el hacer de las mujeres o su incidencia puede mirarse como un hacer con vistas a la transformación y el cambio que está presente en diversas dimensiones de la realidad y que son poco visibilizadas como acciones con poder.

Esta propuesta insiste en que las mujeres lo detentan, ejercen y las potencia al ejercerlo. El poder entonces, se aprende desde la socialización; esta socialización y

los contextos culturales marcan diferencias en este aprendizaje y en el ejercicio de este poder; no todas las mujeres lo ejercen de igual manera y la autora reconoce que mediante la experiencia personal sobre el poder, puede ser negativa y propiciar en las mujeres trabas, incluso de carácter psíquico, que muchas veces son más de carácter simbólico que materiales, por ejemplo, el miedo, la culpa, la presencia en los contextos de discursos diferenciales y jerárquicos, que otorgan reconocimientos y categorizan a los hombres de manera diferencial que a las mujeres y que son factores claves a su vez, en la conformación de las identidades y se reflejan en los roles a desempeñar.

Este aprendizaje del poder lleno de complejidades lleva una socialización que tiene implícita una escala de valores acerca de las responsabilidades de ser hombre y ser mujer. Por tanto, es importante observar cómo se construyen los valores acerca de estas responsabilidades.

Los sistemas de género al ser históricos y determinados por el sistema de las sociedades, y de los fenómenos globales, es necesario observar su impacto en las condiciones de existencia de las mujeres, es así que Maquieira (2006) da cuenta de que los sistemas locales de estructuración del género entran en contradicción con la economía global, de ahí que propone observar cómo se generan nuevas formas de opresión, pero a la vez poner atención en observar el actuar de las mujeres para rechazar y revertir las desigualdades que la globalización genera.

La globalización es importante entenderla como un proceso que no es uniforme, que de hecho es posible hablar de globalizaciones, proceso que impacta de manera distinta en cada espacio y grupo social, pero que a la vez es un proceso que crea espacios para la conciencia de la diferencia y de reafirmación de las identidades locales y que en este marco es necesario repensar el tema de los derechos humanos.

En estos contextos complejos que hoy estructuran nuevas formas de mirar, de interactuar, en todos los ámbitos de la vida y de las subjetividades, y tras las diversas posturas en relación a la comprensión de la relación sexo-género, si bien se reconoce la importancia de trabajar por el cambio de la organización genérica de la sociedad, no existe acuerdo en la vía para el cambio. Cobo (1995) recuerda que desde el feminismo existen diversas posturas en cuanto a la relación sexo-género, pero todas coinciden en rechazar y denunciar la estratificación del género en las sociedades patriarcales, las explicaciones son tema de debate y entonces el

posmodernismo plantea el derecho a la diferencia y el feminismo tradicional por la supresión de los géneros.

Otras autoras como Osborne (1993) propone cambios que se traduzcan en la apertura necesaria para experimentar la sexualidad mucho menos ligada al género, que se construya una alternativa en la que no se exalte lo femenino –como lo hace el feminismo cultural–, o se desprecie lo masculino, sino que disminuyan las diferencias sociales entre los sexos.

Bajo esta simbolización del género hombres y mujeres no somos sujetos, son objetos, somos grupo, no somos individuos. Ontológicamente el no ser está presente para el ser hombre y el ser mujer; en el hombre al subsumirse a la identidad de grupo y la mujer al carecer de nombramiento singular. Se requiere una política en el ser y una clasificación valorada en tipos diversos del ser, quizá una nueva clasificación que se base en lo subjetivo, las prácticas y expectativas individuales. En la autonomía yo decido cómo me relaciono y con quienes y desde dónde me quiero relacionar y qué tomo de los demás, para hacerlo mío, único y distintivo. Es así que la educación en el ser es indiscutiblemente por la autonomía, la libertad y la convivencia entre iguales. Es decir la distribución y ejercicio del poder debe implicar el poder para ser y convivir en reciprocidad, suprimir el poder sobre otros, y dejar el poder de ser con respeto y preservación de la solidaridad y equidad. En suma se requiere una nueva ideología del género, una desde el ser y la convivencia entre iguales en calidad de seres, más diferentes en la individualidad. La educación tiene en su esencia el potencial para el cambio.

Me parece que en esa tarea impostergable de individuación de subjetividad, el trabajo por la afirmación positiva del ser, en términos de autoestima, tal y como la entiende Lagarde (2000), como amor propio, respeto a uno/a mismo/a “la capacidad de recabar para sí lo bueno y de cuidar del Yo” (p.31), y su relación con el mundo, es una tarea que se dirige al aprendizaje del poder, pero el poder para ser, no para ejercer por encima de otros, es así que con seres igualmente auto-percibidos como valiosos, es posible que las negociaciones e interacciones se construyan en términos de respeto y reciprocidad, ideal para la justicia social y el cambio de sistema social.

En su trabajo *“Identidad genérica y feminismo”* analiza los procesos de socialización del género, y nos llama la atención que la subjetividad se conforma por los conocimientos, filosofía, representaciones, habilidades y destrezas, valores, normas, ideologías, costumbres, así como lo que experimenta, de ahí que la

identidad es una parte de la subjetividad; donde la identidad ocurre entre el inconsciente y el consciente, involucra afectos y pensamientos del yo y sobre los otros; se conforma por las significaciones culturalmente compartidas, base de la experiencia de los sujetos, es así que se vive la semejanza, la diferencia, la singularidad, y la especificidad, en un marco de afectos, historia personal, imágenes y un lenguaje de lo personal. Nos recuerda que la baja autoestima puede llevarle al sujeto a vivir sub-valorado o subsumido en los otros; las ideologías patriarcales proporcionan escasos recursos para que los sujetos se miren con claridad y en cada sociedad se crean modelos y estereotipos para las mujeres que constituyen los referentes próximos para la identidad, la mujer aprende a ser a través de las semejanzas con la madre, por la palabra, la lengua, el cuerpo, las funciones, el comportamiento, el ejercicio del poder y la carga de significaciones sobre lo femenino. De ahí la tarea de la educación de los afectos como una estrategia central para la autodeterminación, la individuación y, en suma, para el aprendizaje positivo del poder para ser y para la relación entre los géneros.

2. GÉNERO Y SOCIALIZACIÓN

La socialización es una de las dimensiones a través de las que el sistema socio-cultural del género, se consolida en cada contexto y tiempo específicos; su eficacia simbólica radica se basa en la aceptación de la normatividad dictada al ser femenino y masculino, en la que la socialización trabaja y actualiza de acuerdo a los cambios sociales globales, pero a la vez, arraiga aquellos elementos que la cultura establece como importantes para preservar.

A través de la socialización se da continuidad histórica al orden social, interiorizado por cada individuo de acuerdo a su experiencia personal y su contexto cultural; el aprendizaje se inscribe en el cuerpo, no en la conciencia o desde el discurso, es decir en la inconsciencia, en forma de hábitos.

Para Bourdieu (2000) el hábitus es un mecanismo y un principio generador/estructurador de prácticas y representaciones, al constituirse en una matriz de pensamientos y comportamientos. Es decir el hábitus regula y articula objetiva y subjetivamente las prácticas de los individuos sociales, y con ello las dimensiones sociales e individuales de las conductas expresadas en los y las personas de un entorno social.

El hábitus al tiempo de ser un conjunto de esquemas cognoscitivos de prácticas, es simultáneamente una serie de esquemas cognoscitivos de percepción y de

apreciación de estas prácticas, funciona como “sistemas de esquemas de percepciones tanto de pensamiento como de acción”. (p.21).

Este hábitus se instala en forma real y simbólica, en el cuerpo y a manera de recursos disponible bien para la dominación o para la sumisión, según corresponda a la corporalidad sexuada, la edad, la condición social, o étnica. Por tanto, como sistema de clasificación opera sin voluntad o conciencia de las personas de un entorno social, ya que ha sido adquirido a través de valores, pautas, habilidades y formas de conocer, favorecidos por la socialización inicial y la institucionalizada y afirmado por las prácticas cotidianas en un determinado contexto social, al que los individuos han sido adscritos. Es un conocimiento incorporado, hecho cuerpo, adherido a los esquemas mentales más profundos, a los dispositivos del sentido común, y del inconsciente, con los que los actores guían la mayor parte de sus prácticas sin necesidad de racionalizarlas. Es también una creencia vivida y sentida, adherida a las elecciones más instintivas o primarias, por las que se pone en juego el cuerpo y que se explica por el uso del cuerpo.

El hábitus es una manera de entender el mundo y de armar dispositivos de acción sobre el mundo que se asimila. El hábitus permite a los individuos adaptarse a un espacio específico de un grupo social, sin cuestionamiento, al estar inmersos en él (naturalización), y el proceso de adaptación es por inmediatez, sin reflexión, lo que conduce a crear las condiciones propicias para armonizar los cuerpos en su dimensión subjetiva y objetiva, correspondientes a un determinado grupo social, al ser el hábitus un conjunto de esquemas productores de ideas que se traducen en un repertorio de prácticas, susceptibles de ser repetidas sin necesidad de conciencia sobre ellas, por la propia inercia de las disposiciones de la mente y el cuerpo. En la cara, en los brazos, etc... están depositados los imperativos y valores sociales aprendidos en el pasado y que ahora están hechos cuerpo;

Mediante la socialización se aprende, se vive y se piensa en un orden social masculino, que reconoce como valores sociales aquellos que tienden a reforzar el orden social jerárquico al dotar de diversos recursos simbólicos que dan sentido al orden masculino entre los que destacan la virilidad, la heteronomía (coquetería) y el pundonor (prestigio), junto con “la conversión de las mujeres en objetos simbólicos, cuyo ser es un ser percibido, tiene el efecto de colocarlas en un estado de dependencia simbólica” (p.86).

Estos valores al ser corporeizados, estructuran las prácticas y las maneras de relacionarse entre los géneros, de vivir la sexualidad y las expectativas de vida de

forma tal que, tanto objetiva como subjetivamente, somos seres desiguales, asumidos los varones como dominadores y las mujeres como dominadas. La posesión de capitales y el espacio social de interacción brindarán formas diversas de vivir estas relaciones desiguales.

La socialización es un proceso permanente en el que están involucrados diversas instituciones sociales, espacios y relaciones, que entran en acción, reconociendo en la familia la iglesia y la escuela un papel fundamental.

A partir de los estudios que iniciaron el análisis de género en la escuela y que denotaron como un espacio de poder, los estudios, principalmente derivados del feminismo insertaron en la agenda de la investigación la problemática de las mujeres, ya que hasta los 70 se dedicaban los esfuerzos a estudiar el comportamiento de los chicos y el de las chicas se llevaba a cabo como consecuencia de éste y también se plantearon la necesidad de entender la condición desigual de a las mujeres a partir de los procesos sociales generales, en concreto del sistema patriarcal.

3. LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y GÉNERO

La labor de hacer investigación desde las Ciencias Sociales con perspectiva de género implica llevar la teoría a los diseños de investigación, tarea sin duda compleja, y que exige una toma de posición respecto a las alternativas y posibilidades existentes en el abanico científico social.

La primera elección es de carácter disciplinar y luego metodológico. Es así que aun dentro de una misma disciplina es posible hacer investigación desde paradigmas clásicos, hasta la teoría crítica.

Aunque es importante mencionar que la mayoría de los estudios realizados por el feminismo emanan de la teoría crítica, no existe acuerdo explícito en los diseños, principalmente, por los desacuerdos en los planteamientos teóricos.

Es así que quien investiga haciendo énfasis en la denuncia y desde una postura de victimización de las mujeres, se acerca con una intencionalidad que le lleva a elegir un diseño específico y los resultados se espera que sean insumos para la denuncia de las desigualdades existentes entre los géneros.

Si la actitud investigadora, por el contrario, se orienta hacia la comprensión de los procesos sociales, culturales, personales, institucionales y políticos que se

conjugan en un entramado de relaciones y praxis de género que devienen en cambios y movimientos generados en múltiples y diversas sinergias, entonces el interés se centra en los detalles y las particularidades, que dibujan un entorno en movimiento.

Esta postura además, concibe a los sujetos genéricos actores con poder para hacer y transformar haciendo; el acercamiento y las lentes para mirar, son de un investigador social crítico enfocado en los procesos relacionales y la mirada múltiple, recogiendo diversas voces de un contexto en movimiento, entendiendo que son perspectivas subjetivas y que cada contexto le otorga valor.

La labor investigativa crítica entonces, se centra en recoger e interpretar la subjetividad, para desde la teoría dar cuenta de los fenómenos registrados, y bien señalar alcances y posibles temas aún pendientes en la agenda educativa y política en cada contexto.

Robles (2006) propone ir más allá de visibilizar a las mujeres, es decir, detectar en lo cotidiano, todo aquello que discrimina y ver qué es lo que los actores sociales hacemos ante los hechos de discriminación. Fijarse no tanto en los discursos, sino en los comportamientos y utilizar las redes sociales y cuáles son las resistencias al cambio, debatir constantemente lo que no está claro, lo que no es tan evidente, apelar al sentido común y romper la norma de género. Analizar cómo influye en los componentes de crianza y naturalización del modelo curricular y la feminización o masculinización de los espacios, propuesta que retoma esta investigación.

3.1. ANÁLISIS DE GÉNERO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA ESCOLAR EN EL MARCO ESPAÑOL, Y LATINOAMERICANO

Los estudiosos en el tema de género y educación en la investigación, ubican el surgimiento de los estudios de género en la escuela en los años 80, con fundamentos desde el feminismo y también desde la sociología, analizando el espacio escolar como un espacio de poder. (Lomas, 1999 y 2001; Subirats, 2001) señalan que el énfasis estaba puesto en desvelar los mecanismos que jerarquizan a los individuos genéricos, por lo que con esta mirada surgen estudios de la vida escolar. A través de estos estudios se llega a la conclusión de que el currículo es sexista, el lenguaje y toda práctica escolar. Asimismo se establecieron las formas de reproducción del género, de manera inconsciente en el profesorado.

De esta época destacan los trabajos de Moreno (1986) sobre sexismo en la escuela, trabajo pionero en el tema y que será objeto de investigación en las décadas siguientes desde distintos ámbitos y poblaciones.

En la década de los 90 aparecen estudios monográficos que abordan la escuela desde un análisis espacial (Viñao, 1993 y 1994); al tiempo se publican trabajos que incursionan en el estudio del sexismo analizando el uso de la lengua (Lledó, 1992). Asimismo se elaboran trabajos que estudian el currículum oculto Torres (1991) y Blat (1994); Por otra parte, se elabora el Informe sobre la igualdad de oportunidades entre los sexos Bonal (1998).

Los estudios a partir del año 2000 se incrementan y diversifican objetos de estudio, que organizo para su presentación en 5 grandes temas: Educación de la mujer; Roles, identidades y relaciones de género; Sexismo en la escuela; Género, etnia y educación escolar; y, por último Violencia de género en la escuela.

3.1.1. EDUCACIÓN DE LA MUJER

A partir del 2000, una de las preocupaciones de los estudios del género y la escuela se centran en el efecto de la educación de las niñas, como es el caso del estudio del proceso de alfabetización en las mujeres en España, estudio en el que Vega (2007), muestra que en etapas anteriores, a la mujer sólo se le permitía la lectura, no así la escritura y al decretarse la escuela mixta constituyó una nueva posibilidad para la alfabetización de la mujer, pero el gobierno de Franco abolió la escuela mixta, quedando nuevamente segregadas; no es sino hasta 1970, con la reforma educativa se reabre la posibilidad a las mujeres y con la aparición de la ley que decreta la escuela mixta. En el mismo sentido Simón (2010) da cuenta de la segregación histórica de la educación de la mujer en España al ámbito de lo privado, y que ante la aparición de la escuela mixta solo surge el igualitarismo.

Entre los estudios realizados desde la historia de la educación centrada también en las características de la educación en las niñas en México, Serrano y Serrano (2006) encuentra que la mujer era educada bajo la imagen de pureza, fidelidad, devoción a los hijos, a las labores domésticas, con actitudes como lealtad, prudencia, castidad, sumisión, abnegación y sacrificio, quienes no cumplían estos preceptos eran catalogadas de malignas o seductoras. Desde el año de 1823 se instaura la educación laica en México y el espacio profesional privilegiado para las mujeres fue los estudios de normalista.

3.1.2. ROLES, IDENTIDADES Y RELACIONES DE GÉNERO EN LOS CENTROS ESCOLARES

En este tema se clasifican los trabajos de (Rovira 2001; Tomé y Rambla, 2001; Subirats, Tomé 2007; Rodríguez 2006; Aguilar 2006) con niñez y adolescencia encuentran que establecen que es el color un determinante de atributos de género y que los masculinos son más visibles, más compactos y más delimitados y que la escuela enseña a las niñas a identificarse con lo privado. También se revela que se educa a las niñas no sólo para ser para otros, sino ser desde otros, interiorizando una personalidad social claramente subordinada, carente de poder, lo que conduce indudablemente a reproducir las desigualdades. Con los adolescentes encuentra que se ejerce un tipo de masculinidad hegemónica, basada en la competencia y se expresa en agresividad, a la vez encuentran que la realidad no es dicotómica y que los jóvenes son activos en su proceso de definición e identificación genérica.

En esta temática también se desarrollan trabajo de tesis doctorales, (Casado 2004; Botello 2006; Lobato 2007; Romero, Luengo, Gómez, Sobral 2002), quienes investigan sobre la Identidad de género, desde el punto de vista de las mujeres en la historia española; la identidad masculina y violencia, así como la construcción de la identidad de género en los contextos y practicas lúdicas infantiles. Otro, sobre el análisis de estereotipos de género en las imágenes de los libros de lengua y literatura de la enseñanza secundaria obligatoria. Por último, propuesta de cambio para las relaciones de género en los centros escolares.

3.1.3. EL SEXISMO EN LA ESCUELA

Otro tema que se incorpora en la agenda de investigación del género y la escuela son los relativos al sexismo en los centros escolares, temática en la que se ubican trabajos de (Rodríguez 2010; Tomé y Rambla 2001; Rodríguez 2006; Vega 2007; Gregorio y Franze 2006; Altable 2006). En la revisión de algunos de los trabajos de investigación sobre la escuela mixta, se ha descrito como se desdibuja a las chicas, como señala el lenguaje no es incluyente y se estudian los dos sexos sin interacción, y la igualdad es una tarea, más que un objetivo del centro escolar. También da cuenta de que las familias no están preparadas para educar en la igualdad, así que debe realizarse proyectos que los incluyan, entre otras cosas. Los estudios en México al respecto, evidencian que los libros de texto muestran sesgos como el de historia, al no encontrarse referentes del movimiento de las mujeres, pero también encuentra que en los libros de texto de 2º, 5º y 6º de primaria se rompen estereotipos. Rodríguez (2006) encuentra que las formas para la permanencia y reproducción de las desigualdades han cambiado, de tal suerte que

primero se conseguía por medio del recurso de coerción, a través de normas y ahora en forma de hábito natural. Esta autora considera que “existe una estrecha relación entre identidad, poder y conocimiento, de ahí la necesidad de realizar un análisis crítico del currículo y propugnar por visibilizar a la mujer en los contenidos, saberes, disciplinas, espacios, entre otras dimensiones de lo educativo”.(pp.10-11).

En el mismo tenor, analizando la forma de operar del currículo oculto en la reproducción de las desigualdades es el realizado por Gregorio y Franze (2006), estudio que revela que la escuela es espejo de los valores de la sociedad hegemónica y que se expresan en “estándares de conducta, ritmos, disciplina, tipos de autoridad, valores y criterios de evaluación del aprendizaje”(p.89). En la misma temática de currículo oculto el estudio de Altable (2006) aporta que este fenómeno es trans-escolar, y que es necesario mirar los procesos fuera de la escuela, en la vida cotidiana, cómo se estructuran las identidades, con qué se identifican.

Por último, Tomé (2007) propone estudiar los estereotipos de género como dispositivos discriminatorios que operan en el sistema de valores y favorecen las relaciones personales, y la autora señala que estos dispositivos forman parte del lenguaje, de la forma de vivir, de jugar, de sentir, de amar y en ese sentido hace una crítica al enfoque feminista y la propuesta co-educativa ya que señala, no abordan las consecuencias de los estereotipos en la configuración de las identidades, de ahí que su propuesta es una educación en valores y una guía para detectar estereotipos. Ella documenta que se otorga valor a la ciencia y al deporte y se coloca como temas marginales la educación en sexualidad, las expectativas de vida. Se estimula la competencia, los castigos, orden de cosas que es necesario cambiar para conseguir la igualdad.

Dentro de esta temática las tesis doctorales han incursionado Fernández (2009), con su tesis sobre los Factores de desigualdad en el logro educativo de las hijas e hijos de familias inmigrantes marroquíes escolarizados en España: un estudio de caso.

3.1.4. GÉNERO, ETNIA Y EDUCACIÓN ESCOLAR

Existen otros trabajos que relacionan la cuestión de género y educación con la etnia; cabe señalar que esta preocupación está más clara y contundente en los trabajos de América Latina y en España se aborda más como un asunto de interculturalidad. Winkley y Cuetos (2004) estudian la relación entre la realidad económica, expresada en pobreza con los niveles educativos alcanzados por las mujeres indígenas en países de América latina, encontrando la persistencia de una

brecha en materia educacional entre hombres y mujeres indígenas, con matices inter-étnicos, y discriminación laboral a las mujeres indígenas; también se establece que se ha incrementado el acceso, pero aún queda mucho por trabajar para la igualdad en el acceso.

En un estudio en México (concretamente en el Estado de Guerrero) con niñas indígenas que la mayoría no saben leer ni hablar español, Bonfil (2004) encuentra que las niñas no viven su adolescencia, pues a esa edad se casan por decisión del padre, quién le escoge el marido y se va a vivir a la casa de los padres de él, comenzando una nueva vida desarraigada de su núcleo familiar, y aunque los patrones tradicionales del ideal femenino arraigado al hogar van cambiando, permanece como el ideal. La incorporación al sistema educativo bilingüe, supone romper su aislamiento y entrar en contacto con la sociedad no indígena, con códigos poco accesibles a las mujeres.

En un estudio hecho en el Perú, Oliart (2004) encuentra que entre las chicas y las mujeres se observa analfabetismo funcional, al no aplicar los conocimientos dados en la escuela, y/o por la deficiente formación recibida. Se encontró aislamiento de niñas y mujeres, pobreza y una clara brecha educativa respecto a los hombres, al detectar que no basta con hacer accesible la matrícula, al interior del centro escolar se presentan diversas formas de desigualdad como la permisibilidad, espacios diferenciales entre niños y niñas, tiempos de juego a diferenciales, favoreciendo a los niños.

Por su parte Jiménez (2004) señala que la educación otorgada a las comunidades indígenas no se ajusta a los mandatos culturales de éstas, y no son programas interculturales, se ignora que estas comunidades se educa respetando las leyes de la naturaleza, con autoridades propias, leer estrellas y la luna para saber el momento de sembrar, enseñar a los hijos a ser parte de la identidad étnica, es así que la autora propone programas educativos que respeten, valoren y conserven los conocimientos culturales. En este sentido, se han impulsado proyectos como el de Colombia, nos relata Bolaños (2004), que recuperan lo indígena en el aprendizaje del género. La participación de organizaciones no gubernamentales en la región de América Latina ha sido fundamental para llevar propuestas alternativas, como da a conocer Barring (2004) en su estudio sobre mujeres andinas, propuestas que llevan de fondo una perspectiva étnica y cultural sensible al género.

3.1.5. VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA ESCUELA

Por último, se desarrolla el análisis de la violencia de género en la escuela, tema en el que destaca la investigación de Gregorio (2006), al estudiar las concepciones culturales que naturalizan la violencia de género, y encuentra entre otras cosas que en la cotidianidad escolar existe una dominación de lo masculino, y que no se han superado estereotipos de género.

De la revisión documental advierto en términos de producción, a manera de eje transversal de la investigación escolar la temática del sexismo, con una mayor influencia para el contexto español, mientras que la relación étnica, género y educación escolar es el eje de investigación más importante para el contexto latinoamericano. La producción de tesis doctorales en el contexto español versa sobre roles, identidades, relaciones de género, así como sobre el sexismo en la educación.

Orientaciones que expresan las condiciones históricas, sociales en las que el proceso educativo se ha inscrito en el contexto español, control férreo de la educación para las mujeres, el retroceso por la república y la aparición hacia los 70 de la ley para la escuela mixta. Como señala Anguita (2008), la historia de la educación mixta en España es más atrasada a la del mundo occidental en general, y su permeabilidad en la política pública, al tiempo que se percibe la influencia del Instituto de la Mujer, y los profesionales en movimiento, comprometidos con una pedagogía crítica que hoy aportan propuestas para una educación más allá de la igualdad, en suma una educación por la libertad.

Mi punto de vista es que la producción española –a pesar de su reciente incorporación a hacer ciudadanía-, son evidentes las creaciones pedagógicas y la generación de proyectos que buscan incidir en la realidad desigual, es así que de acuerdo al momento en que son producidos destacan los trabajos de Lledó (1992) y Calero (1999) quienes apuntan la importancia de trabajar por un lenguaje no sexista; Rovira (2001) quién presenta una línea de trabajo para el tratamiento de la agresividad; Lagarde (2000) sugiere un modelo de educación de las mujeres basada en la autoestima; Tomé y Rambla (2001) sobre la coeducación; la propuesta de Gómez (2004) por una educación de la afectividad; en el mismo año Santana sugiere estrategias para la reconstrucción de las relaciones de género. En 2006 Delgado elabora un modelo educativo para la conformación de masculinidades por la igualdad de género; por último Vega (2007) integra el modelo de escuela integradora, propuesta de educación para la libertad.

Para América Latina y México, el balance nos indica que el interés central es el conocimiento de la subjetividad y la formación de las identidades sexuales, la desigualdad de la condición de etnia, y en menor medida se trabaja en la política educativa y las propuestas de cambio se apuntan hacia el fortalecimiento de la autoestima.

La investigación educativa realizada con perspectiva de género apunta líneas importantes de trabajo que es conveniente incorporar en la agenda política y de acción de gobierno, que nos recuerda una postura crítica y de compromiso para la transformación de realidades hoy por hoy desiguales para hombres y mujeres en los diversos contextos analizados, con los matices que en cada uno expresa, pero que nos une en términos de potencialidad generadora de cambios globales.

II. MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de investigación del presente trabajo se fundamentó en el paradigma socio-crítico, a partir de la incorporación de la mirada socio-constructivista de la organización social de los géneros y del análisis crítico del discurso, desde la tradición alemana.

El propósito de este proyecto es conocer el proceso de formación de las identidades de género entre adolescentes en contextos con confluencia rural, suburbana y urbana.

A partir de aquí nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo se construyen las identidades de género entre los estudiantes de secundaria?
- ¿Cómo viven y otorgan significado a las identidades de género en un espacio escolar de secundaria?
- ¿Cuál es el papel de las relaciones sociales, las prácticas educativas y socioculturales en las que participan los adolescentes de secundaria, en la configuración de las identidades de género?
- ¿Cuál es el papel de la socialización informal de la escuela secundaria en la formación de las identidades de género de los adolescentes?
- ¿Cuál es su auto-identidad como ser genérico?
- ¿Qué personajes sociales se constituyen en los mayores referentes de los adolescentes para la conformación de las identidades de género?
- ¿Qué papel juega el aprendizaje inicial de poder de género en las identidades y realidades de las identidades genéricas entre los jóvenes de secundaria?
- ¿Qué papel juega la etnicidad en la construcción de las identidades de género en los jóvenes yucatecos?

- ¿Es un factor de desvalorización y exclusión, tal vez de orgullo, o quizás no tiene una influencia excesiva en la construcción de las identidades de género?

Procurando dar respuesta a estas preguntas se buscará indagar sobre:

- La construcción social de los géneros y la subjetividad.
- El espacio educativo como formador de identidades.
- Las significaciones del espacio escolar en la formación de las identidades.
- Influencia de los procesos extraescolares, principalmente el hogar en la formación de identidades y la convivencia escolar.
- Personajes sociales significativos desde el punto de vista de los y las adolescentes en la formación de las identidades.
- Distinciones, exclusiones, abusos por las diferencias de género, prestigios, e interacciones jerárquicas.
- Afirmaciones, ponderaciones y propuestas reforzadoras del ejercicio del poder con equidad.

En este estudio es mi interés reconocer la necesaria incorporación de una postura crítica que dé cuenta del orden desigual, a la vez que caracterice, más allá de estereotipos sociales dominantes, cuál es el papel actual de chicos y chicas en la construcción de una sociedad igualitaria y sostenible.

A partir de una mirada desde la construcción de la subjetividad adjetivada³, contextualizando los discursos en un entorno cultural que, si bien en este caso los actores sociales son semi-urbanos, éstos no escapan a la contradicción local-global en sus procesos identitarios, que es imperante reconocer, ya que tal y como nos señala García (2004), en la era global la realidad cultural se caracteriza por: la interculturalidad; las identidades de los sujetos se forman ahora en procesos interétnicos e internacionales, entre flujos producidos por las tecnologías y las corporaciones multinacionales; intercambios comerciales globalizados; y repertorio

³Por adjetivación entiendo el proceso de asignar lo particular a cada persona y proceso; la adjetivación rechaza la designación general y desdibujada de los procesos sociales.

de imágenes e información creados para ser distribuidos a todo el planeta por las industrias culturales.

Parto de comprender el fenómeno de la identidad de género como una construcción social y cultural que se crea y recrea en un marco amplio de significados y prácticas que en cada contexto los individuos viven y experimentan, asumen y disienten e incorporan para sí su condición de género.

Proceso que hasta cierto punto es dado a nivel de consciencia, al tomar una decisión, pero al mismo tiempo está impregnado en un sistema de valores sociales compartidos, muchas veces no cuestionados y vividos como naturales para el contexto. En este cobrar conciencia de sí y para sí, diversas instituciones sociales juegan un papel importante, a veces imperceptible o incluso velado y matizado bajo diversas expresiones populares y espacios de interacción.

La identidad de género ante todo es una vivencia. Esta vivencia, significación y experiencia es atravesada por su actuar en diversos ámbitos, cada uno de los cuales incide y en el que el hacer, la praxis, dota de sentido y significado desde el género, para cada individuo.

Tomando en cuenta lo señalado por Robles (2006) propone ir más allá de visibilizar a las mujeres, es decir, detectar en lo cotidiano, todo aquello que discrimina y ver qué es lo que los actores sociales hacemos ante los hechos de discriminación. Fijarse no tanto en los discursos, sino en los comportamientos y utilizar las redes sociales y cuáles son las resistencias al cambio, debatir constantemente lo que no está claro, lo que no es tan evidente, apelar al sentido común y romper la norma de género. Analizar cómo influye en los componentes de crianza y naturalización del modelo curricular y la feminización o masculinización de los espacios, propuesta que retoma esta investigación

Para fines de análisis tomo como ámbitos de formación de identidad de género, los ámbitos de estudio, a manera de dimensiones: la cultural, la educacional, social, y la personal.

1.1. LA DIMENSIÓN CULTURAL

La dimensión cultural compuesta por los modelos mentales compartidos por grupos sociales en contextos específicos, que responden a construcciones elaboradas históricamente, modelos que se transfieren por medio de la socialización con base en las instituciones tales como familia, escuela, religión, espacios de pares, entre

otros; socialización a veces expresa a manera de normas de comportamiento y expectativas en el ser genérico, otras como afectos, ejemplos de vida, silencios, vivencias personales, habilidades y destrezas acumuladas desde la experiencia en el hacer en el género.

Es decir el aprendizaje es multidimensional al ser cognoscitivo, afectivo, vivencial, simbólico, y objetivo. Lo cultural es el escenario de lo aprendido, lo vivido, lo simbolizado de generación en generación, que se transforma y a la vez continua, según se adapta la cultura a los cambios de carácter global, en un proceso de aprendizaje, a veces subsumido, otras veces en reelaboración y fortalecido su esencia. Se ha documentado que la incursión de la mujer al mercado laboral, da lugar a nuevas expectativas y oportunidades en lo público; esta incursión en sí misma, es generadora de procesos de cambio, pero en lo cultural el cambio conlleva otra dinámica. Para Subirats (1999), la cultura guarda un proceso histórico de evolución más lento en comparación a los estilos de vida adoptados, fenómeno que hoy día es palpable ante los procesos de globalización.

En cada contexto se generan matices producto de la transformación social y generacional; se ha documentado que en la actualidad los cambios sociales implican doble jornada laboral en las mujeres, como indica Lagarde (2000) mientras que los varones no asuman de igual manera el compromiso en lo privado, las mujeres hoy en día duplican su jornada de trabajo.

Tomando estos elementos, miro la construcción del género expresada en estereotipos, actividades, organización familiar, expectativas del género, normatividad para el género, estilos de socialización, aprendizaje del poder en el género, relaciones entre los géneros, afectos, modelos de masculinidades y feminidades en suma, continuidades y cambios hacia la igualdad elaborados por la cultura en un contexto y momento específicos.

Esta elaboración cultural puede derivarse de un modelo más tradicional⁴, en el sentido de esquemas elaborados, organización del trabajo, la vida centrada en formas patriarcales; o bien desde modelos hacia la posmodernidad⁵, que aportan

⁴ Tradicionalidad es entendida como esquemas anclados en la historia de las culturas como formas aceptadas de entender, vivir y organizar las tareas del género y las relaciones sociales.

⁵ Posmodernidad: Principios que desechan los modelos de conocimiento y organización de la vida centrados en el paradigma de la verdad absoluta y la cultura hegemónica.

expectativas y oportunidades nuevas para las mujeres desde el ámbito de lo público, o quizás de lo privado; para chicos tareas y aprendizajes del poder en transición.

1.2. LA DIMENSIÓN DE LO EDUCATIVO

Esta investigación se circunscribe al centro escolar como espacio de transmisión de normas, valores, estereotipos, habilidades, conocimientos, actitudes, y espacios, de transmisión de ideología del género, con ejercicio de poder, que bien trabaja por la igualdad, o bien para perpetuar las desigualdades y la segregación de los géneros. En el espacio escolar se recrean las relaciones de poder y se miran en este estudio las formas en que se recrea o en que se propugna por relaciones igualitarias. Una escuela que no sea sexista propugna por la igualdad de géneros y por relaciones que no jerárquicas, para muchos constituye una demanda social en el avance de la construcción de sociedades equitativas e igualitarias. Es necesario mirar la participación del profesorado en su labor educativa con miras hacia la igualdad.

El profesorado, en su carácter de personaje social, en términos de su función socializadora, con una pertenencia social y prácticas culturales, lleva a situar al profesorado situarlos en su actuar y pensar en un escenario en la trama social, en la estructura, así como en la elaboración simbólica y real de un orden social. Son parte de una historia, un grupo, un contexto, personajes actuantes, capaces de transformar sentidos, prácticas personales, de grupo para la equidad de género.

El aprendizaje del género, sin embargo, contiene un doble carácter: inconsciente y consciente; se aprende y se vive, en ocasiones sin capacidad de percibir dicho aprendizaje. Hasta el momento no se cuenta con una pedagogía intencionada para el aprendizaje del género en los contextos de la investigación, y mucho menos está presente en la formación del profesorado, a nivel curricular, o como espacio de reflexión y desmonte colectivo e individual del aprendizaje de género, hacia una vivencia en igualdad y con autonomía.

Por tanto, los profesores educan desde sus representaciones, percepciones y valores personales, a veces culturalmente compartidos, cuando el intercambio social es dado en contextos y constructos compartidos, proceso que se dejará ver en esta investigación.

Es así que la tarea pedagógica de los profesores/as, no es de carácter neutro y objetivo, tal y como el androcentrismo presupone del trabajo docente y académico;

es en realidad, expresión de una construcción social y personal que incluye el personaje social profesor/a, personaje además que se erige en autoridad social conferida por consenso y aceptación de la colectividad escolar, incluyendo a las familias.

Sin embargo, es necesario reconocer que los procesos sociales no son unidireccionales, lineales, universales, estáticos, sino que se reconstruyen y de-construye cada día; los personajes involucrados disienten, entran en conflicto respecto al orden social, negocian, cambian su perspectiva y expectativas de vida.

Miraremos este proceso pedagógico del género en el centro escolar, como uno que es construido socialmente, día a día y que es de carácter multidimensional, complejo, que conforma características y expectativas de género, y que es elaborado en la interacción de diversos personajes con potencialidad para el cambio en la búsqueda de la igualdad y la democracia.

1.3. LA DIMENSIÓN DE LO PERSONAL

La dimensión de lo personal es la auto-identidad en tanto ser genérico y social, con afectos, expectativas, corporalidades, vivencias, imagen, moda, lo similar y la distinción a partir de la diferencia. Mirar lo personal como síntesis de lo colectivo, lo cultural, con la experiencia social y la decisión individual para el ser o bien el deber ser, dependiendo del nivel de conciencia o la subjetividad construida. Se analiza desde la autoimagen la autoestima signada en el cuerpo, con una síntesis del valor otorgado por la cultura a cada sexo; a la vez de este valor cultural se añade lo conseguido en la experiencia individual, que en conjunto conforman en chicas y chicos una autoestima⁶ positiva o negativa.

1.4. LA DIMENSIÓN SOCIAL

En la dimensión social se fraguan aquellos significados y prácticas del género relativos al ámbito de interacción y de instancias sociales en las que chicas y chicos conviven día a día, ya sea de una forma consciente y decidida o bien aprendida y compartida por el grupo de adscripción. En la adolescencia se conforman grupos, espacios de convivencia y de aprendizaje entre pares; buscan reflejarse e identificarse en éstos.

⁶Lagarde (2000) la capacidad de tomar para sí lo que le permite estar bien, desarrollar amor propio y una identidad de género, con una territorialidad y una conciencia de sí y su participación en el mundo.(p.31)

Estos procesos de interacción e identificación se tornan complejos en el marco de los procesos de globalización, es así que este ámbito de lo social traspasa fronteras, se unen intensiones, se mezclan formas, relaciones que convergen en una dimensión planetaria, con modelos de género trans-locales⁷, caracterizados por la interacción de los marcos locales y globales.

En este marco de interacción multidireccional miro la incorporación, acceso de chicas y chicos al consumo cultural global, usos, modas, así como identidades asumidas y quizás subsumidas en otras, como la juvenil, etc.

2. SELECCIÓN DEL SITIO DE TRABAJO

La selección del Centro de estudios investigado se realizó con base en los siguientes criterios:

2.1. RELEVANCIA A NIVEL TEÓRICO

El Centro escolar en el que se realizó el trabajo empírico se ubica en un contexto de múltiples confluencias que lo constituye en un espacio ideal para mirar las interacciones multidireccionales de la realidad social y educativa global. Constituye un espacio que alberga a chicos y chicas de distintas condiciones sociales, orígenes étnicos y de procedencia geográfica, que se articulan en un espacio educativo público, conformando un espacio complejo, diverso, que remite a interacciones que inciden en distintos modos de mirar, valorar y de construir la realidad del género, miradas múltiples que constituyen el mosaico de posibilidades diferenciales y diferenciadoras de identidades en construcción. Gutiérrez (1999), apunta que en la conformación de lo étnico y el género, está la construcción de una imagen binaria entre los de “afuera” y los de “adentro” y se les adjudica la categoría de “minorías”, a los grupos étnicos, por lo que son constructos que hacen distinciones.

Teóricamente además permite observar las continuidades y los cambios en la cultura y organización del género en contextos en movimiento con dinámicas diferentes que en la interacción asumen la potencialidad del cambio y la reelaboración de pautas hacia la igualdad que es relevante comprender.

⁷ Procesos en que interactúan elementos globales, locales y que dan lugar a una nueva estructura, la de procesos Glo-locales o bien trans-locales, término último que utilizo.

Asimismo, desde una perspectiva en la que se observa a la cultura, en este caso la juvenil, como una cultura viva, en acción, que se nutre de las interacciones, es relevante estudiar las interacciones entre lo rural, lo suburbano y el área periférica de una ciudad, que es el caso de los contextos que interactúan en este centro escolar, en la medida que aporta información sobre el entramado de las diversas identidades que son atravesadas por lo social, lo cultural y la condición de juventud.

Otra tarea paralela al proceso de investigación es registrar los términos de relación cultural en este mercado global, en ese valor que a cada cultura es otorgado y la forma en que incide en la autoestima como ser genérico, en la conformación de status social, y otras distinciones que es posible identificar como productos de las interacciones en el mundo global.

3. RELEVANCIA EMPÍRICA

En los procesos de construcción social de identidades intervienen diversos personajes e instancias que hoy conviene apuntar como en alternancia o quizás en superposición. Es así que conviene preguntarse qué tanto se reformulan hoy estas representaciones de la etnia, el género y también la edad, enfatizando en los y las jóvenes entre 12 y 16 años, dado el proceso conformación de sus identidades sociales que, si bien, es permanente, en la época de la “adolescencia”, lo es aún más; conviene registrar si influye o no la transición de lo rural a urbano.

La teoría de Agier (2000) y Klein (2001), a través de la que dibujan escenarios sin fronteras de consumo cultural, base de los procesos de formación de identidades, en el que se enjuicia la tensión y relación entre cultura local y global, entre otros, denominan *empresas identitarias*, encargadas de reproducir imaginarios, discursos, que se sustituyen por los discursos locales, ya que son de más fácil acceso y procesamiento, a través de los medios masivos de comunicación, constituye un presupuesto a analizar en el estudio de la comunidad escolar seleccionada.

Me interesa estudiar este proceso de creación identitaria y cómo se vincula en un contexto escolar que, dada su naturaleza suburbana, es espacio de expresión de continuidades y discontinuidades culturales, representaciones, creencias, conocimientos y normas consideradas tradicionales, pero a la vez en transformación y tensión por los niveles urbano y meta-informativo (medios de comunicación), que también lleva a pensar qué tan posible es en estos contextos de semi-ruralidad que ciertos dispositivos sean accesibles y adoptados por las

comunidades y en particular las y los chicos de secundaria y cómo estos están marcando sus estilos y sus procesos de identificación.

Es así que me pregunto si estos dispositivos en un medio suburbano son discriminatorios de género, clase, edad, cultura, o bien constituyen referentes intensamente incorporados en la vida social.

La selección del centro se fundamenta en lo expuesto y como señalo en particular este centro guarda la composición de la territorialidad espacial que comprende localidades de carácter rural, con dificultades de comunicación (2 horas para desplazarse al centro escolar); la presencia de localidades pequeñas a la vez que otras con mayor cercanía a la Ciudad y a la vez localidades o colonias urbanas, con alto grado de marginación, conformadas por inmigrantes, dando lugar a un conjunto diverso de orígenes y condiciones de vida, que crea un amplio campo de interacciones y discursos posibles.

Asimismo, una gestión consensuada de la entrada ha sido otro elemento importante, al contar con una relación indirecta con las autoridades escolares que me permitió la entrada al Centro. Otro elemento indispensable fue el dominio del idioma español por el conjunto de los miembros del Centro escolar. También influyó el tiempo de traslado, aproximadamente una hora de camino, que me permitía acudir diariamente en los horarios de actividades escolares y conciliar con mis responsabilidades de madre-trabajadora. Por último, el costo de traslado, ya que no conté con beca alguna para realizar este trabajo de investigación, era indispensable encontrar un espacio al alcance de mis posibilidades económicas y de tiempo de traslado.

4. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO O RECOGIDA DE DATOS

4.1. PROTAGONISTAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA

Recurrí a realizar un estudio transversal en lo procedimental, al construir una mirada múltiple desde diversos actores y recursos como la entrevista en profundidad, la entrevista grupal, el análisis documental, la observación participante, y el análisis de imagen.

4.1.1. ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

Con base en lo planteado por Ruiz (2003) sobre la entrevista en profundidad, como la conversación profesional, en la que el entrevistado y el entrevistador pueden

influirse mutuamente, tanto consciente como inconscientemente y en la que el investigador crea un proceso artificial. Es de carácter individual, holístico y no directivo, no estructurada

Entiendo por entrevista en profundidad, en el sentido de Ruiz (2003), como la conversación conceptual sistemática, en la que el investigador lleva al actor a que reproduzca la realidad, tal y como ha sido producida.

La aplicación de este instrumento permite captar, al través de análisis del discurso la normatividad para los géneros, la experiencia e historia personal del género, la vivencia en interacción con otros, las emociones, actitudes y aprendizajes del poder y la vivencia de la etnia.

En este instrumento se abordan los ejes temáticos siguientes: 1. Construcción social de los géneros; 2. Aprendizaje del poder; 3. Experiencias y vivencias del ser genérico; 4. Procesos extraescolares; 5. Actores significativos; 6. Consumo cultural; 7. Auto-identidad; 8. Subjetividad.

Se entrevistaron a chicos y chicas, maestros y maestras y un representante del cuerpo directivo.

En el transcurrir en el campo, conforme el proceso se desarrollaba, realicé adecuaciones al guión de entrevista de chicos y chicas, es así que incluí el dibujo y el collage para la expresión de la autoimagen.

De la participación voluntaria se integraron 8 entrevistas de maestros y maestras y 8 de chicos y chicas, cuyos rasgos principales se describen en el apartado de resultados.

4.1.2. ENTREVISTAS GRUPALES

Elaboraré una guía de entrevista de tipo semi-estructurada. Con este instrumento abordo: 1. El papel de las redes sociales; 2. Valores, estereotipos, mitos alrededor de los géneros; 3. El papel de la educación informal, y las significaciones sobre el espacio escolar; 4. Etnicidad y otras exclusiones y desigualdades en el espacio escolar; 5. Afirmaciones, actores y mensajes educativos alrededor de la vivencia de los géneros; 6. Vivencias de los géneros en el espacio escolar; 7. Actitudes de los maestros y personal administrativo y el rol de maestro y personal administrativo del centro escolar.

Con el transcurrir del trabajo de campo reformulé el instrumento y los recursos, incorporando estrategias de recogida como el trabajo en pequeños grupos, las preguntas de discusión abierta, el dibujo, la valoración de objetos y actividades, ampliando el guión inicial en contenidos y formas de trabajo.

Finalmente se incorporaron al trabajo grupal un conjunto de 30, de los cuales 15 son chicos y 15 chicas, con participación voluntaria, cuyas características se describen en el apartado de resultados. El trabajo fue realizado en 4 sesiones, cada una con un tiempo de duración de 1.30 horas.

4.1.3. DIARIO DE OBSERVACIÓN

Realicé observación participante moderada, intensiva durante 4 meses de trabajo de campo. Llevé un diario de campo basado en la propuesta de Ruiz (2003) sobre la observación como el proceso de contemplación sistemática y detenida sobre el desarrollo de la vida social, con inclusión moderada. Es a la vez, un acto de comunicación deliberada, principalmente no verbal, entre actores e investigador, en la que actores y observador son conscientes del plan de investigación.

Utilicé como instrumento central el diario de campo. Con este instrumento se pretende indagar sobre los aspectos no formales, los actores, los espacios en la formación de las identidades de género, y las interacciones de género. Se detallarán actitudes, lenguaje verbal y no verbal, emociones, ejercicios de poder, modelos o referentes de género a seguir, el espacio y el ser genérico. Asimismo, utilicé video-grabaciones siempre que fue posible y no comprometió el ejercicio natural de la interacción de enseñanza-aprendizaje.

Procuré realizar la observación tomando en cuenta el acercamiento informado, la selección de tiempos, espacios, actores y formas más adecuadas para la investigación, y el tiempo necesario para la familiarización y profundización de los sujetos y en los datos, considerando a la observación como un proceso circular (observar, anotar, cuestionar, ordenar, sistematizar, reflexionar, y observar nuevamente –Ruiz, 2003–). La observación la traduje en medios electrónicos en forma de observaciones globales y en detalle. Cabe señalar que únicamente me permitieron realizar observaciones de clase una vez por semana, aula de una asignatura, lo que me llevó al registro de la dinámica escolar principalmente fuera de las aulas, por lo que el registro es observacional, fotográfico y en menor medida grabado.

4.1.4. ANÁLISIS DE REGISTROS Y DOCUMENTOS OFICIALES

Solicité el reglamento escolar de alumnos y el currículo de las asignaturas observadas de Ciencias, Química, Biología y Formación Cívica y Ética, accediendo tanto a su currículo como a su observación. La observación fue normada por las autoridades académicas y únicamente me fue posible realizar un módulo por semana.

5. ETAPAS DE LA RECOGIDA DE DATOS

5.1. AUTORIDADES

Realicé la gestión con las autoridades escolares para la incursión en el Centro escolar, dando a conocer los rasgos generales de la investigación y los tiempos para la realización del mismo; en todo momento se aclaró que constituía un esfuerzo personal, de carácter individual, dada mi calidad de doctoranda y que el objetivo primordial era realizar el trabajo de tesis. El Director giró instrucciones a su segunda de abordo (la coordinadora académica) para que me brindara el acceso y facilidades para realizar mi trabajo de tesis.

5.2. EL PROFESORADO

Tras la presentación de autoridades, la coordinadora me presentó a los maestros y maestras presentes en ese momento y les informé de mis intenciones y les solicité su colaboración avalada por la previa autorización del Director. Una vez realizada la presentación, me avoqué a presentarme ante los maestros, explicarles los motivos de mi tesis y solicité su colaboración para realizar esta investigación y les indiqué que nos organizaríamos para realizar las entrevistas con los que resolvieron participar voluntariamente.

Al informarles mi intención de realizar un grupo de discusión, ellos me indicaron que no sería factible ya que prácticamente no coincidían nunca todo el profesorado, ya que la mayor parte está contratado por horas, de forma tal, que sólo permanece los días y horarios asignados para clases, así que me propuse realizar entrevistas individuales, previa cita.

5.3. EL ALUMNADO

Al realizar la reunión de padres y madres correspondiente al mes de junio del 2011, el director del centro escolar realizó mi presentación formal ante los padres y

madres de familia y les solicitó su autorización para que pudiera realizar el trabajo grupal e individual con los chicos y chicas y se les explicó que el trabajo se realizaría en el marco y los espacios de las actividades escolares.

Posterior a la autorización de los y las tutoras de los chicos y chicas, procedí a presentarme salón por salón, y explicarle los motivos de mi investigación, el carácter de tesis y solicitar la participación libre y voluntaria; es así que les indiqué que elaboraran una lista de participantes y me la hicieran llegar con el representante de su salón, para posteriormente acordar días y horarios de trabajo. Mencioné que realizaríamos primero el trabajo en grupo. Explicando que consistiría en realizar una entrevista a los (las) participantes, esperando la participación abierta y espontánea de cada uno de los (las) asistentes; que haríamos sesiones de una hora aproximadamente y que trabajaríamos de acuerdo a los motivos de la investigación que les informé previamente y reiterando la confiabilidad de la información, y a partir de esto me propusieron la biblioteca como es espacio ideal para realizar el trabajo.

5.4. REGISTRO DE LA OBSERVACIÓN (DIARIO DE CAMPO)

Tras la presentación, inicié el trabajo de registro observacional. Acudía primero tres veces por semana, luego diariamente. Inicié mis observaciones desde la plaza central (llamada localmente plaza cívica) para no presentarme como invasiva. Después de dos semanas, comencé a trabajar en todos los espacios. Una vez acostumbrados a la presencia mutua, comenzamos a interactuar, tanto informalmente con todos los actores, a través de conversaciones triviales, y las autoridades me hicieron presente a través de los actos y eventos especiales de la escuela, sentándome al lado del Director y presentándome a todos los asistentes y con otras autoridades y asistentes externos al contexto escolar. La observación se mantuvo a lo largo del tiempo de trabajo en campo y se integró en un documento analítico el resultado de este trabajo. Implementé una estrategia de integración y de retribución a la comunidad escolar, a manera de servicio. Es así que el director me indicó que sensibilizara y guiara a todos los grupos hacia la expresión literaria el fomento de la lectura y escritura y, que dado que el tema a trabajar por las fechas era el de la Independencia, que motivara la exploración del tema, utilizando la información disponible al respecto. Entonces les leí poemas, corridos y narraciones del tema y les pedí realizar una creación propia y que elaboraran cualquier tipo de obra expresiva y con ello haríamos un festival.

La participación fue muy interesante y concurrida, pero no deseaban exponerla ante toda la escuela, discursivamente, pero las autoridades lo exigieron, así que algunas chicas llenas de nervios lo hicieron, los chicos al cantar un corrido (cantar en forma de RAP) les temblaban los dientes y otras chicas optaron por que un compañero les leyera su propuesta por ellas. Fue una experiencia importante, para ser mirada más integrada y disipar temores.

5.5. TRABAJO DE ENTREVISTA GRUPAL

Ya una vez superada esta primera etapa de la interacción, procedí a convocar a los chicos y chicas que firmaron voluntarios a presentarse a una primera reunión de trabajo, es así que, para mi sorpresa llegaron más de los declarados, pues en la lista inicial tenía 12 y se integraron 15.

Esa primera sesión la dediqué a un acercamiento mutuo de reconocimiento y empatía y creación del contexto de trabajo. Es así que mediante dinámicas participativas para romper el hielo, conseguí aproximarme al alumnado y que empezaran a aceptarme como parte de su entorno escolar. También pedí voluntarios para acompañarme en el trabajo, uno que filmara, otro que tomara fotos y otro que guiara y moderara a los participantes de la entrevista grupal.

A través de este mutuo reconocimiento (investigadora-chicos y chicas en grupo) surge la postura explícita sobre su participación abierta, expositiva individual, frente al grupo, al clamor, chicas y chicos, primero dispuestos a realizar una representación social, luego confesaron no ser capaces de hacerlo, tras varios intentos, muchas sonrisas nerviosas, desistieron y señalaron que no les gusta exponerse abiertamente a la burla de sus compañeros, y agregaron su escaso ejercicio participativo, así que en adelante solicitaron realizar actividades sin eco personal en el conjunto grupal. Es así que varié las estrategias para la recopilación de datos grupal.

Con el transcurrir de las sesiones grupales, se estabilizó la participación en 20 chicas y chicos, así que encajaron perfectamente las estrategias seleccionadas, para este trabajo. Además de denotar en la interacción una marcada distancia entre chicos y chicas para las actividades, que ya instalaron como la manera natural de trabajar, por lo que respeté ese orden natural, que a mí me parecía por demás necesario para contar con visiones diversas desde sus propios grupos que ellos mismos armaron grupos exclusivamente de chicas o exclusivamente de chicos, y alguno con una pequeña mezcla, siempre dominada por las chicas, cuando era

mixto, para fines de la investigación y la aplicación de la técnica o estrategia que la investigadora desarrollaría.

Poco a poco se sintieron cómodos y a gusto con las dinámicas y los temas a trabajar, así al menos lo interpreté de acuerdo al saludo desde sus aulas, al verme cruzar por la puerta de la escuela o al solicitarme días para trabajar antes de fechas programadas.

Las fechas y horarios fueron negociados inicialmente entre el alumnado por un lado y el profesorado por el otro. Tras un conflicto con un maestro que en mi opinión no estaba muy abierto a mi trabajo (tal y como se comentará en la parte empírica de esta tesis) la coordinadora académica solicitaba la autorización al profesor(a) correspondiente.

Procuré realizar una sesión por semana y aprovechar las ausencias o inasistencias de profesores para realizar las sesiones grupales, de manera que afectara lo menos posible el desarrollo cotidiano y los tiempos académicos. Los chicos (as) me hicieron saber que preferían como espacio para trabajar la biblioteca, es así que solicité el permiso y este fue el espacio de entrevista.

Incorporé en la entrevista grupal diversos recursos: expresión abierta, trabajo en equipos, con elección libre y espontánea, buscando tener diversas voces; otro recurso fue la creación de historias alrededor de imágenes previamente seleccionadas por la investigadora, y cada grupo selección de manera aleatoria la imagen a describir; asimismo, elaboraron siluetas sobre el ser chico o chica, incorporando si así lo deseaban un texto con las características que definen. También seleccionaron atributos y objetos (previamente definidos por la investigadora) Por último, incorporé un recurso que es el dibujo del alumnado, a manera de expresión de sí. Cabe señalar que la selección de atributos, e imágenes incorpora los criterios de edad, condición étnica, social, y los componentes que han sido descritos por los estudios desde el feminismo como los asignados para cada sexo.

5.6. TRABAJO DE ENTREVISTA CON EL PROFESORADO

La integración del trabajo con chicos y chicas fue muy fluido, pero el trabajo con maestros presentó mayores resistencias, primero por las dificultades implícitas en su tipo de contratación y luego por la presencia de una posible evaluadora de su trabajo, o bien que juzgue sus acciones. Es, como decía una maestra, que los de la

secundaria de Molas son *desconfiados*, aspecto importante en las actitudes y disposición al trabajo de investigación en este centro de Es así que el trabajo se realizó por medio de agendas con citas, se les informó de la duración de la entrevista y se acordó. Primero comencé con los que mostraron apertura y seguir en cascada; debo decir que hubo profesores que se resistieron, para finalmente tener a 8.

Ellos indicaron que el privado (o sala) de profesores sería el espacio para las entrevistas. La dificultad que tuvo es que en ese espacio se encuentra instalado el checador (o reloj de fichar), así que en ocasiones era interrumpido el proceso de entrevista, pero también se daban interacciones espontáneas de otros profesores sobre el tema tratado, que se registran en las entrevistas como aportaciones. El trabajo de entrevistas tuvo una duración de más de un mes, acorde a los tiempos solicitados por maestros.

5.7. ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

El trabajo de investigación documental fue realizado tomando en cuenta fuentes oficiales tales como el currículo, el reglamento del centro escolar para el alumnado y para el marco teórico, la revisión bibliográfica que sustenta la temática a manera de marco teórico.

Solicité, pues, a la autoridad escolar los documentos del currículo y el reglamento escolar. La autoridad académica determinó asignar a esta investigación el currículo de las asignaturas de biología, química y formación cívica y ética, material que he analizado en este trabajo; así como el reglamento escolar para el alumnado. El material corresponde al ciclo 2010-2011.

5.8. ANÁLISIS DEL DISCURSO

El análisis del discurso lo realizo tomando en cuenta la metodología de Teun A. van Dijk. (2003). Entiende este autor el discurso como un “acontecimiento comunicativo” que incluye interacción conversacional, textos, gestos, e imágenes, entre otras significaciones, entre las que son importantes para este autor, las cogniciones personales y sociales, entendidas como representaciones, que involucran creencias, valoraciones y emociones. Se ocupa del vínculo entre el discurso y la sociedad, entre lo personal y lo social y entiende que el discurso es diferente en cada situación comunicativa.

A partir de esta manera de vincular sociedad y discurso, realizo el análisis, y es mi interés develar en el análisis los sistemas de representación sociales a cerca del género en el contexto de estudio y dar cuenta de la apropiación que cada personaje hace del mundo simbólico.

De manera especial es mi interés dar cuenta del lenguaje que normaliza las desigualdades sociales y que en suma se presenta como un lenguaje sexista.

Con base en los ejes temáticos realizo el análisis de los discursos de los personajes sociales, a saber socialización pedagogías del género), estereotipos y el espacio escolar.

5.8.1. SOCIALIZACIÓN

Mediante la socialización se aprende, se vive y se piensa en un orden social masculino, que reconoce como valores sociales aquellos que tienden a reforzar el orden social jerárquico al dotar de diversos recursos simbólicos que dan sentido al orden masculino entre los que destacan la Virilidad, la heteronomía (coquetería) y el pundonor (prestigio)⁸, a la vez que la mujer hecha objeto dependiente simbólicamente de ser reconocida por el otro.

Estos valores al ser corporeizados, estructuran las prácticas y las maneras de relacionarse entre los géneros, de vivir la sexualidad y las expectativas de vida de forma tal que, tanto objetiva como subjetivamente, se constituyen en seres desiguales, asumidos los varones como dominadores y las mujeres como dominadas. La posesión de capitales y el espacio social de interacción brindarán formas diversas de vivir estas relaciones desiguales.

La socialización es un proceso permanente en el que están involucrados diversas instituciones sociales, espacios y relaciones que entran en acción, reconociendo en la familia, la iglesia y la escuela un papel fundamental.

Uno de los aspectos que abordo en este trabajo es lo que denomino pedagogías del género que entiendo como los procesos de enseñanza ya sea de carácter implícitos o explícitos que introducen y en su caso reafirman, los conocimientos, actitudes, valores, y aprendizajes previos en chicos y chicas sobre el deber ser del género.

⁸Principios que organizan el hábitus del género enunciados por Bourdieu (2000) en su texto sobre la dominación masculina.

De estas pedagogías analizo la normatividad, el currículo, las prácticas y métodos de enseñanza, actitudes y discursos del profesorado o de autoridades escolares, analizados en el bloque uno.

5.8.2. ESTEREOTIPOS

Entiendo que existen diversos mecanismos tanto ideológicos como materiales, en términos de recursos que se distribuyen y se aprenden a vivir, en forma de disposiciones mentales arraigadas que se comparten colectivamente, se inscriben en los cuerpos sexuados y elaboran una mirada diferenciadora del otro. Los mecanismos sociales que recrean la identidad y que analizo en este trabajo constituyen los estereotipos de género.

En este trabajo parto de la definición de estereotipos de Robles (2006), entendido como un:

Conjunto de dispositivos discriminatorios que potencian la clasificación de las personas o grupos de personas en estancos fijos, que las definen de forma simple y parcial, que las generalizan sin matices. Los estereotipos expresan formas de pensar en las que no existen criterios elaborados, suelen asentarse en formas culturales patriarcales y en la aceptación de las relaciones de dominio y subordinación como formas naturalizadas de relación. Además de clasificar a las personas, justifican y aceptan la exclusión y la agresión como una forma de relación ya sea de forma física, verbal, sexual o simbólica (p. 239).

Tomé (2006) encuentra que los estereotipos sexistas favorecen las relaciones de violencia entre los hombres y las mujeres en los centros escolares y es mi interés identificar los puentes que se crean entre el proceso de socialización familiar, social y el desarrollado en el ámbito escolar, dimensiones analizadas en el segundo bloque.

Estas tres dimensiones descritas en el proceso de socialización del género comprendo que tienen un efecto en lo personal, a través del proceso de interiorización del género, que recrea una manera de vivirse, mirarse y desarrollar un auto-concepto que se traduce en auto-identidad. Para analizar este proceso al que he denominado para estos fines auto-identidad del género, lo realizo en el entendido de un proceso personal, construido con base en el cuerpo sexuado, y traducido en una forma de asumirse en tanto ser con valor para sí o en ausencia de una valoración positiva de sí. La auto-identidad expresa entonces, la síntesis de la experiencia social y personal del género, que se sitúa entre el discurso-norma social y la interiorización personal.

Parto de mirar los procesos de construcción de la auto-identidad, como aquellos que son de carácter continuo, que se van gestando a lo largo de la vida, y que están circunscritos a la historia personal, familiar y social, es así que el proceso de auto-identidad del género, es una síntesis de la individuación como una experiencia integrada en una imagen elaborada de sí. Esta imagen, como dije, está vinculada a la parte socio-cultural, al contexto en el que cada individuo se inserta, al momento de la vivencia, y entiendo también, que cada persona es capaz de reelaborar y conformar su estilo personal que es analizada en el bloque dos de este trabajo.

5.8.3. EL ESPACIO ESCOLAR

Es mi interés analizar el espacio social en tanto construcción social y cultural que se debe a un tiempo, un lugar y por medio de las interacciones, las acciones y las percepciones, los sujetos otorgan sentido y valor al espacio escolar.

Es importante reconocer que el análisis espacial puede mirarse desde distintos enfoques y dimensiones, es así que en su carácter multidimensional y como un producto social, elaborado a partir de un orden social y cultural determinado, enfocaré mi análisis.

En un contexto de cambios, avances y resistencias, en el marco de los procesos de globalización, sitúo el estudio del espacio escolar; para este análisis parto de la definición de espacio educativo de Viñao (1994) como un “espacio ocupado y utilizado, como espacio vivido, que se proyecta e imagina, el lugar en el que se construye y posee la potencialidad de conformarse en *lugar*” (; precisa el autor que el espacio es más que una estructura, y no es de carácter neutro, en el se crean símbolos y evidencias de las relaciones sociales, en donde cada cultura interpreta el espacio, lo elabora y lo apropia, para así construir lo que este autor denomina *territorio*, que nos remite a la construcción social del espacio en el que se “conforman mentalidades y energías, a veces más visibles, a veces con códigos compartidos”, que se interpretan de una forma determinada.(p.19, 27).

El autor nos recuerda que en el hacer segmentado, las edificaciones ordenadas, las acciones y los gestos controlados, el ocultamiento y la organización del espacio educativo, en suma, la disposición de los espacios y su distribución, dan significado y se reproduce el orden desigual, ya que transmiten un currículo oculto.

Como señala Del Valle (1997), es frecuente que el espacio funcione como un recurso para segregar y está asociado a la forma en que la sociedad construye las relaciones de poder y su ideología del género.

El espacio tiene a la vez la potencialidad de erigirse en espacio asumido, y desconstrucción para la igualdad, de ahí que sea importante mirar la forma en que los géneros se apropian y revierten el orden desigual, potencialidad que es objeto de observación de esta investigación.

Con fines de confidencialidad asigno nombres ficticios a los y las entrevistados, generalmente poco afines al contexto, ya que al ser un grupo extenso numéricamente, y a la vez una comunidad cerrada es sumamente importante evitar designar nombres que tengan alguna posibilidad de réplica en el lugar de la investigación, análisis que desarrollo en el bloque tres de este trabajo.

5.9. ANÁLISIS DE IMÁGENES

Para el análisis de imágenes tomo la metodología de Aparici, García y Valdivia (1992). Se realiza a dos niveles: Denotación y connotación.

La denotación es lo que literalmente nos muestra una imagen, es lo que percibimos inmediatamente, se conforma por todos los elementos observables. Lo aplico para ilustrar las características de las imágenes tanto de creación colectiva sobre el ser mujer o ser hombre, como en los individuales, describiendo rasgos visibles, y detalles que cada imagen evoca.

La connotación no nos es mostrada, no es observable directamente y tampoco es igual para todos los receptores. Está estrechamente ligada a un nivel subjetivo de lectura. Demuestra las sensaciones que evoca la imagen. En este análisis enfatizo en la descripción de lo afectivo, las posturas y los textos que acompañan a las imágenes.

Particularmente enfatizo en los elementos que se inscriben en los cuerpos sexuados y que constituyen datos relevantes en términos de la incorporación de valores, estereotipos y que se inscriben el cuerpo y se expresan a manera de identidad.

6. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

En primer lugar, el trabajo de investigación de exploración desde una perspectiva de género implica que en el proceso sea incorporado en la relación de personajes diversos en términos de edad, extracción social, étnica y de sexo, para crear entornos de investigación que reflejen y establezcan mayor empatía, y con apertura a sugerencias que desde la vivencia diferencial pueden aportar y ampliar el marco

investigativo, en suma un equipo multidimensional, como es el género, aspecto que no se desarrolla por el carácter individual de la tesis.

En el trabajo de campo encontré algunas complicidades y acciones de personal que repercuten en el alumnado, de manera que conforme avanzaba pude notar que les preocupaba mi presencia, y a algunos directamente involucrados les afectaba, de manera que se fueron cerrando algunos canales de comunicación y el acceso a la documentación y al trabajo con los chicos, de manera que no tuve el acceso óptimo a las fuentes, espacios y tiempos de trabajo.

También es importante señalar que las condiciones personales en las que realicé mi trabajo de campo, influyeron en mi capacidad de mirar y acercarme al otro, tarea difícil ante mi edad, imagen y sexo y que dado mi estado de ánimo, se reflejan en mi trabajo de campo y en esa posible empatía ante el ambiente complejo.

Por último, quiero aclarar que si bien para la parte metodológica existen diversas posturas en torno a la negociación del informe de investigación, que es así que no se establece como un mandato, también asumo que éticamente es indispensable en el asumir que los personajes participantes ejerzan el poder de réplica; sin embargo, es necesario indicar que en mi contexto las relaciones laborales y las condiciones para la reflexión colectiva, no son favorables a esta práctica, e incluso pueden resultar problemáticas, en tanto el tema de la confidencialidad. Asimismo, debo mencionar que las condiciones personales para la realización de esta tesis me impiden realizar esta tarea.

III. DESCRIPCIÓN DE LOS PERSONAJES Y EL SITIO DE INVESTIGACIÓN

En este tercer capítulo se ofrecen los datos empíricos de este estudio. En primer lugar se pone en contexto la localidad y después el Centro Escolar para, a continuación ofrecer los datos estructurados en tres grandes bloques, que constituyen los tres grandes temas de investigación en que he estructurado los datos.

1. LOCALIDAD DE ESTUDIO: “MONTREAL”.

A fin de preservar el anonimato, la localidad en la que se ubica el Centro estudiado lo llamaré Montreal. Se trata de una localidad suburbana con gobernanza femenina. La población se distribuye por edades de la siguiente manera⁹: 319 se encuentra entre 3 y 11 años, 643 se encuentran en el rango de jóvenes, es decir que el 31% es población considerada como juventud. 293 entre 25 y 49 y 172 de 60 y más. Se registran 744 personas hablantes de lengua maya es decir, el 35%. Asimismo se observa que 33 chicos y chicas en edad escolar no asisten a la educación formal. A su vez, se registran 15 niños y niñas entre 8 y 14 años analfabetas, 10 de los cuales son niños y 5 niñas. En total se registran 152 personas de 15 y más años analfabetas, de los cuales 97 no acudieron a la escuela; a la par 355 cuentan con primaria incompleta, lo que nos habla de un rezago educativo de un 25% de la población. Los grados de estudio alcanzados se distribuyen de la siguiente manera, 267 con primaria completa, 340 con secundaria completa, con bachillerato o equivalente 283, para un promedio de grado de estudios de 7.11, es decir un año más de primaria completa.

La población económicamente activa es de 732 personas, del total de población en edad productiva de la comisaría de Montreal, de las cuales 570 son hombres y 162, mujeres. En cuanto al derecho al servicio de salud pública destaca que 341 personas no acceden a este servicio y 808 lo hacen de forma reducida a través del sistema de salud denominado seguro popular.

Por cuanto al estado civil de la población, 550 son solteros, 905 casados, 113 separados.

⁹ Salvo que se indique lo contrario, los datos que a continuación se ofrecen provienen del Censo del 2010.

En cuanto a religión se registra que 1684 son católicos, 193 de otras religiones, 107 sin religión.

Se registran 504 hogares, de los cuales 436 se asumen con jefatura masculina y 68 femenina, que equivale al 13,4%, cifra superior al promedio estatal del 10%. El promedio de ocupantes por vivienda es de 3,97, con un promedio de ocupantes por cuarto de 1,57; datos que permiten observar que las condiciones de vida no están caracterizadas por el hacinamiento, destacando que más del 50% de las viviendas cuenta con un dormitorio.

En cuanto al equipamiento de las viviendas se registra que en 492 viviendas cuentan con el servicio de electricidad; con agua entubada en la vivienda 481; 385 cuentan con excusado, lo que nos indica que cerca del 30% continúa realizando fecalismo al aire libre; 381 son viviendas con drenaje; y por último, cabe señalar que en 366 de las viviendas los servicios de agua o excusado están fuera de la casa.

Se registran 19 casas que no disponen de ningún tipo de bien como televisión, radio, refrigerador, etc., mientras que 370 cuentan con radio, 464 con televisión, 337 con refrigerador, 294 con lavadora, 84 cuenta con automóvil, 38 con computadora, 133 con teléfono, 283 con celular, 8 más con servicio de internet, lo que permite apuntar que la vida suburbana aún registra un discreto avance en términos de acceso a la tecnología como el internet, mientras que en lo relacionado a celular es accesible para más del 50% de los hogares.

Esta localidad está formada por la cabecera suburbana y 7 localidades rurales. El escaso empleo, la insuficiente o carente infraestructura educativa, son dos de los condicionantes de emigración de su población de tipo flotante¹⁰, ya sea para estudiar o trabajar al ser necesario acudir a la preparatoria o a la Universidad en otro lugar¹¹.

De los datos censales es posible observar que aún en este contexto la educación no es accesible a todos los chicos y chicas en edad escolar, ya que al momento del censo 8 chicas y chicos en edades entre 6 y 14 años no asistían a la escuela, en igual número de chicas y chicos; en edad de asistir a la secundaria 3 chicos y dos

¹⁰ La migración flotante se refiere al proceso de salir y retornar a la comunidad de origen de manera continua, sin lapsos extensos de tiempo ausente.

¹¹ INEGI. Censo General de población y Vivienda 2010. México.

chicas no acudían a clases. Un total de 33 chicos y chicas en estas localidades no acude a estudiar, que aunado al analfabetismo que prevalece, podemos observar que el rezago educativo es una constante en las condiciones de vida de las comunidades rurales, que invade a las suburbanas, proceso que parece continuar a pesar de los programas de becas y apoyos gubernamentales que se orientan a propiciar el acceso de chicos y chicas al sistema escolar.

2. LA ESCUELA SECUNDARIA

2.1. GENERALIDADES

La escuela secundaria asentada en la parte sur de la localidad, se funda hace 25 años, cuenta con buenas instalaciones físicas con 8 aulas, una biblioteca y sala de cómputo; oficinas, cubículos para el profesorado, una plaza cívica; cafetería y una cancha deportiva para basquetbol (o baloncesto) y fútbol.



Imagen 1: Oliva2011. Entrada al centro escolar

Los salones son amplios, ventilados, con luz al interior de las aulas y con sombra para protección del calor. El centro escolar dispone de jardines, espacios verdes amplios que se encuentran con mantenimiento adecuado. Sin embargo, detrás de los salones es posible observar continuamente basura.



Imagen 2: Oliva 2011. Basura detrás de las aulas, espacio de chicos.

La escuela cuenta con computadoras de modelos no actualizados y sin el servicio de internet. Por su parte, la biblioteca cuenta con un acervo reducido de libros, no poseen proyector; el área está climatizado, constituye el espacio que de la preferencia del alumnado como espacio confortable e íntimo.

La escuela integró una banda de música, desarrolla algunas actividades de promoción del baile folclórico y actualmente se lleva al cabo un programa de fomento a la lectura, como parte de la formación curricular, programa en el que colaboré como tarea de servicio a la comunidad educativa en reciprocidad por el desarrollo de la tesis y como estrategia para la observación participante.



Imagen 3: Oliva 2011. Banda de música del centro escolar

Tal y como se aprecia en la siguiente tabla, numéricamente las chicas superan a los chicos en matriculación, incluso para finalizar los cursos en el grupo de tercer año:

Grupo	Chicos	Chicas	Total
1º A	20	19	39
1º B	16	25	41
2º A	11	12	23
2º B	11	12	23
2º C	15	10	25
3º A	7	13	20
3º B	13	8	21
3º C	9	13	22
Total	102	112	214

Tabla 1. Alumnado inscrito en el ciclo escolar 2010-2011. Tabla de elaboración propia a partir de registros documentales del centro escolar

El alumnado que acude a esta secundaria pertenece tanto a la localidad de Montreal, así como a las comisarías (o distritos) de su jurisdicción. El centro escolar recibe al tiempo alumnado proveniente de colonias comprendidas en el cinturón periférico o marginal de la capital del estado, procedentes de población suburbana y urbana marginal, según supimos a través de la entrevista realizada a la autoridad académica del este Centro escolar. Así mismo, una parte de los residentes de las colonias suburbanas o bien en Montreal, provienen de otras entidades del interior del Estado o de alguna otra parte del sureste de México, es decir población migrante.

Esta comunidad escolar se mantiene numéricamente con el programa de apoyo del gobierno llamado "Oportunidades", programa que otorga becas al alumnado para manutención, así como apoyo en zapatos y otros recursos para ingresar a la escuela. Estas becas llevan a las familias a valorar y apoyar la formación escolar; es posible afirmar que en muchos casos el alumnado sin esta beca, sería imposible que realizaran estudios de secundaria, ya que deben colaborar con la economía familiar. Aun así, acudiendo a la escuela deben realizar labores domésticas, cuidado de los hermanos, o bien apoyando al padre con ingreso familiar o en productos del campo para alimentarse. Cabe señalar la creciente participación del alumnado en el apoyo a las tareas doméstica (barriendo, trapeando, cocinando, cuidando a los hermanos).

Añadiremos a la doble jornada de chicas y chicos el problema de la comunicación para el alumnado que procede de comunidades vecinas y deben viajar en bicicleta 3 kilómetros –los chicos que poseen bicicleta viajan en parejas-, los que utilizan el transporte urbano esperan dos horas o más el servicio -a pesar de la cercanía de las comunidades-. Esta problemática se presenta principalmente en dos comunidades pequeñas Yuta y Denver.

Ante esta problemática de deficiencia en el transporte, los chicos y chicas de Yuta son transportados por las mañanas por un profesor de asignatura como un servicio de taxi particular, en su combi, servicio por el que deben pagar 5 pesos. Cabe apuntar que el camión tiene un costo de 3 pesos.

Las profesoras entrevistadas constituyen un grupo diverso en edades, al tener una edad mínima de 31 y máxima de 59. Las más jóvenes son las profesoras de reciente ingreso; principalmente provienen de zonas urbanas, en donde nacen y viven; dos profesoras son de municipios del interior del Estado y otra de un estado vecino.

Por su parte, los profesores entrevistados en edades entre los 33 años y 56 años; dos terceras partes nacen y viven en municipios del interior del Estado, con residencia habitual en municipios colindantes a lo urbano. El profesorado es menor numéricamente respecto al colectivo de mujeres.

El espacio semi-urbano, en el que han sido formados, constituye claras diferencias respecto al urbano fundamentalmente en la praxis cultural; es así que al menos uno de los profesores se formó en una zona muy alejada a la capital, profesor que se formó en la cultura maya; mientras que otro de los profesores se formó con acceso

a lo urbano. Esta diversidad también está dada en la antigüedad en el centro escolar, uno de ellos es de reciente incorporación.

El profesorado es principalmente de otras localidades o municipios vecinos, acuden a impartir cátedra y retornan a su localidad. En algunos casos reparten la jornada laboral en distintas escuelas, y su condición es de premura continua a la entrada y salida del centro escolar.

Se distribuye por grado escolar, pero es de mencionarse que domina el número de profesoras, mientras que en deportes, son dos profesores varones. Las profesoras se presentan a clases maquilladas, arregladas, por lo regular con pantalones y utilizando tacones altos; algunas visten a la moda. Los profesores visten por lo regular con pantalones de mezclilla y no se observa el detalle en el arreglo personal en comparación con las profesoras. El profesorado presenta sobrepeso, a excepción de las profesoras de reciente incorporación y las más jóvenes.

De la convivencia cotidiana y las relaciones entre profesores pude observar que la tendencia general es hacia la individuación, escasa interacción entre profesores y profesoras. En sus tiempos de confluencia –descansos-, se forman grupos de mujeres y casi siempre los hombres están solos o bien en pareja.

A la hora del descanso para el desayuno es común ver que los profesores coman por separado y algunas profesoras se reúnen para compartir, sobre todo aquellas con jornada amplia en la escuela, y también las que reúnen mayor antigüedad; las profesoras de reciente incorporación, coincide en constituir el colectivo más joven; se las mira en solitario por la escuela.

El lugar de reunión de las profesoras más antiguas es el cubículo de la trabajadora social, quien por lo regular se le observa ingiriendo alimentos a diversas horas de la jornada y motiva la convivencia en ese sentido. Diariamente mujeres de la comunidad le llevan comida preparada, y organiza repartirla entre las profesoras de su ámbito de relación.

Es común mirar de prisa en la entrada al centro escolar, terminar su cátedra e irse; el profesorado, en especial en las profesoras se observa que comparten tiempo de trabajo con otros centros escolares; una gran parte cuenta con vehículo propio, otras se transportan en taxi, que es el transporte más rápido y arriba a las puertas del centro escolar, ya que éste se ubica en la parte norte de la localidad, lugar al que no arriba el transporte público.

Los chicos y chicas aluden que están a gusto con sus profesores y la manera en que son tratados por ellos, pero señalan que les desagrada la actitud de la profesora de matemática, ya que su percepción es que es demasiado exigente e injusta, que les roba puntos en su calificación y se toma tiempo de otras asignaturas para la suya. Así también refieren a uno de los maestros de deportes, al que señalan como demasiado duro y que les asigna tareas muy pesadas, como cargar piedras a manera de castigo, además de que les grita en clase.

Las autoridades escolares llevan mucho tiempo en sus puestos, 25 o más años, lo que hace que esté constituido por personas de más de 50 años. El personal administrativo con una media de 40 años. Las secretarías y la autoridad académica son mujeres, mientras que el conserje, el administrador o contador son hombres. Existen dos jóvenes de más de 20 años que están contratados como auxiliares, vigilantes del orden y del comportamiento de los chicos y chicas, jóvenes que reciben órdenes directas de la autoridad académica del centro escolar.

El personal directivo y administrativo durante la rutina o jornada escolar constantemente se les observa corriendo de un lado a otro; escasamente brindan sonrisas; por lo regular se expresan con gritos en las zonas comunes, en los espacios como pasillos; la coordinadora académica solicita cuentas o da instrucciones en los pasillos, con tono fuerte cuando es al profesorado y a gritos cuando se trata de chicos o chicas.

En cada jornada es posible observar cómo son merecedores de reportes principalmente algún grupo de chicos, la causa principal agresión; a más de uno observé que fue advertido sobre conductas y en la aplicación del reglamento sobre corte de cabello; a las chicas sobre el maquillaje y el largo de la falda. Cabe señalar que a los alumnos de primer grado se les supervisa con detenimiento sobre el cumplimiento de la norma del uniforme o del cabello, de hecho expulsaron a 3 chicos por este motivo, en el periodo de un mes de haber reiniciado el ciclo escolar después de un periodo vacacional.

Durante la jornada escolar el alumnado disfruta de un descanso de 20 minutos de 10 am a 10.20. Al sonar el timbre los chicos salen en tromba a hacer fila a la cafetería a comprar el desayuno que consiste en tortas y antojitos. Ante esta salida desbordada los chicos me informaron que es necesario asegurar un lugar para garantizar el desayuno. La cafetería se localiza a un costado de los baños, el piso por lo regular está mojado; olores de los baños se trasladan hasta la cafetería, que se encuentra a 3 metros frente a los baños (ver mapa en el bloque 3, p. 161). El

desayuno es monótono y los chicos y las chicas manifiestan que les gustaría más variado.

La edad del alumnado participante en la investigación oscila entre 12 y 16 años, con mayor presencia entre 13 y 14, en un total de 30, 15 chicos y 15 chicas, que voluntaria y espontáneamente desearon colaborar. Únicamente 5 manifestaron saber y hablar maya, sólo dos, señalan utilizar ropa típica maya de forma regular en su vida cotidiana.



Imagen 4: Chico: Marcelo 2011. Chicos y chicas del Centro.



Imagen 5: Oliva 2011. Juegos entre los chicos.

A partir del análisis del discurso se organiza el diálogo de los personajes en torno a tres grandes bloques; el primero de ellos enfocado al aprendizaje del género en el centro escolar; el segundo dirigido a la construcción social y personal de las identidades de género y finalmente el tercero que analiza el espacio escolar y las relaciones personales en la cotidianidad escolar.

BLOQUE 1: PEDAGOGÍAS DEL GÉNERO EN EL CENTRO ESCOLAR

Por medio de las pedagogías del género me interesa reconstruir los procesos de formación de las identidades de género que tienen lugar en un contexto social y escolar particular como entramado de significados múltiples que recojo de los diversos personajes implicados en el proceso educativo.

Este análisis está organizado con base en los textos de las entrevistas al profesorado, el alumnado, entrevista grupal, las autoridades académicas, el diario de campo, reglamento escolar para el alumnado y el análisis del currículo de tres asignaturas: Química, Biología y Formación Cívica y Ética. Para estos fines analizo la normatividad escolar para el alumnado, el currículo, las prácticas escolares, y la ideología del género del profesorado del centro escolar. Para fines de presentación este bloque se dividen en: 1. Entre lo social y lo personal de la pedagogía del género; 2. Pedagogía normativa y la formación del género en el alumnado; 3. Contenidos del currículo en la formación del género.

1.1. ENTRE LO SOCIAL Y LO PERSONAL EN LAS IDEOLOGÍAS Y PEDAGOGÍAS DEL GÉNERO ENTRE UN GRUPO DE PROFESORADO DE SECUNDARIA

En este apartado presento los discursos que relacionados con las diferentes maneras de mirar al género, sus diversas formas y métodos de enseñanza que sin duda contribuyen en la formación del género en el alumnado del centro escolar, en el entendido de que no existe un contenido transversal en las asignaturas por el que no reciben capacitación.

Un primer punto que surge de los discursos y fuentes de información analizadas es respecto al orden social del género.. Así, la profesora Katherine, se refiere al orden social del género en modo crítico, expresando compromiso con el derecho a la igualdad entre chicos y chicas:.

Pues sí, las de sus padres de donde dice aquí nada más el hombre debe estudiar y la mujer en su casa para trabajar y contra eso hemos luchado, que no es cierto, que todos tenemos derecho a la preparación que tanto mujeres como hombres merecemos respeto, merecemos igualdad y todos somos iguales.

La profesora Katherine, con un modo gestual, expresa la presencia de algunos componentes de la ideología de género del contexto, particularmente la violencia de género, problemática que la profesora trabaja en su aula para cambiar:

Ash...[tono exclamación preocupada]. Puedo decir desgraciadamente, porque así lo veo yo, existe mucho el alcoholismo, existe mucho el maltrato hacia la mujer, como que esos esquemas ellos [el alumnado, refiriéndose principalmente a los chicos que son formados en el machismo y la violencia]los continúan y [en su pedagogía la profesora aborda la problemática]trabajo mucho para que se les quite de la mente eso.

En este tono de preocupación por el machismo prevaleciente, la profesora Giovanna, desde su ideología, quizás como resultado de lo experimentado en el

aula, atribuye cualidades diferentes a los chicos y a las chicas. Es así que desde su punto de vista el ser varón es ventajoso y al mismo tiempo expresa que la ideología local discrimina a las chicas en el acceso a la educación, dejando a la decisión personal de las chicas, cambiar esta desigualdad:

El hombre es más abierto, más libre para decidir qué es lo que quiere hacer, la mujer como que tiene un poquito más de la familia... Ventajas, tal vez rebelarse un poquito para seguir estudiando [chicas]. Sí es cierto que se rebelan un poquito pero hasta allá llegan, no se salen del guacal [las chicas no han trascendido a la norma familiar y social] como se dice todavía.

En el mismo sentido de oportunidades diferenciales sobre el acceso de las chicas a la educación, el discurso del profesor Arminio da cuenta de la desvalorización y desigualdad contra las mujeres, aunque es de notar que su discurso matiza el proceso:

Creo que el papel del hombre de acá de Montreal, él toma el papel de que ellos son más que las mujeres, ellos son los que mandan, los que aportan, los que dan y dicen y cosas por estilo. Puedo estar casi seguro de que ya la creencia [del machismo] ya es más ambigua [no determinista] ahorita la mujer o las alumnas tienden más a superarse, a ser más responsables para ellas mismas y para su futuro.

En el mismo sentido de la profesora Giovanna, el profesor Abdul destaca que los chicos crecen más libres, en congruencia con el modelo paterno de masculinidad y de otros modelos que los chicos utilizan como referentes:

Bueno, no hay mucho tabú en cuanto a eso [machismo]. Las mujeres, por ejemplo, traen costumbres de sus papás [modo genérico para expresar la influencia de padre y madre], de sus abuelos y de sus familiares, igual que los hombres pero en el caso de los hombres son más libres, son más libres ellos y tienen más libertad, aparte de las costumbres que traen de sus papas intentan imitar costumbres de otras personas.

La profesora Katherine propone trabajar aquellas conductas como el machismo, - al que parece asociar la expresión del llanto reprimida:

Se ha perdido el machismo, que se los meto y se los digo y se los repito en su mente, que si tienen ganas de llorar, que lloren, que aunque seas varón es mentira que el hombre no llora porque tiene que expresar, que no se queden con lo que tengan. Entonces pues casi no lo he percibido, pero eso veo en ellos [el machismo en los chicos].

Un segundo tema que el profesorado aborda desde la pedagogía del género es el relativo a las relaciones entre chicas y chicos, del que se desprenden discursos que dan cuenta de las diversas formas de atender el problema del segregacionismo en chicas y chicos, que ciertamente es notable y registrado.

La profesora Katherine por medio de su pedagogía de la interacción de género, desarrolla la promoción de las relaciones entre chicos y chicas en un trato respetuoso mediante el trabajo en equipos:

Equipos de niños y niñas, señoritas y jóvenes, ni ustedes pueden vivir sin nosotras ni nosotras sin ustedes, tenemos que llevarnos bien, entonces yo lo detecto en sus conductas (la segregación de chicas y chicos).

La profesora Katherine señala que entre sus métodos principales está la “dramatización” y colocarse en el lugar del otro, con un enfoque psicosocial de las relaciones profesorado y alumnado:

Si tengo que dramatizar por todos esos temores que digo que ya tienen que interactuar con el maestro. [al finalizar la dinámica la profesora les permite salir] Ya una vez que ya estuvo, ya, saben que me “¿Permite salir?” yo los dejo ir al baño y yo no les clausuro. ¿Se están orinando? Y están así “mmm” yo también orino, les digo” y “jiji” y ya les empiezo a llegarles [estrategia que la profesora utiliza para que alumnado deje de temerle] y tienen ganas de llorar lloren porque yo también lloro [la profesora es el ejemplo] cuando yo también tengo tristezas cuando me siento mal me van a ver llorar y a mí no me da vergüenza porque en ese momento estoy sintiendo eso [para esta profesora expresar es una necesidad]. Y así les empiezo a decir y me los voy ganando [empatía con el alumnado]. Me conocen y vamos generando confianza, ya estuvo [al lograr su objetivo que es la empatía]. Como, juego y luego ya comienzan “ya termine” y ya tan tantan. Ya se acabó el relajo [la juerga], o sea que sí meto relajo [práctica educativa con estrategias juerguistas], sí juego, sí como, sí todo esto pero poco a poco.

Compartiendo la perspectiva de la profesora Katherine respecto a la aplicación de una pedagogía humanista, el profesor André promueve la empatía y el respeto a la persona; promueve la expresión de emociones y aspectos necesarios para la interacción respetuosa, que desde su percepción chicos y chicas muestran escasa capacidad de expresión de necesidades, problema al que el profesor con una pedagogía para la autoestima y con expresión en un tono interrogativo, critica la postura pasiva de chicos y chicas ante la violencia verbal y emocional que se genera entre el alumnado. Les indica que “no te dejes”:

¿De qué te gusta hablar? ¿Qué te molesta? ¿Cómo te gusta que te digan las cosas?, porque a veces ellos [chicas y chicos] son muy callados y no te dicen nada y entonces tratas tú [el profesor] de averiguar para no afectarles. A veces entre ellos tienen apodos como “el caballo” o “la ranita” ó “el chivo”. “¿Les gusta que les digan así?”, les pregunto. “No, no me gusta”. “¿y por qué dejan ustedes que les digan así?”.

En este mismo tono, también el profesor Arminio en su discurso muestra su pedagogía de la empatía por medio del ejemplo para chicos y chicas, a manera de influir en su comportamiento y rendimiento escolar; con un tono centrado en el deber en modo infinitivo. El profesor nos revela otra dimensión de su pedagogía de la motivación que abriga el objetivo de la superación como un mérito personal,

inspirando al alumnado, a través de la exposición de ejemplos para desarrollar mejores resultados en lo educativo:

Sí, lo platico porque también me bajo a su nivel de ellos, yo también fui así como ustedes estudiante, también fui relajista [juerguista], también me divertí y todo pero también estaba consciente de que tenía que estudiar, cuando tenía que entregar una calificación, hacer tarea o cuando estaba en mi casa y ya no tenía tarea, tenía responsabilidades del quehacer de la casa como arreglar, limpiar y todo por el estilo [con el ejemplo de vida el profesor motiva al alumnado]. Si los motiva y anima, hasta ellos se quedan así como que no lo pueden creer [ejemplos del potencial para alcanzar metas de desarrollo personal]. Sí, es verdad, les comienzo a comentar que no sólo maestros, ingenieros, arquitectos, licenciados, hasta el presidente les pongo de ejemplo, también pasaron por situaciones similares, claro uno que otro [algunos] tenía más oportunidad que otro, pero uno va por lo mismo que quiere tener, quiere superarse y quiere mejorar en todos los aspectos.

A diferencia del profesor Arminio, con un sentido incluyente de chicos y chicas el discurso de la profesora Katherine muestra que su pedagogía del género cultiva la elección libre e informada:

[Han aprendido a decidir sobre su persona] aunque sean muy poquitos, así el mínimo, ambos [chicos y chicas]... sí [han aprendido a decidir], [a decidir] estudiar o seguir trabajando, continuar, superación. Aja... [en la escuela] el de votar porque también les enseñamos que aprendan a elegir porque desde que tú eliges en tú salón un jefe de grupo, -siempre les aclaro fíjense en la persona porque ella les va a representar-, que si es "relajista" y no trabaja y no; eso [les enseña], [les señala que no es de confiar una persona relajista, ¡cómo le vamos a hacer caso que está hablando en serio, no lo vamos a tomar en cuenta!, [les indica mirar la actitud de los candidatos] entonces al elegir yo me doy cuenta que si buscan... [la profesora aclara que únicamente los orienta] y yo los dejo, ellos aquí a quien quieran, yo nos les he enseñado [ella no interfiere en la decisión del alumnado, ya que le parece incorrecto] porque entonces ya les estoy coartando y eso se los digo su libertad, ustedes elijan, lo que ustedes vayan conviniendo.

Por su parte, la profesora Claudine basa su pedagogía del género en la transmisión de valores—el respeto y la responsabilidad— para incidir en los comportamientos esperados en cuanto al desempeño escolar, discurso que destaca por su expresión genérica:

Les explico mucho la responsabilidad y el respeto ante todo porque pues esa es la base del comportamiento, para que haya una buena comunicación, para que haya entendimiento, cordialidad, convivencia, se respeten y que sean responsables con su trabajo.

Asimismo, la profesora Katherine incorpora como elemento de su pedagogía trabajar el respeto en las relaciones profesorado-alumnado y entre el alumnado, haciendo notar que la profesora identifica y asocia cultura local a práctica de insultos entre el alumnado; destaca el habla de la profesora en forma genérica,

ocultando que se trata de los chicos; es posible notar que la pedagogía de la profesora hacia el cambio de la cultura de la violencia verbal, se basa en el ejemplo.

El respeto, que nos respetemos, yo les pido respeto porque aquí en el pueblo es común no lo ven como una grosería pero se les salen [hablan con insultos de forma naturalizada] los insultos y es parte de ellos, entonces yo les dije, que por favor no soy una "santita" [la profesora aclara que ella también se expresa algunas veces con groserías] a mí también de repente se me van las groserías; pero que yo a ellos los respeto y pido lo mismo y ya; [la profesora observa que cumplen con el mandato que del respeto que les indica] como que lo aceptan ellos y tratan de cumplir.... pues muchos insultos, ja...ja [Risas] pero ellos, yo siento que es parte de su lenguaje [reconoce como natural entre los chicos], que no lo ven como insulto, ya lo ven así como que es parte de su forma de comunicación... no, no lo consideran y [anuncia que la expresión natural de chicos es en forma de groserías a lo que ella responde con observación para corregir] yo me doy cuenta y por eso trato de que pues debemos de estar alerta.

Un tema que ocupa diversos discursos es el relativo a la participación desigual de chicas y chicos y el comportamiento del alumnado en el aula, es así que destacan diversas estrategias dentro de la pedagogía del profesorado a manera de reducir desigualdades.

La profesora Claudine expresa en su discurso que la labor pedagógica que sustenta en el control, le parece una labor difícil para los grupos de primer año, dado el número de chicos y chicas en cada aula (39-41); la profesora argumenta a partir del contraste o comparación con los grupos de tercero, a quienes valora positivamente, creando el continuo de "inquietos a tranquilos", destaca que el habla de la profesora es genérico, de manera que no se percibe cuando se trata del comportamiento de chicas o de chicos.

Pues los primeros grados son con los que hay un poquito de problema porque son un grupo grande, el doble en número y pues por la edad que tienen que están entrando, todavía son muy inquietos y da trabajo tener que controlarlos y tienes que estar diciéndoles "siéntate", "estate tranquilo", "haz tu tarea" y a cada rato "puedo ir al baño" y te da un poquito de trabajo empezar a dar tu clase porque te están interrumpiendo y te están preguntando que porqué veniste así..[vestida de una forma tal].., que porqué tus zapatos están así, te empiezan a interrumpir y no puedes empezar y eso da trabajo y ya con tercero no hay problema porque son pocos en número, muy tranquilos y muy colaboradores.

En el discurso de la profesora Monique se corrobora lo señalado por la profesora Claudine sobre la situación diferencial por grados en el aprendizaje del alumnado; la profesora Monique profundiza analizando la situación del alumnado, expresando que su pedagogía del género lleva por objetivo desmontar la participación diferencial genérica de origen, como estrategia para el éxito escolar:

Hay una diferencia, normalmente participan más en este caso de segundo año los varones, los muchachos participan más y las muchachas son más calladitas. En primer año, doy primero A y primero B y en entre esos dos grupos participa más el primero B en un empate..[es decir participan un 50% tanto hombres como mujeres] pero en cambio en 1A todavía no logro esa participación en general porque como que son un poquito más apáticos.

La profesora Monique reconoce que la pedagogía de formar en el hacer y la sociabilidad, no es siempre bien acogida por las chicas “calladas”, respecto a la integración con los “relajistas” (juerguistas); deja ver que su pedagogía de mezclar personalidades, comportamientos y géneros, es una tarea compleja:

Eso sí, hay muchachas, sobre todo las calladas, que cuando los pones con los “relajistas” (juerguistas) no quieren ir y suelen decir: “maestra, ¿me puedo ir a otro equipo?, es que él me fastidia y no soporto que no se calla y no se está quieto”. ¿Y qué haces?, y ahí entra el trabajo de nosotros porque tienen que aprender a relacionarse, pero no quieren trabajar; pero hay veces que dicen: “maestra, realmente trabajo yo sola, ellos no hacen nada”, y esa es tu función, ponerlos a copiar a dictar, o sea, cositas para que te trabajen, pues no es el fin de que hagan el trabajo solos, sino por equipos. A veces funciona y a veces no, sobre todo con los “”, entre ellos hay algunos que veras que son muy flojos, [reconoce que entre los flojos la tarea es difícil]y nada más se cuelgan de sus compañeras, entonces debemos de trabajar en esa unificación, que todos trabajen en equipos en condiciones de igualdad. Sobre todo yo que soy muy de trabajo en equipo.

Una estrategia adicional que el profesorado manifiesta implementar con el alumnado es el acompañamiento a manera de consejo. Así, la profesora Claudine informa que su pedagogía del género se basa en el acompañamiento de los chicos y chicas, como guía del comportamiento del alumnado, al que se refiere en forma genérica, nuevamente ocultando que piensa en los chicos, desdibujando su interés por las chicas:

Pues en la actualidad los padres no influyen [en consejos y supervisión]mucho, yo veo que muchos de los niños sus papás trabajan y no tienen mucha influencia ni comunicación con sus padres y acá pues yo trato de estar cerca de ellos y aconsejarlos y decirles de que no es muy aconsejable seguir lo que los amigos o las malas compañías.

En el mismo sentido que Claudine, la profesora Giovanna incorpora como parte de su pedagogía el acompañamiento y brindar consejos al alumnado. En el discurso de la profesora Giovanna la comunicación es la base de su pedagogía, es brindar consejos para chicos y chicas, en la que toca diversos temas y busca acercarse para que la tengan de referencia, lo que nos lleva a entender que su postura docente es de liderazgo, basado en la empatía, pero en su discurso no se expresa la situación para cada sexo:

Les hablo mucho *mucho*[Enfatiza la palabra], les marco mucho esa situación y les hablo mucho de sexualidad, les hablo mucho de higiene y de todos esos temas que veo en mi materia... Hay algunos que si tienen la

confianza para acercarse y yo me presto [lo permito], les digo que si tienen algún problema que si no pueden confiar con los papas pueden hacerlo conmigo, o sea yo siento que les doy esa pauta a seguir para que se acerquen a mí.

En contraste a lo señalado sobre la socialización de la familia y su papel como guía del adolescente, el profesor André refiere que la escuela es un espacio que educa de manera complementaria, aunque su expresión parece más atender al modelo ideal, con un lenguaje que desdibuja a las chicas:

Los papás [padre y madre] son muy importantes en su vida, casi digo que son trascendentales para ellos, al principio de su etapa [niñez], porque les van inculcando los valores desde la casa, aquí [la escuela] somos un complemento ¿no? y los proyectamos para que puedan desenvolverse, pero los papas más que nada son el pilar de ellos.

Al mismo tiempo que es posible encontrar en el profesorado discursos de igualdad, interacción, integración, motivación, empoderamiento, también advierto otros que denotan segregación y diferencia. Por ejemplo, el discurso del profesor Arminio, en un tono demostrativo, argumenta su ideología basada en la distribución natural diferenciada de actividades según el sexo biológico, el profesor señala que la naturaleza de las actividades indica lo que es adecuado para cada sexo:

Eso dependiendo del maestro, porque si el maestro va a hacer una actividad los va dividiendo, obviamente no van a comparar las actividades de un varón con las de una mujer, la misma actividad lo pide para que no haya tanto problema, pero sí se respetan, el respeto sí existe.

Estas aptitudes diferenciales las observa desde su práctica en la enseñanza de la asignatura de matemáticas:

Con las matemáticas, no pues le comento si ellas [alumnas] tienen duda levantan la mano y preguntan, se preocupan por mejorar y saber más. Ahí si definitivamente las mujeres.

La profesora Aranza, por su parte, deja entrever su percepción sobre el desarrollo cognitivo de chicos y chicas del centro escolar, utilizando argumentos lógicos. Señala que emplea la motivación y la coerción, es notorio, pues su habla destaca un lenguaje genérico, habla que desdibuja a las chicas, y destaca un sentido que descalifica al alumnado cognitivamente, mientras que es posible advertir en la profesora actitudes proactivas para el mejoramiento del nivel cognitivo en el alumnado:

Pues veo a unos muchachos con los que se puede trabajar. Hay que fomentar un poquito el razonamiento, que no lo tienen, eso sí lo veo porque están muy desinteresados en aprender[señala que los alumnos tienen una actitud pasiva ante el conocimiento]prefiero que me digas...[digan]...cómo lo voy a hacer a buscar yo las maneras. Entonces hay que fomentarles el interés

por aprender, eso es lo que veo en la escuela pero hay un muy buen comportamiento porque son chicos nobles en los cuales a lo mejor puede haber un mal comportamiento pero que sí hay que reprenderlos responden, entonces hay cierta nobleza todavía en ellos, en ese sentido y no grosería.

Por último presento los discursos que dan cuenta de propuestas novedosas y complementarias para apoyar a chicos y chicas a afrontar el mundo global y la formación integral, es así que se habla de autoestima y manejo de tecnología para el aprendizaje.

Así, por ejemplo, el profesor Arminio menciona que trabaja varios aspectos en su asignatura, no sólo lo cognoscitivo, como una parte de su pedagogía, incorpora la autoestima en chicas y chicos, aunque nuevamente su habla es en forma genérica que desdibuja a las chicas:

El amor a ellos mismos más que nada, el saberse querer como son, su forma de ser, físicamente, su autoestima y varias cosas que influyen en el alumno.

La profesora Aranza con su pedagogía de innovación, busca aprovechar los beneficios que la tecnología para el desarrollo cognitivo de chicos y chicas; resalta en su discurso el creciente interés del alumnado por la tecnología unificando el interés con el habla en forma genérica:

Entonces lo que yo intento en el salón de clases es bueno, [el uso de la tecnología]ese es el tema más trascendental eso es lo que yo estoy notando tratar de utilizar más para mi beneficio [para el objetivo cognoscitivo de la asignatura de ciencias]. Entonces aquí no lo he podido implementar, pero ya con el paso del tiempo lo iré haciendo, el hecho de que creemos blogs, hagamos una página de facebook para cosas que hacemos...exacto, porque ese es el cambio más trascendental que yo veo para ellos [ya que el alumnado se motiva en el uso de la tecnología]y les importa estar en las redes sociales, a través del celular y que todo está internet...[el manejo del internet como una habilidad]entonces pues tratar de utilizar esas habilidades para el beneficio de mi materia que en este caso es ciencias y que está relacionado con eso. Entonces creando blogs y todo ese tipo de cosas se trata de no satanizar, de asumir la realidad del cambio y darle un sentido de desarrollo al alumnado porque ese es el cambio que ha habido y que todo mundo hablamos de que es en perjuicio de ellos, entonces tratar de que sea para su beneficio.

A manera de reflexión señalo que los discursos del profesorado exhiben tonalidades y expresividades distintas: algunos en tono proposicional, otros en tono valorativo, también discursos genéricos que homogenizan a la vez que crean dicotomías de las realidades en chicos y chicas.

Los discursos del profesorado sin lugar a dudas permiten comprender los constructos ideológicos del género del profesorado como tamiz de percepciones que orientan sus prácticas docentes, que es posible apuntar una intensión de

cambio, empleando diversas iniciativas y posturas con las que expresan el anhelo por la igualdad.

Asimismo, existe un discurso sobre las desigualdades de género que se dibujan en el orden del género local, orden que rechazan compensando con otros principios y con actitudes más igualitarias, en particular sobre el machismo y las desigualdades que conlleva para las chicas en su naturaleza, de manera que enseñan la igualdad, a forjar aspiraciones a manera de derechos y expectativas.

En las miradas masculina y femenina del profesorado hay una tensión constante entre una pedagogía por el cambio hacia la autoestima, desde la capacidad de mirarse positivamente, ser capaces de comunicarse en respeto, con desenvoltura, y al mismo tiempo normalizar las habilidades y características y comportamientos de chicas; se percibe una imagen del centro escolar como neutro, igualitario, pero desprovisto de elementos para transformar el origen de las desigualdades de género, -que desde su perspectiva está en la ideología del contexto que se cristaliza en cada familia-, en desventaja para chicas y chicos, argumentando una función eminentemente académica.

Por otra parte, observo que con frecuencia se utiliza lenguaje sexista, que oculta, y se le otorga valor a lo acontecido para la realidad de los chicos, acción desde el lenguaje que conduce a minimizar e ignorar la realidad de las chicas, como lo que no hay que nombrar.

1.2. PEDAGOGÍA NORMATIVA Y LA FORMACIÓN DEL GÉNERO

A continuación analizo la normatividad escolar para el alumnado como un componente de la formación de género que funciona como dispositivo para la formación del comportamiento genérico esperado; con base en esquemas educativos dominantes, el centro escolar puede organizarse, bien para ejercer el control masculino o bien como un espacio en el ejercicio de la democracia, la autonomía personal y la igualdad. En esta dualidad y doble posibilidad analizo el reglamento escolar del alumnado. Para fines de análisis, la norma la presento de acuerdo al ámbito de aplicación: primero a nivel de preceptos de orden y autoridad, continuando con las disposiciones relativas al cuerpo y los comportamientos del alumnado. A continuación presento los extractos del reglamento, incluyendo expresiones literales escritas en el reglamento escolar para el alumnado.

1.2.1. NORMATIVIDAD RELATIVA AL ORDEN Y LA AUTORIDAD ESCOLAR

Toda inconformidad de algún alumno deberá reportarlo primero a su Maestro Tutor, al Prefecto o al Departamento de Trabajo Social¹², en su caso si es de gravedad, pasar a la Coordinación y/o a la Dirección.

Ningún alumno deberá sustraer libros, libretas o cualquier material de sus compañeros o encubrir al que lo hizo.

Es obligación de todo alumno que en festividades cívicas o ceremonias oficiales en que esté presente la bandera nacional, rendirle los honores correspondientes que consistirán en: (Art.10) [...].

El alumno que no cumpla con lo anterior será suspendido temporalmente de la escuela hasta que cambie de actitud.

Es una obligación del padre o tutor de asistir para recibir las boletas de calificaciones de sus representados, los días señalados y cuando la dirección de la escuela lo solicite. Sino viniera se regresará al alumno a su casa para que venga con su tutor a recogerla.

Todo padre o tutor será el único autorizado a presentarse personalmente o justificar las inasistencias de su representado, en un plazo de 48 horas.

Es obligación de los padres hacer que sus hijos concurran a las escuelas para que reciban educación gratuita, laica por parte del gobierno.

Todo padre o tutor deberá mantener el respeto y buenas relaciones con el personal

Es obligación del padre de familia informar si su hijo padece alguna enfermedad crónica o una atención especial diagnosticada por un médico.

EL INCUMPLIMIENTO A LOS ARTÍCULOS ANTES SEÑALADOS, TRAERÁ COMO CONSECUENCIA UNA SOLUCIÓN INMEDIATA DEL MAESTRO DEL GRUPO O DE SU TUTOR: SEGÚN EL CASO SE CANALIZARÁ AL DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL O A LA DIRECCIÓN Y SE APLICARÁN¹³:

- Amonestaciones
- Suspensiones
- Baja condicional
- Baja definitiva

Causales:

Robo, drogadicción, pleitos y agresión dentro o fuera de la escuela, destrucción de bienes de los alumnos, destrucción de bienes de la escuela, agresión de tipo sexual, hechos de sangre, introducir cualquier tipo de arma, tráfico de enervantes, cualquier otro tipo incidente provocado por el alumno que altere el orden de las actividades escolares, falta de respeto a los maestros, (insultos, agresiones físicas o verbales), causar daños al vehículo del maestro o cualquier personal de la escuela¹⁴.

Como puede observarse, este reglamento enuncia en modo imperativo empleando lenguaje que unifica en una figura masculina a las diferentes personas intervinientes. Se desdibuja, por tanto, a la mujer como participante y con delegación de facultad, poder o responsabilidad de la norma. Por otro lado, los

¹² Cabe mencionar que de acuerdo a los rangos las jerarquías son en el orden inverso al que se detalla para la presentación de inconformidades.

¹³ Párrafo que es presentado con mayúsculas en el Reglamento Escolar del alumnado.

¹⁴ Página 1-2 del reglamento escolar para el alumnado del centro escolar. Ciclo escolar 2010-2011.

preceptos indican una organización de tipo jerárquica expresa en la ruta para la inconformidad.

Tanto en el lenguaje como en el contenido, se imprime orden, coerción, obligación, brindando un mensaje de autoridad masculina para los espacios familiar y escolar.

Ante esta normativa, el profesorado manifiesta diversas posturas. Por ejemplo, la profesora Aranza muestra aceptación a las normas exigidas a chicos y chicas en el reglamento escolar, señalando que es un asunto de disciplina que influye en toda la vida académica, la educación la mira como un proceso, de tal suerte que es necesaria para el control de los comportamientos:

Pues las considero necesarias [las normas inscritas en el reglamento] para un desarrollo armónico de este proceso. El hecho de que tenga un horario para entrar que [respetar el horario de entrada] nos lo recalcaron, el que estén adecuadamente portando el uniforme y el cabello y todo ese tipo de cosas que se habían dejado, por lo que yo entiendo de exigir, un buen corte, un adecuado uso del uniforme, respetar el horario de entrada, esas cosas sencillas que están en el reglamento y que entiendo no se habían exigido como debían. Al inicio del curso nos dijeron que esta vez sí íbamos a ser más estrictos y estoy totalmente de acuerdo porque si no hay reglas tan sencillas como esas pues en mi salón de clases tampoco las van a respetar si yo las quiero poner ¿no? Entonces, yo creo que son importantes para el buen funcionamiento de todo este proceso.

En el discurso de la profesora Katherine, señala que los chicos y chicas que actúan conforme a su comportamiento natural en razón de su juventud y que es la autoridad la encargada de velar por el buen actuar y el correcto uso de los espacios, y la profesora habla en forma genérica:

Mmmm, en algunas sí y en algunas no, ¿porqué?, porque, por ejemplo, siempre defendiendo a mi alumno de yo digo que si no hay una persona que atiende al grupo en su salón de clase y suceden accidentes, pues el culpable es la persona que se supone que debe de estar vigilando que en el grupo [esté impartiendo cátedra en el aula] entre el maestro.

Asimismo es posible advertir en su discurso, que la percepción de la profesora sobre la política y organización escolar, se traduce en abandono de chicos y chicas:

Alumnos que no tienen una persona que los atiende, son ociosos, se hacen groserías, pasan los accidentes, ha sucedido que se han quebrado el brazo, la cabeza. Sí, han pasado cosas graves aquí y eso es lo que me ha disgustado. En sí, yo los defendiendo a ellos, a mi alumno.

Por su parte, el alumnado expresa que la aplicación de la norma va más allá de los castigos manifiestos formalmente:

Gabino: Los maestros tratan diferente a hombres y a mujeres porque todos somos diferentes. Los maestros nos han enseñado que las mujeres tienen otras cosas que nosotros no. En la escuela nos han enseñado la

igualdad y la educación como valores. Los castigos por igual, recoger basura, regar plantas, lavar baños, barrer salones, limpiar vidrios.

Otra alumna, Mabel, a diferencia de Gabino sugiere que en especial para chicos los castigos son cargar piedras:

Mabel: A las chicas nos ponen a recoger basura y a veces nos ponen a lavar el baño... y a los chicos lo mismo y a recoger piedras.

1.2.2. PEDAGOGÍA NORMADA DEL CUERPO GENÉRICO

La norma, además de fijar el tipo de organización escolar y distribución del poder, como hemos visto en el apartado anterior, también atiende los aspectos relativos al comportamiento en términos de corporalidades de chicos y chicas que se inscriben en los siguientes preceptos que se citan de manera literal del reglamento escolar del alumnado:

A la hora de entrada, los alumnos, deberán enfilarse en su grupo en la plaza cívica y después irse con su maestro a su aula.

Todo alumno debe respetar y obedecer a sus maestros y personal de la escuela

Todos los alumnos deben permanecer en el salón de clases aún sin maestros

No deberán traer *piercing* ni tatuajes

Queda terminantemente prohibido fumar o consumir cualquier tipo de droga dentro o fuera del plantel y/o comercializarlo.

Ningún alumno deberá saltar bardas, cortar el alambrado o abrir las rejas para entrar o escaparse de la escuela.

Todos los alumnos varones deberán traer corto y aseado el cabello (no se permiten cortes estilizados), las señoritas el cabello aseado, peinado y sin maquillaje, no se permiten tintes. No se permite la entrada al alumno en estas condiciones y se citará al tutor.

Por mutuo acuerdo entre padres de familia y la dirección de la escuela, los alumnos deberán asistir al plantel debidamente uniformado, portarlo con decoro y dignidad de lunes a viernes y en fechas que se le indique. Las blusas y camisas chazarrillas [tipo de blusa con botones en los costados] deberán tener el escudo de la escuela y será obligatorio portarlo todos los lunes de la semana. El largo de la falda será a la altura de la rodilla y la camisa polo de martes a viernes.

El calzado para todo el alumnado es de color negro con calcetines blancos y/o calcetas de color blanco, la altura estará entre la rodilla y tobillo¹⁵.

Los preceptos mencionados disponen asuntos de la imagen del alumnado, con énfasis en las chicas, habiendo mayor restricción. Se las norma la cabeza, el rostro, la cadera y las piernas, mientras que a los chicos las normas se enfocan en la cabeza. Para ambos, la piel (tatuajes y *piercing*).

Ante esta norma del cuerpo el profesorado expresa diversas posturas, algunas a favor, como la profesora Giovanna, que en su discurso habla sobre su ideología de

¹⁵ Pág. 1. Fragmentos del Reglamento escolar del alumnado. Ciclo escolar 2010-2011.

la sexualidad en chicos y chicas, con expresión valorativa y gestual matizada de connotación negativa respecto a la experiencia de una relación afectiva entre chicos y chicas, mediante un acto de habla sin distinción de

Sí estoy de acuerdo con eso del maquillaje, que no vengan maquilladas, el uniforme que no lo acorten, que no se estén abrazando las parejitas, que hay enamorados acá, parejas de enamorados que no se estén agarrando de la mano, porque tienen que respetar la escuela, ¿no? Porque luego se esconden los chamacos (chicos y chicas) para estarse besando, para estarse agarrando y “agasajando”... [tocándose].. [risa discreta de la profesora al mencionar esta última palabra].

La profesora Claudine, un tanto en sintonía con lo dicho por la profesora Giovanna con relación al arreglo personal de las chicas, con un discurso de tipo lógico, da cuenta de su pedagogía del género:

Tratando de querer, hasta les dices “si te pintas tanto, te vas a ver más grande”. Entonces, no, arréglate de acuerdo a tu edad.

En su discurso sobre la norma escolar la profesora Monique manifiesta que está de acuerdo en algunos puntos, pero ella es promotora del cumplimiento en su aula en su totalidad y utiliza ejemplos metafóricos para argumentar el deber de cumplimiento y así persuadir a los chicos y chicas con un modo directivo, e imperativo de deber:

Al principio no estaba de acuerdo [con el conjunto del reglamento]. Hay unas que no se pintan escandalosamente, no, pero...sobretudo en las faldas... Pero desde el tercer curso que estoy acá, pues yo creo que es indispensable para formarlos en cuanto a disciplina. Es lo que yo les digo, por ejemplo, en cuanto a las tareas. Tenemos una alumna que sigue en lo mismo, así comenzó el año pasado, y yo le digo:“¿qué vas a hacer?, ¿así vas a seguir en lo mismo?”.Y me dice: “es que puro dormir hago” y le respondo:“¿por qué no haces primero tu tarea y luego te pones a dormir? Y me dice: “es que da flojera maestra”, y le digo “sabes que tienes que entregar tus tareas y tienes que venir igual con tu peinado y a veces vienes con tus *piercing*, igual lo mismo te los quitas [...] cuando vayas a trabajar ¿lo mismo vas a hacer?”. Me responde que “es que no voy al trabajo porque tenía sueño”.“Tienes que saber que tienes unas obligaciones y también unos derechos y tienes que cumplir para que también alcances cierta calificación”, le respondo, “que ese viene siendo el pago que le tienes de dar a tus papás después de que te dan de todo ”O sea, yo se los comparo mucho con el trabajo laboral, formarlos desde acá en cuanto a peinado, en cuanto a su forma de vestir, pues yo creo que eso va a influir a la larga. Porque eso era lo que les decía a los varones:“cuando vayas al trabajo vas a ir con tu cabello largo o con pelo parado...[copete peinado hacia arriba]..no te van a dejar entrar y te lo tienes que cortar y peinar bien porque si no, no trabajas, y si no trabajas, no tienes dinero”. Lo mismo acá [en la escuela]. Por eso yo creo que sí estoy de acuerdo con todo eso [del reglamento].

El Profesor Arminio señala estar de acuerdo con la normatividad escolar como medida disciplinar para chicas y chicos; señala que algunas reglas deben ser revisadas para detallarlas mejor; con el ejemplo de su formación desarrolla un

discurso a favor de una normatividad más estricta, con énfasis en las chicas, a las que acusa llevar “casi minifaldas”:

Las reglas que dicta como, por ejemplo la vestimenta, el vestirse, el peinarse, el sentarse, el hablar... son reglas que dicta la escuela y sí estoy de acuerdo con ellas y hay muchas otras reglas que no es que no esté de acuerdo pero como que les hace falta estar más. Por ejemplo; desde la entrada he visto que hay alumnos que traen doble camisa y porque tienen abierto un botoncito y de pronto tienen que abrocharse todo [todos los botones de la camisa abrochados] y como que eso no va. No estoy de acuerdo, porque es un botoncito y es normal un botoncito que no afecta en nada y como que los presionan en ese detalle.... La puntualidad primero que nada de los docentes, administrativos y directivos [cumplan] antes que nada y ya después los alumnos observan a los docentes y ya ellos lo empiezan a aplicar a la responsabilidad... eso las tareas, el cumplir con las tareas, el saber pedir las cosas, hablar y todo por el estilo, es una norma muy buena.... Primero que nada el peinado, regresamos al peinado y la forma de hablar, antes no podíamos pronunciar palabras fuertes, un ejemplo; es decir “chin”,...[abreviatura de chinga tu madre, (grosería)]...yo me acuerdo que antes cuando lo decían en la escuela eran castigos fuertes *fuertes* e incluso hasta los propios papás estaban de acuerdo porque así se van a educar los niños. En cambio ahora es muy difícil castigar a los alumnos hay que saber castigarlos porque si no están de acuerdo los papás son los primeros que brincan y ahí está la situación y problema. Sí, hay muchas diferencias...Antes yo me acuerdo que el director que teníamos nos pedía pelarnos tipo “zardo”[soldado] y pelada militar, nos pedía así, nos decía desde que llegábamos y sino cumplías con ese tipo de pelada seas quien seas, eras castigado o no te dejaban entrar hasta que no venía el papá. Y aquí ahora con el peinado pues varían y hay diferencias hasta en la forma de vestir. Y hasta antes era camisa y no podían traer la playera de educación física y era camisa, antes era educación física y era cambiarse la camisa, ahora, no ya puedes venir con tu playera y tenis y antes eran zapatos, era más formal antes... No, ya hay cambio. Ahora con respecto a las niñas pues, el uniforme, siempre, porque antes vuelvo a repetir era más formal, la falda debajo de la rodilla, zapatos y tobilleras arriba. Ahora en cambio pueden venir en tenis, he observado a algunas niñas con sus tobilleras hasta abajo y casi, casi minifalda y en eso se está pensando en avisar a la trabajadora social por la vestimenta de las alumnas.

Del análisis del discurso del profesorado se desprenden argumentaciones principalmente a favor del control de las corporalidades en las chicas y sobre el noviazgo, con una representación del cuerpo femenino como cuerpo de atracción para otros, a la vez que cuerpo controlado y preservado para garantizar ser respetado. En los chicos, si bien no se rechaza, sí se demandan cambios y se exige la aplicación igualitaria, Además el profesorado parece recomendar su aplicación como disciplinar.

Chicas y chicos aceptan el reglamento, con algunas particularidades:

- Está bien el reglamento pero deben ser equitativos y regañar parejo.
- Algunas cosas son malas.
- No es justo que los saquen por la falda corta y usar tintes.
- Les dicen que deben venir limpios con ropa larga y ser estudiosos.
- Es muy estricto.

Es relevante señalar que a nivel discursivo los chicos aceptan la normatividad, que encuentra correspondencia con el control del cuerpo socialmente y las medidas familiares sobre el noviazgo, de forma tal que el alumnado acepta; en la práctica realizan algunas trasgresiones tales como sostener noviazgo, tatuarse en sitios del cuerpo poco visibles, pintar paredes con gis (tiza) de color blanco casi imperceptible; en las chicas maquillarse sutilmente, pintarse las uñas y llevar tenis o tobilleras cortas.

1.3. CONTENIDOS DEL CURRÍCULO EN LA FORMACIÓN DEL GÉNERO

Al interrogar a la autoridad académica sobre los valores que se imparten en escuela, señaló en tono imperativo que forman parte de un programa que cada profesor aplica en el aula:

Los valores en sí se manejan en todos los programas, se les da y se les debe dedicar, todos los maestros deben manejar los valores respectivamente al tema que están viendo y en todos los programas está. Lo deben de manejar, *lo deben de manejar*[Repite con énfasis], pero hay que estar checando que lo manejen y los que más lo manejan son los que están, maestros que llevan tutorías, horas de tutorías, es ahí donde ellos trabajan valores todo lo referente a la formación.

De las tres asignaturas analizadas, se observa que cada una apoya la pedagogía sobre valores enfatizando áreas distintas, es así que en química y biología se orientan más a la autodeterminación con énfasis en la generación del conocimiento y el trabajo colaborativo, como se aprecia a continuación:

1. Valores en Química: responsabilidad, tolerancia, libertad, honestidad, solidaridad. (currículo de asignatura).
2. Valores en Biología: compartir, respeto, responsabilidad, colaboración, tolerancia, sinceridad. (currículo de asignatura).

Mientras que en el plan de la asignatura de Formación Cívica y Ética en el apartado de actitudes se orientan a la formación e integración del “Yo”, a manera de identidad, pero una identidad diversa, cultural, social, nacional y juvenil, que me parece un tanto ausente el abordaje del género, como se aprecia en los valores enunciados; en estos valores se reconoce el valor positivo por la ciudadanía, por la participación de hombres y mujeres en la consolidación de la democracia; denota igualmente el valor por la equidad y la justicia social; por la práctica de un trato respetuosos; asume el compromiso informado sobre sexualidad, el uso de anticonceptivos; refiere sobre el valor de ser adolescente; la identificación con la patria; respeto a la diversidad. Un punto que me parece relevante es el valor por la toma de decisiones informada y ética; el aprecio de las capacidades propias,

compromisos y decisiones sobre el futuro; y por último se enuncia que el alumnado desarrollará el valor de mostrar disposición al diálogo.

El panorama mostrado a nivel curricular es amplio, con énfasis en la asignatura de formación cívica y ética. La aplicación de la pedagogía en valores se registra en el discurso del profesorado que se presenta.

La profesora Katherine informa que trabaja los valores universales y el aprendizaje del nacionalismo:

Los valores pues son varios pero la honradez, la responsabilidad, el respeto a los símbolos patrios, el que sean ellos [el alumnado] libres, la autonomía que tengan la libertad de elegir de acuerdo a la asignatura o a la actividad, el respeto, que nos respetemos, la justicia.

El profesor Arminio incorpora en su pedagogía diversos valores, destaca su apreciación de la autoestima como tema importante en su asignatura:

El respeto, la honestidad, el ser responsable, el cumplir con sus actividades y los que se vayan dando durante el tema. El amor a ellos mismos más que nada, el saberse querer como son, su forma de ser, físicamente, su autoestima y varias cosas que influyen en el alumno.

Un discurso que parece incorporar terminología del género es la del profesor André:

Los valores tenemos lo que son responsabilidad, equidad de género, tengo también lo que es disciplina, son los más arraigados, este...tengo lo que es este ¡ay! ahorita en la cabeza no se me vienen, pero son más o menos esos.

La educación en valores en este centro escolar enfocada al respeto con y para las relaciones interpersonales, presente en gran parte de los discursos de distintos personajes, es un tema cotidiano, que se asienta en el reglamento:

Respecto a los contenidos de asignatura, particularmente en Química parece interesante que el profesorado incorpora autonomía, flexibilidad en el pensamiento y al mismo tiempo, excluye contenidos transversales como formación cívica y ética. Por otra parte, observo que los contenidos del cuerpo y la salud incluye a la biología y la nutrición simbolizando al cuerpo como fluido y receptor de sustancias químicas. Esto me parece dificulta al alumnado la integración de las distintas dimensiones que conforman el cuerpo; otra dificultad añadida es comprender los elementos diversos que presionan o inciden en la alteración bioquímica del cuerpo, lo relativo a la salud emocional, la incidencia, del ambiente y la herencia genética, entre otros determinantes. Así también, en esta asignatura la ciencia es presentada como un campo eminentemente experimental, de manera que no se introduce al alumnado en otros paradigmas.

También se desprende del análisis del currículo de la asignatura de Química, que no incorpora en sus contenidos los aportes de las mujeres en el campo de la química y/o la ciencia en general.

Es de notar que la asignatura de Química incorpora el contexto de las diversas culturas de México, como marco de referencia para la descripción de los recursos químicos disponibles, y la descripción de algunos saberes heredados por estas culturas; al analizar en detalle el apartado de la diversidad cultural me percaté que la diversidad y sus aportes son enseñados como un acervo histórico, sin incorporar los aportes de la actualidad cultural; luego entonces, se mira como un tema anecdótico, con valor en lo pasado (currículo de asignatura).

Por su parte, la asignatura de Formación cívica y Ética destaca por la abundancia de contenidos y temáticas a desarrollar en el curso escolar. Los temas que ocupan más horas/clase son: "Identidad e interculturalidad"; "Sentido de pertenencia a la nación"; "Los adolescentes y su relación con los medios".

En un segundo término destaca los contenidos de las temáticas: "Retos del desarrollo Personal y social"; "Aprender a tomar decisiones"; "Condiciones y garantías para un desarrollo personal y social amplio", "Compromiso de los adolescentes ante el futuro"; los temas restantes son desarrollados con la igual carga en horas (currículo de asignatura).

El diagnóstico que desarrolló la profesora de asignatura al inicio del curso escolar, apunta que el grupo estaba muy desunido, se acusaban, se ofendían y burlaban, a lo que asegura, ya cambió, desde su intervención en el aula.

Esta profesora promueve el trabajo en equipo, el respeto, el diálogo, la colaboración y la participación. Su asignatura parece estar dotada de conocimientos e información útil para la formación de una conciencia de identidad, de derecho y autonomía. (currículo de asignatura)

Por último, en la asignatura de Biología se aprecia que los temas que ocupan más horas en el currículo son la nutrición, la reproducción y la sexualidad. Esta asignatura trabaja por proyectos para cada temática y en ella emplea diversas estrategias como la expresión, la pictografía, la investigación, la ejemplificación, la imaginación y la reflexión. (currículo de asignatura)

Sobresale que en el tema de sexualidad incluye el esquema de cuatro holones (dimensiones) basado en la teoría sexológica de sistemas. Esta profesora trabaja por el reconocimiento en chicos y chicas de la importancia de promover la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Asimismo les habla sobre ITS; abordan el tema de la definición de género, que es además uno de los 4 componentes o

dimensiones en el sistema que representa la sexualidad humana; conocimientos que en el alumnado le permite integrar una mirada valorativa del ser chico o chica.

Bajo los diversos ángulos de la pedagogía del género presentados en este bloque es posible percibir la íntima vinculación de lo personal y lo social en los modelos y formas de enseñanza, conformando un tejido simbólico y real que está en la base de las enseñanzas sobre el género del profesorado de este centro.

A nivel discursivo la praxis pedagógica busca desarrollar la igualdad, potenciar a chicas y chicos y dotar de un marco de acción basado en el respeto, el aprendizaje del respeto en todos los ámbitos, espacios y normatividades.

La formación de identidades de género con base en la pedagogía descrita por el profesorado es formadora de expectativas en el alumnado y en algún sentido de integración positiva de autoestima, al ser motivados para alcanzar objetivos de igualdad.

El centro escolar en conjunto parece promover una pedagogía acorde a la normatividad social dictada para las conductas del género, de tal forma que lo familiar, lo social y lo educativo encuentran una lógica reproductora de sentidos y prácticas del género.

BLOQUE 2: ESTEREOTIPOS E IDENTIDAD DE GÉNERO. SÍNTESIS DE LO COLECTIVO Y LO PERSONAL EN CONTEXTOS EN MOVIMIENTO

Entiendo que existen diversos mecanismos tanto ideológicos como materiales, en términos de recursos o capitales que se distribuyen y se aprenden a vivir, en forma de disposiciones mentales arraigadas que se comparten colectivamente, se inscriben en los cuerpos sexuados y en una mirada diferenciadora del otro. Dentro de los mecanismos que recrean la identidad me propongo en este apartado analizar los estereotipos de género, en tres dimensiones: 1. significados colectivos; 2. significados colectivos plasmados en el cuerpo; 3. significados construidos en la experiencia personal.

Como finalidad en mi análisis en este trabajo parto de la definición de estereotipos de Robles (2006) como un conjunto de dispositivos discriminatorios que potencian la clasificación de las personas o grupos de personas en estancos fijos, que las definen de forma simple y parcial, que las generalizan sin matices. Los estereotipos expresan formas de pensar en las que no existen criterios elaborados, suelen

asentarse en formas culturales patriarcales y en la aceptación de las relaciones de dominio y subordinación como formas naturalizadas de relación. Además de clasificar a las personas, justifican y aceptan la exclusión y la agresión como una forma de relación ya sea de forma física, verbal, sexual o simbólica. Tomé (2006) encuentra que “los estereotipos sexistas favorecen las relaciones de violencia entre los hombres y las mujeres en los centros escolares”. (p.239), y es mi interés identificar los puentes que se crean entre el proceso de socialización familiar, social y el desarrollado en el ámbito escolar, dimensiones analizadas en este bloque.

Estos mecanismos denominados estereotipos poseen un efecto en lo personal a través del proceso de interiorización del género que recrea una manera de vivirse, mirarse. Para analizar este proceso he denominado para esta finalidad auto-identidad del género, que vendría a ser el proceso personal construido con base en el cuerpo sexuado; este proceso se traduce en una forma de asumirse en tanto ser con valor para sí o en ausencia de una valoración positiva de sí. La auto-identidad del género expresa entonces el componente de autoestima.

Para comprender el proceso de identidad, necesito analizar tres planos: el primero alude a lo sociocultural en forma genérica como estereotipos, que es elaborado con base en los discursos de chicas y chicos, la información de las entrevistas al profesorado y la elaboración de siluetas por equipos de trabajo ya sea de chicas, mixto o sólo chicos. Para elaborar estas siluetas colectivas les solicité que representaran por medio del dibujo los significados de las chicas y los chicos, enfatizando que no incluyeran los órganos sexuales, y dejando libremente la asignación de textos para complementar lo explicado en las imágenes. Las imágenes fueron elaboradas por equipos de 3 a 4 integrantes. Con estas imágenes es posible advertir el constructo social del género, en encuentros y diferencias, en continuos y a veces quizás significados planos asignados al género.

Para el análisis del proceso de auto-identidad consideré los discursos de las entrevistas del alumnado en lo referente a sí; otro recurso que integro al análisis es el dibujo personal. Este dibujo es el resultado del trabajo que se elaboró por el alumnado con la instrucción de mostrar “cómo soy yo” Con la opción de incorporar un texto complementario. Estas imágenes permiten comprender el proceso de interiorización de la identidad de género, así como el valor que cada persona se asigna a sí mismo, a manera de autoestima, que es en última instancia el reflejo del valor social y la experiencia personal que se incorpora a través del cuerpo y que

nos habla del prestigio de género y, en suma, del constructo social de la identidad de género en movimiento.

Por último en este bloque se aborda un apartado sobre roles de género y las expectativas de vida, que permite observar los contextos de aprendizaje de chicos y chicas, las representaciones sobre los roles y el valor social otorgado a cada género, y su efecto en la formación de las expectativas y proyectos de vida en el alumnado. Este apartado es elaborado a partir de los discursos del alumnado y las entrevistas al profesorado fundamentalmente.

La información del bloque se organiza en los puntos: 2.1. Significados sobre chicas y chicos; 2.2. Roles de género, organización familiar del trabajo y proyecto de vida.

2.1. SIGNIFICADOS DE CHICOS Y CHICAS SOBRE ESTEREOTIPOS

A partir de los significados que el alumnado expresó en torno a estereotipos de ser chico o chica presento la organización de la información. Esta información proviene de diversas fuentes (entrevistas al alumnado, entrevistas grupales, elaboración de imágenes personales y colectivas, identificación de atributos, de objetos de arreglo personal, entre otros), entramado de fuentes que permite entrelazar lo colectivo y lo personal en la construcción de significados y la formación de la identidad de género.

En la elaboración de los apartados en cuanto a significados del ser chico o ser chica, busco recrear las miradas múltiples, a la vez que las miradas desde sí y sobre el otro respecto al ser chica o ser chico; las miradas múltiples son tejidas en torno a significados aludidos por los personajes, cada grupo de significados puede estar representado por la totalidad de los personajes entrevistados, o bien por una parte de ellos, buscando integrar miradas en dos vías, de sí y del otro.

2.1.1.IMÁGENES CORPORALES DE CHICAS Y COMPONENTES DE LA MASCULINIDAD

Esta propuesta de significados del ser chico y chica muestra un constructo que es realizado a partir de un continuo de posibilidades del ser chicas y chicos, en el que se describen polaridades y matices que se analizan en el entramado que los personajes representan.

Es sin duda uno de los apartados de significados que encuentra mayor cantidad de referencias de chicos y destaca la asociación del ser chico a la violencia, asociación

a la que algunos chicos confirman en la auto-identidad, que se describe en el análisis de las imágenes personales. Es así que en este apartado es posible encontrar la mirada de chicos y chicas representada, y la posible adscripción personal en alguna de los significados atribuidos en los discursos sobre el ser chica o chico. Se elabora el bloque empleando los discursos de las entrevistas del alumnado, entrevistas grupales, imágenes colectivas e individuales, así como del profesorado.

Partiendo de los significados más generales sobre el ser chica o ser chico con respecto a la imagen corporal, Artemisa nos sugiere que es posible notar las diferencias entre mujeres y hombres a partir de la forma de vestir, buscar el significado de sí en función de la imagen, mujeres con vestido y hombres con ropa deportiva.

Las mujeres deben usar vestido para ser lo que son y los hombres deben ser más deportivos:

La imagen 6 del grupo de chicas nos propone entender que son las complexiones corporales las que nos permiten percibir las diferencias entre chicos y chicas, en donde el hombre por naturaleza es más fuerte que la mujer, con un cuerpo para dominar.



Imagen 6: Siluetas de hombre y mujer elaboradas por un grupo de chicas

Siluetas elaboradas en lápiz, pero en un contexto de estrellitas rojas, corazones en el aire y un corazón en medio de los dos atravesado por una flecha; dos caritas sonrientes, con títulos en rojo grandes en mayúsculas para cada silueta.

La mujer a la izquierda y el varón a la derecha con los siguientes textos:

Mujer: el cabello largo, los brazos y las piernas son más delgados, los pies son más pequeños.

Hombre: el cabello es corto, es más robusto y tiene más fuerza, tal cual está representado en sus imágenes.

Del significado general se presentan dos maneras de expresar en el cuerpo o bien como chicas tímidas y hombres fuertes o bien como chicas y chicos con imagen en un continuo de posibilidades; respecto al ser "tímida" Artemisa introduce el significado:

Mujeres: sentimentales, tímidas, menos relajistas (juerguistas).

Hombres: fuertes, los que se creen más, los que se paran los pelos.

Por su parte, Camila se define a sí misma como una chica penosa que lo ha asumido, al tiempo que cuestiona el modelo social construido del ser chica :

Me enseñaron en mi casa que las mujeres son más penosas que los hombres. No me gusta de mi persona ser muy penosa.

Leonorilda, en su definición, deja entrever una mirada de sí misma un tanto entre la valoración positiva y lo negativo, resaltando dos aspectos que le desagradan.

Soy un poco tímida, a veces estudiosa, tengo un carácter fuerte, soy simpática, y un poquito trabajadora. Lo más importante de mí son mis sentimientos. No me gusta que me enoje muy rápido.

Micaela asociando "mujer" a la condición de penosa, nos indica:

Así es la mujer, penosa, casi no te gusta hablar, no te gustaque te critiquen.

Por su parte, la profesora Katherine nos sugiere que la timidez, se inscribe y expresa en el cuerpo de las chicas:

Entonces veo cómo en las niñas, cuando te hablan, agachan la cabecita... o así, no te miran así ... que caminen recto.[no caminan erguidas]

A través de mi experiencia de campo, encontré en el centro escolar que en algunas chicas que se llamaban a sí misma "tímidas", algunos rasgos gestuales como el uso de la risa constituían una salida ante cualquier situación que las involucre expresarse, junto con agachar la cabeza, encorvarse y la mirada al suelo.

Las figuras de algunas chicas expresan lo enunciado por Artemisa como significado "tímida" para el ser chica (dibujo auto-identidad).

La imagen 7 elaborada por Yoseline se muestra alegre, utiliza objetos en su vestimenta que denotan feminidad, pero también un toque de estética, que, a

primera vista, parece simétrico el dibujo. Yoseline no detalló el cuello; sus brazos son ligeramente más cortos que el resto del cuerpo, con asimetría respecto al torso y piernas; cabe destacar en ella que se presenta con pantalones.



Imagen 7: Yoseline (14 años) vista a sí misma.

Se observa que la imagen da la sensación de haber sido elaborada por un pequeño o pequeña de menor edad, de primaria, al tener trazos elementales, y los detalles que le incorpora son quizás más propios de una niña de menor edad. El texto es incorporado en el tercio superior derecho y abarca casi la mitad de la imagen, por lo que denota igual peso que la imagen, pareciera un anclaje necesario para la argumentación de la imagen. El tamaño de la letra es más grande que las proporciones utilizadas en el dibujo, escribe con letras de molde y el texto está plasmado en escalera, dando la sensación de jerarquía en sus atributos.

Es así que ella mediante el texto expresa sus características, señalando que es alegre, penosa y, por último, amable con todos. Desde mi punto de vista, los dos primeros rasgos señalados por Yoseline van en concordancia con lo plasmado en su dibujo, con una expresión simple que denota alegría; el segundo atributo se asocia a la falta de cuello y los brazos pequeños, así que el torso superior es deficiente, frente al componente inferior que da la sensación de mayor fortaleza y simetría. La imagen permite ver concordancia con su autodefinición de “penosa”, aunque con otros elementos que ella misma expresa con un aspecto de sociabilidad.

Sandy por su parte, también expresa en los trazos de su imagen su esencia “tímida”; elabora una imagen bien desarrollada en sus trazos, la que coloca al centro del papel y es proporcionada al tamaño del mismo, se percibe simétrica. La hoja de papel la coloca horizontal y la imagen es realizada verticalmente. Los trazos son delicados, precisos y con detalle, sombreado y énfasis en la descripción de la ropa. Lleva un texto escrito en el costado derecho, a la mitad del dibujo, con letra grande, con la palabra “tímida”.

Sandy denota una congruencia con la realidad al retratar a una adolescente en todos sus rasgos en los detalles de su ropa y en la expresión de su rostro y cabello. La imagen 8 también expresa corporalmente lo que plasma en el texto, al representar los brazos cruzados y una mirada hacia abajo, a la par del trazo delicado. También muestra una vestimenta acorde con las exigencias de la escuela, como el llevar falda a la rodilla, las calcetas altas.



Imagen 8: Sandy (14 años) vista por sí misma.

Por último, Niurka, con un tono matizado, deja entrever en la imagen 9 su mirada de sí misma como sencilla, pequeña, “penosa”. Niurka presenta una imagen muy pequeña, que coloca en un tercio, el izquierdo superior del papel es una figura

elaborada verticalmente en una hoja con formato horizontal. La imagen va acompañada por un texto escrito ampliamente a lo largo de la hoja, a un costado de la imagen, colocado a la altura de la cabeza, y un poco más abajo, escrito en forma horizontal. Por el tamaño y la distribución de las extremidades, a primera vista, da la sensación de reflejar la imagen de una persona con enanismo. Es un dibujo muy elemental, aunque con una intención de mayor detalle en el rostro. Es una imagen asimétrica, pues no guarda proporción con el papel, ni entre sus componentes o partes. La cabeza es en proporción al resto del cuerpo mayor en tamaño; los brazos tienen largos y anchos distintos; la cadera y los pies son menores en tamaño que el plexo; los pies son distintos, uno más definido que el otro.

La imagen 9 muestra a una adolescente con cabello delgado, lacio, largo, que se mira como pequeña y con escaso manejo de su corporalidad, su imagen relajada, sencilla poco adornada, con el mismo patrón de falda larga. No desarrolla simetría en los brazos y piernas. El rostro, quizás lo mejor logrado, es un rostro que a diferencia del conjunto y de las extremidades que transmiten pequeñez; el rostro expresa alegría, con una boca y ojos que dan la sensación de sonrisa y un patrón alargado, que rompe con la perspectiva maya del rostro. Es una imagen clásica de una chica en edad escolar, pero con algunos detalles que significan ser adolescente como el detalle del cabello y del rostro, de manera que es congruente con la realidad. Su texto expresa: "soy tranquila, cumplo con mis tareas", dando importancia a su definición los aspectos de comportamiento, relativos al deber ser de chica estudiante, interiorizando los patrones que la escuela apunta como los modelos de conducta deseables en las chicas.



Imagen 9: Niurka (13 años) vista por sí misma.

Aporta nuevos elementos a los significados la imagen 10, hecha en la entrevista grupal al equipo mixto. En ella, describen rasgos complementarios con los anteriormente señalados, al desarrollar una composición muy colorida, la imagen de la mujer está a la izquierda, de color rosa, mientras que la del varón a la derecha, de color azul fuerte. La chica vestida de falda y blusa corta, con una semblanza de pechos y el chico de pantalones, manos y brazos toscos.

Chica: "representa amor, cariño, responsabilidad".

Chico: "valor, tolerancia, fuerza".

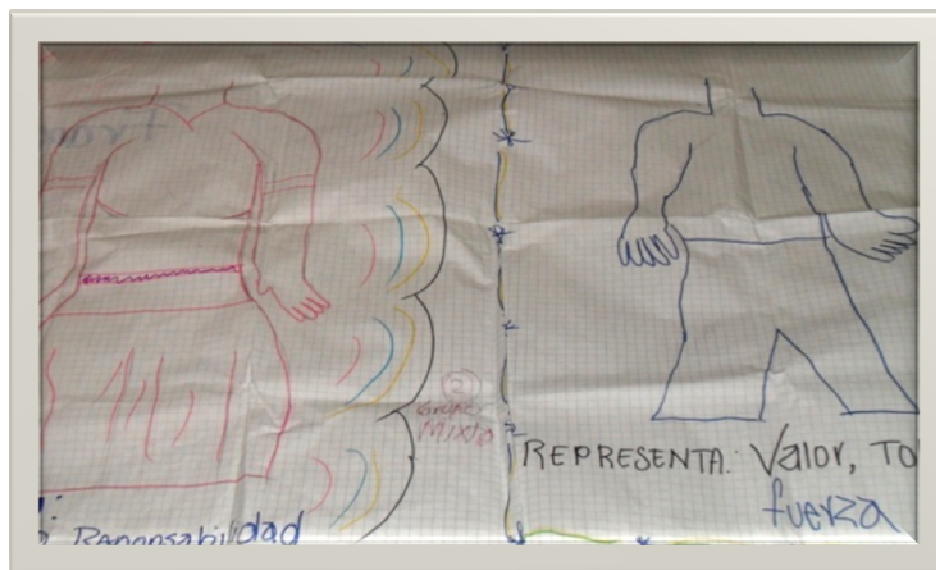


Imagen10: Imagen construida entre el grupo mixto.

Este equipo nos propone que las mujeres ante las cualidades enunciadas que la definen es un ser para otros, y el hombre con atributos y una corporalidad expresada en su imagen, cuerpo para dominar.

Siguiendo con los rasgos apuntados por el grupo mixto, en la entrevista grupal, al solicitar la asignación del atributo de “nobleza” por sexos, lo relacionaron todos los equipos con lo femenino, entendiendo que “el hombre tiene más carácter” (grupo de chicas), y porque “la mujer es buena” (grupo mixto).

Otro atributo enunciado para mujeres que encuentra relación con la nobleza, es ser “débil”. Ambos grupos entrevistados coincidieron en que es una característica de ser mujer, porque es “grajil” (frágil) (grupo de mujeres) y porque es “delicada” (equipo mixto). Muy ligado al anterior atributo, la debilidad es asumida desde la ideología que asocia mujer con debilidad corporal y en comportamiento, ilustrada con la expresión “delicada”.

En el dibujo 11 se propone una asociación velada del color azul para chicos, encontramos concordancia en la elección de objetos para uso personal, la mochila de color azul con grises, que se muestra en la imagen; los entrevistados identificaron que es para ambos (grupo mixto), y el grupo de mujeres la asociaron a chicos.



Imagen 11: Selección del sexo para el objeto de uso escolar (mochila)

Por su parte, el grupo de chicos comparte estas definiciones y agrega algunas de carácter físico en las imágenes 12 y 13. La imagen del varón que está independiente de la de la mujer, es un dibujo muy detallado que a simple vista parece el de un vampiro, que tiene una herida en el rostro, las orejas puntiagudas y la sonrisa macabra, el cabello parado, pero vestido de vaquero. Y el texto en rojo dice:

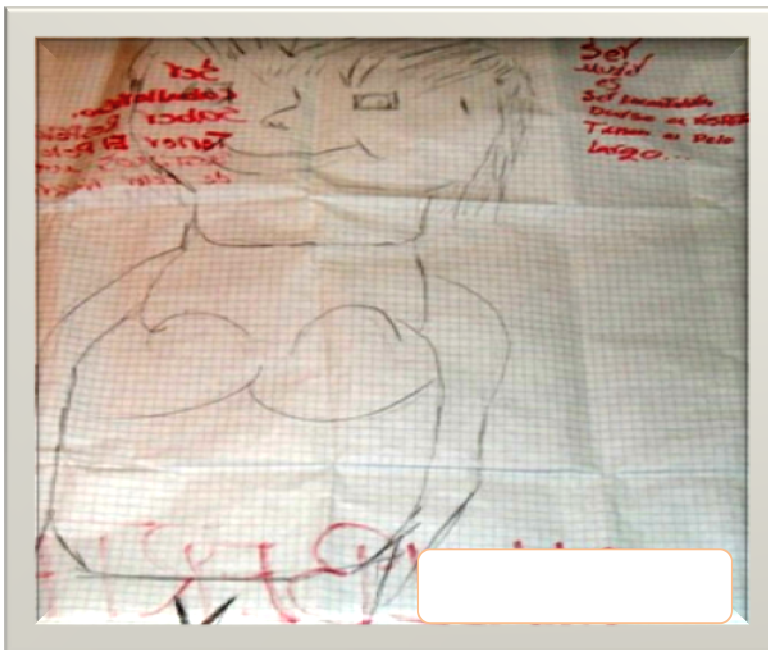
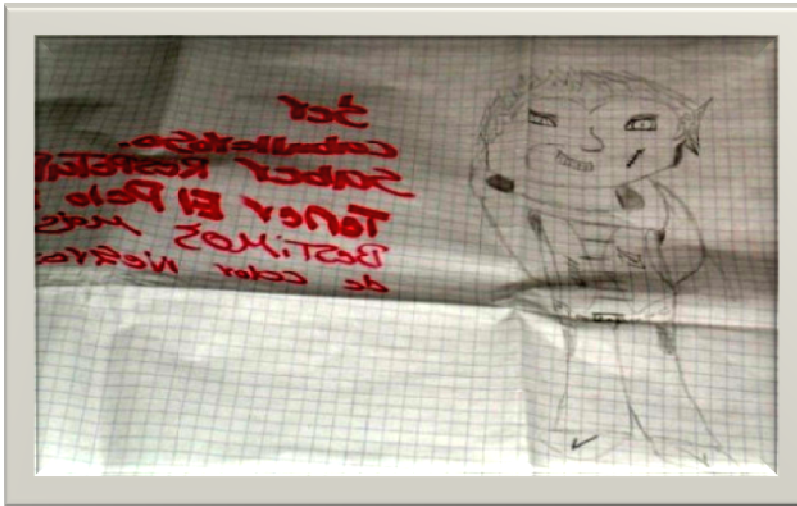
Ser caballeroso, saber respetar, tener el pelo parado, vestimos más cholos y de color negro.

La chica abarca todo lo largo de la hoja trasera y tiene destacado el pecho y el pubis, cabello corto y aretes. Y el texto dice:

Ser mujer es encantadora, darse a respetar, tienen el pelo largo.

Desde los chicos, este equipo agrega algunos elementos simbólicos como: *el chico es como un vampiro que ataca a las chicas "encantadoras" con "pecho y pubis" (cuerpo para el placer y para otros);* o que las chicas que cumpla con la norma social del buen comportamiento, o *darse a respetar*, es decir, en las chicas recae la obligación de exigir el respeto y de cuerpo para otros, enfatizando en lo sexual, para lo privado.

Asimismo, aparecen rasgos distintivos no señalados con anterioridad y que hablan de la moda actual en chicos, de negro y de tipo cholo pantalones a la cadera, anchos, en exclusiva de chicos, cuerpo para controlar.



Imágenes 12 y 13: grupo de chicos auto-representados.

En concordancia con esta definición en la selección de elementos para el arreglo personal efectuada por los grupos en entrevista, asociaron a los chicos tenis equipados (para música) en color plata, destacando que la tecnología es un asunto de chicos.



Imagen 14: Selección del sexo para el objeto de arreglo personal (calzado deportivo)

De acuerdo a los elementos planteados como definitorios por Artemisa, Gabino, entiende que las mujeres se definen de acuerdo al físico y su atractivo visual, incluyendo a los bisexuales; en contraste, Gabino apunta características en los chicos proponiendo un continuo entre lo afectivo y la masculinidad violenta:

Mujeres: son flacas, bonitas, gordas, feas y manfloritas (bisexuales).
Hombres: relajistas (juerguistas), cariñosos, respetuosos, que se tratan con amor, los que pegan, pelean, toman, insultan.

Siguiendo con el significado de Artemisa sobre el ser hombre, en el que entiende que “los chicos se creen más”, los entrevistados grupalmente al solicitarles asignen sexo y significado al atributo “viril”, el grupo mixto opinó que es un atributo de chicos porque “se creen mucho”. Este atributo es reconocido masculino en el contexto las chicas y chicos lo expresan como un sinónimo de auto-concepto como superiores a las mujeres.

Por su parte, Camila nos da cuenta de una serie de características que le agradan de sí, incluyendo su apariencia física:

Alta, delgada, ojos oscuros, cabello negro, muy relajista, o sea, alegre.
No me gusta cuando me enojo.

En este sentido de imagen corporal de chicas, Jenny prefiere ser “sexy”, a la moda. La imagen 15 abarca una pequeña porción del papel; Jenny colocó su imagen en el tercio izquierdo de arriba, es plana, y el punto de referencia está situado arriba. Denota un tamaño reducido para la hoja y destaca que fue realizada de perfil. Destaca el texto, que sirve de argumento, que requiere de conocimiento previo, al

expresar la palabra “fashion”, como una definición de sí misma. Texto que lo coloca de forma perpendicular a la imagen y destaca que tiene mucho color, el rojo, dándole colorido y vistosidad al dibujo, que está elaborado con lápiz. El tipo de letra es estilizada, con signos que asemejan a corazones, así que la palabra “fashion” también puede denotar “sexy” al utilizar los corazones como signos complementarios.

La imagen a primera vista da una sensación de una vestimenta y corte de cabello, con influencia del rap, lo que contrasta con su texto de fashion y el énfasis que le da al ponerlo de rojo. Lo que parece proponer es ser considerada como una chica moderna, que gusta de verse a la moda. La simpleza en su ejecución, no permite observar expresión de sentimiento alguno, aunque es posible advertir el detalle usar aretes.



Imagen 15: Jenny (14 años) vista por sí misma.

Asimismo, el equipo de chicos, en el sentido de lo planteado por Gabino, nos presenta la imagen 16 que resalta las diferencias entre hombre y mujer, incorporando un tercer género, al que denominan “bisexual” (que el grupo lo entienden como un cuerpo de hombre que se viste y actúa como mujer). Esta composición contiene 3 objetos que están colocadas en un formato horizontal y elaboradas en forma vertical, abarcando un cuadrante, el izquierdo de arriba y

cruzando ligeramente hacia el de abajo. Las tres imágenes son pequeñas en relación al tamaño del papel, pero se observa con detalles en su expresión.

Estas imágenes son acompañadas de textos que identifican las imágenes y son colocados por encima de las cabezas de las figuras, a manera de título, los cuales son escritos en forma vertical prácticamente y escritas de izquierda a derecha. El tamaño de la letra es grande, resaltante y escritos en letras de molde.

Además, incorporaron textos a un costado derecho de cada figura, con letra de menor tamaño a la de los títulos, pero de cualquier manera grande y de molde. Para los chicos de este equipo es posible encontrar 3 tipos o clases de sexos, así que plasmaron tres figuras que les son representativas:



Imagen 16: equipo de chicos representando tres sexos.

La primera que presentan de lado izquierdo es la que tiene el título “Masculino”, es decir su propio referente. Dentro de los rasgos que sobresalen en este dibujo son el uso de tatuajes en los brazos, el cabello peinado en copete picado y alto, y el órgano sexual que dejaron entre velado por encima de los pantalones, que aparece sombreado a la vez que pareciera tachado. Por sus rasgos de la cara más parece un adulto mayor que un adolescente. Cabe señalar que en el rostro le dibujaron una lágrima.

Tiene un texto que expresa el significado de sí mismo en lo masculino: “forma de vestir, su forma de ser, su voz”, al parecer son los rasgos distintivos respecto a los

otros sexos. Cabe destacar que la figura del masculino es ligeramente más grande en tamaño que las otras dos.

La segunda figura es la que tiene el título “Bisexual”¹⁶, figura que es colocada en medio, es decir entre lo masculino y lo femenino, donde los chicos nos proponen que los bisexuales tienen de ambos, pero a la vez son distintos, lo que expresan en una forma de vestir de mujer, con vestido, pero uno cuadrado, el uso de medias con dibujos, zapatos de tacón, cabello largo, pero facciones de hombre en el rostro y señalan en el texto que son diferentes por: “su forma de vestir y de comportar”. Dado el dibujo parecen exaltar el arreglo de la imagen de los bisexuales, como exageradamente femeninos.

La tercera y última, que tiene el título “Femenino” se presenta con una silueta curvada, con un vestido contorneado, tacones y cabello largo arreglado, con rasgos en el rostro un poco más delicados, que al colocar la boca un poco como de a un lado, da la sensación como de susto o sorpresa. El texto que tiene en un costado indica: “su forma de vestirse y comportarse”.

La figura más pequeña, pero a la vez más detallada, fue la del “bisexual”, y la que refiere como dato distintivo de las demás “la voz”, es el masculino, así que el tono fuerte es indicador de masculinidad para este grupo.

En cuanto a los componentes de la masculinidad señalados arriba, la fuerza es un constitutivo de la masculinidad poderosa y violenta. En la entrevista grupal “Fuerza” con doble significado asociado; por un lado es de chicos, “hacen pesas” (grupo de chicas) y de chicos y chicas al argumentar que “hacen lo mismo” (grupo mixto). La fuerza, en un sentido físico, es matizada por la experiencia del día a día en la que se observa que en la actualidad las mujeres están involucradas en toda clase de tareas, por lo que la asignación tradicional de este atributo, se encuentra en transformación. Sin embargo en un grupo de chicos que se auto-adscriben como integrantes de un grupo banda en la escuela parece ser un componente esencial de la masculinidad. Janny, chico que a tono de “rap” nos cuenta que es fuerte, improvisador, un artista, quien se expresa con un léxico basado en groserías, nos sugiere que su esencia es el “rap”:

Yo les vengo a improvisar, estoy rapeando (cantando el ritmo “rap”) porque tengo viejas al lado. Desde Montreal porque cuando me quieran

¹⁶ Para los chicos, bisexual es atribuido a los que tienen órgano masculino pero se visten de mujer. El término popular es “manflorita”.

disparar la bala no me penetrara, porque soy fuerte como una bomba. Yo les traigo esta rolita (canción). Porque mira como te disparan soy más fuerte que un puto de un camión, mira...porque vas a ver lo que miro... yo soy un arte soy el máximo rimador. El Gabino está a mi lado es un cabrón es un chingón, allá esta Jack, mira esta Cabaña, ni siquiera voy a rezar por este, desde la secundaria, la consola, la tarima, porque yo la repetiré cuantas veces tus quieras, porque solo improviso y verás cómo se calla este loco maniático”.

En la imagen 17 de Janny, que abarca la mitad del papel y está desarrollada de perfil, todo mira a la izquierda. Es una imagen que destaca por sus detalles y elaboración que implica mayor destreza en el trazo. Es una imagen que inmediatamente te refiere a un joven muy masculino que expresa una imagen acorde con los raperos, imagen que requiere de conocimientos previos para su decodificación, pero que a la vez es realista ya que retrata al chico que la ejecutó, aunque hay que señalar que incorpora elementos de su imaginación, ya que no tiene ni barba ni bigote.



Imagen 17: Janny (14 años) visto por sí mismo.

La figura está realizada en negro, y a pesar de ello el chico encuentra en la utilización de la sobra un recurso para dar énfasis a lo que desea denotar, es así que enfatiza en bigote, barba, un cigarro, en el perfil de los dedos y para realza la escritura que realiza encima de los dedos. La imagen es un perfecto complemento entre ropa, tenis altos y gorra mirando hacia atrás.

Janny nos presenta una imagen que a todas luces está acorde a una de las modas actuales entre los jóvenes que procede de los grupos raperos, pero la imagen nos brinda mayores objetos y signos que la hacen compleja para decodificar, pues se requieren conocimientos contextuales, ya que entre sus dedos, que al parecer en su mano izquierda muestra dos doblados, para mostrar el 13, que refiere a la banda de chicos a la que pertenecen un grupo de chicos de la secundaria y que tienen delimitado su territorio en la escuela. También los dedos doblados son una señal de grosería, que junto con el cigarro en la otra mano dan cuenta de un chico rudo, rebelde, de banda. Su imagen y símbolos ya nos dan una aproximación elaborada de la realidad que el chico quiere representar, a lo que agregaríamos el análisis gestual de su rostro. Que en conjunto con los detalles de las cejas, los lentes y la posición del bigote parecen dar una sensación de cierta tristeza y desasosiego, que intenta atenuar con el consumo del cigarro.

Esta es la imagen más novedosa y mejor desarrollada y polisémica de todas las elaboradas por los chicos. Es la que combina realidad con ficción. Es la más original y por su tamaño, demuestra autoestima y seguridad, pero un poco de tristeza. Es una imagen significativa del movimiento e identidad de los chicos y es un dibujo armonioso, pero con un sentido de su ser depositado en una pose, que es tomada de un modelo exterior incluso a su comunidad. Esta es una definición de sí encontrada en los chicos, como el caso de Cristian, quién refiere tener una vida loca.

Cristian elabora la imagen 18, figura pequeña, colocada en el cuadrante bajo izquierdo del papel, ocupando sólo ese espacio del folio. No está alineado en algún punto eje de la hoja, y es vertical que está elaborada en un formato horizontal. La imagen está realizada de perfil, con vista hacia la izquierda. Presenta en la parte trasera de la cabeza una leyenda con letra combinada entre trazos de mano escrita con letra de molde, en tamaño grande abarcando el tamaño de la cabeza, ya que está escrito a esta altura. El texto dice: "mi vida loca". La figura a primera vista es una figura sencilla, con rasgos masculinos simples y destaca cabello que le abarca toda la cabeza. Se trata de una figura estilizada, proporcionada y representa a un joven, por lo que corresponde con la realidad que quiere demostrar.

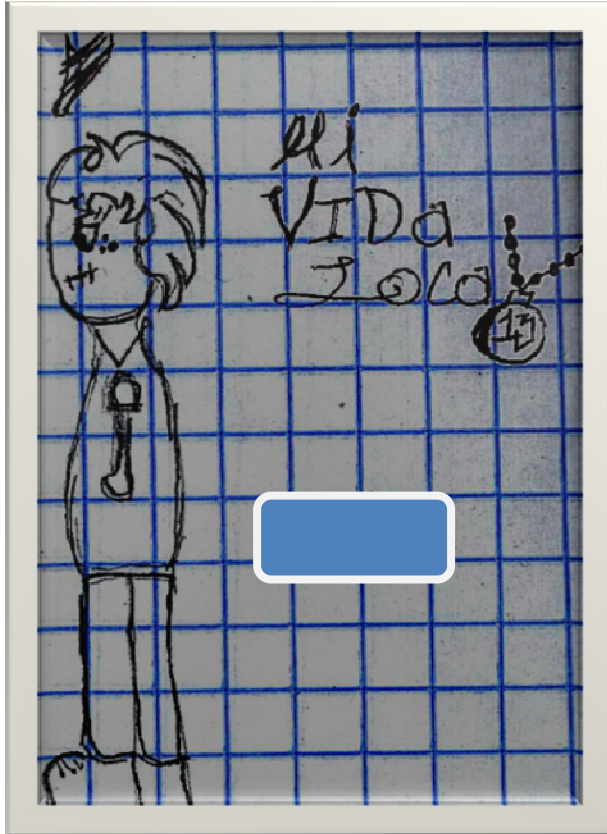


Imagen 18: Cristian (14 años) visto por sí mismo.

A primera vista resalta la expresión de su rostro, que transmite enojo, producto del trazo de la boca con varias marcas y con ojos remarcando con intensidad las pupilas, que le dan una mirada fuerte; a la par se muestran tres manchas en el rostro a un costado del ojo, que en conjunto dan una imagen de enojo. El trazo de los pantalones bajos o bien de la camisa larga, junto con la mano que pareciera expresar el puño cerrado dan la imagen de estar en pie de guerra: buscando pleito.

Esta expresión masculina en comparación con el texto no parecen coincidir, pues el texto refiere más a una vida libre, fluida, mientras que la expresión corporal y gestual de la imagen refieren más bien un significado de rebeldía, aunque ya en el análisis a detalle es posible advertir que es coincidente, pues a un costado del texto hay otro objeto que es un collar con un 13 en el interior, que refiere a que este chico pertenece a la banda de la calle 13, un grupo que se reivindica territorialmente en la escuela. Es así que Cristian utiliza códigos que no es posible advertir para cualquier espectador y que tienen un significado implícito importante, por lo que no es accesible a cualquier espectador su interpretación. Sin ligar a dudas es una imagen fuerte, congruente, y significativa de su identidad como chavo banda.

En este mismo tono, John nos sugiere una expresión gestual por medio de una pose que denota hombría. Es una imagen pequeña para el tamaño del papel, está colocada al centro de los cuadrantes, ocupa todos los tercios en la parte en que confluyen y no utiliza texto alguno para acompañar la significación de su imagen, únicamente incorpora su nombre en forma perpendicular a la imagen a la altura de la cabeza. Es una imagen que da la impresión a simple vista de ser masculina: refleja un vestuario simple y una estructura que guarda cierta proporción entre sus partes, quizás el cuello un poco disminuido y el torso como y la pierna izquierda dan una idea de estar ligeramente inclinados a la izquierda. La postura de hombros y brazos parece estar en movimiento al estar en distintas posturas. El brazo izquierdo ligeramente girado hacia atrás y el derecho totalmente hacia atrás. Tiene cabello corto, sólo un poco de copete, tal y como lo marca el centro escolar. Cabe señalar que hay diferencias en el ancho de piernas y es más notorio las de los pies, justamente el pie más grande es en el que descansa el cuerpo girado hacia la izquierda. Hay poco detalle en los ojos, no tiene nariz, así que da una impresión de ser un muñeco de trapo, como el que utilizan en la magia budista. El rostro es redondo, con ojos grandes y boca grande, como la tradición del maya.

Da la impresión de ser un adolescente, con lo que es realista, además el movimiento intencionado o no de su estructura da la idea de un chico activo, y ciertas poses que concuerdan con las poses denominadas masculinas, que entre los jóvenes se asocian con estar alerta, reactivos, y con actitud de rebeldía en cierta forma, que esta figura es capaz de proyectar, por lo que es una, de tal suerte que es realista y sugerente esta imagen. A la vez, su simpleza en el vestir en conjunto con el rostro, dan la idea de un chico de comunidad.



Imagen 19: John (13 años) visto por sí mismo

En esta misma situación está Jeremy, con una imagen que nos remite a los dibujos animados. Es una imagen en composición que utiliza diversos objetos para dar la significación deseada. Emplea una imagen que es pequeña, situada en los dos tercios izquierdos, colocada al medio del papel en el extremo izquierdo; a la derecha de la imagen tiene dos textos colocados uno debajo del otro. Con letras grandes, el primer título es el que es mayor en tamaño y el de abajo es menor al primero pero grande en relación al tamaño de la imagen. Ambas con letra estilizada en doble dimensión; son abreviaturas que denotan la pertenencia a una banda, cuyo nombre es en inglés, "*neighbour*", que en español significa vecino/a. Queda claro que se trata de una figura masculina adolescente, aunque con trazos muy sencillos y pocos detalles en su imagen, así que el texto es el acontecimiento, no la imagen.

Da una sensación de ser expresión de una caricatura de un superhéroe o bien de una persona enana, o con alguna deformación, debido primero al tamaño global de la imagen que es muy reducida, y que es acompañada de un dibujo en desproporción de las miembros superiores y en el que también la cadera parece representar menor tamaño respecto a la extremidad superior, pero debo señalar que quizás es la expresión de la moda de los chicos que traen los pantalones prácticamente a medio glúteo, lo que explicaría la dimensión de la cadera, un tanto

desdibujada. También es importante señalar que el dibujo del cinturón, junto con la falta de ejemplificación de los pies, hace suponer que se trata de un traje de superhéroe.

La figura está ligeramente presentada al costado derecho, aunque algunos elementos no coinciden, por ejemplo lo de la nariz, que mira hacia la izquierda y la boca también. La cabeza es elaborada a nivel de la barbilla un poco desigual, de manera que confirma esa inclinación hacia la izquierda. Por su parte, los ojos son de distinto tamaño y altura, pero están inclinados más bien hacia la izquierda. El cabello y el peinado observan el mismo comportamiento al tener una inclinación hacia la izquierda. El dibujo muestra contraste para dar volumen, con el manejo de las sombras en ojos, cejas, cabello y dedos, lo que le da cierto volumen a la figura. La imagen si me remite a un adolescente pero con muchas carencias en su expresión y en su ejecución, y encuentro muy poca consistencia con su texto que utiliza para denotar que es un chavo banda "NH".



Imagen 20: Jeremy (13 años) visto por sí mismo.

Por su parte, el dibujo elaborado por Manuel, con trazos simples, poco detallados y en movimiento; el cuerpo en la mitad del torso girando hacia la izquierda, mientras

que el rostro se queda fijo con la mirada hacia el frente. El rostro tapado en la mitad por el fleco contorneado, y únicamente deja visible un ojo, la nariz y la boca. El rostro muestra un pómulo pronunciado y el ojo alargado, con una nariz estilizada y larga, boca delgada y larga, que parece hacer una mueva. El conjunto del rostro da la sensación de un rostro de un chico japonés que está enfrentando un combate y su expresión es de molestia. Así que es un rostro negativo, que muestra estar listo para la pelea como parte de su estado natural, por lo que creo que esta imagen tiene un tanto de ficción y otro de realidad. Esta composición es un poco triste, un tanto ficticia y con muestras de una adolescencia un tanto en rebeldía y con poca alegría.

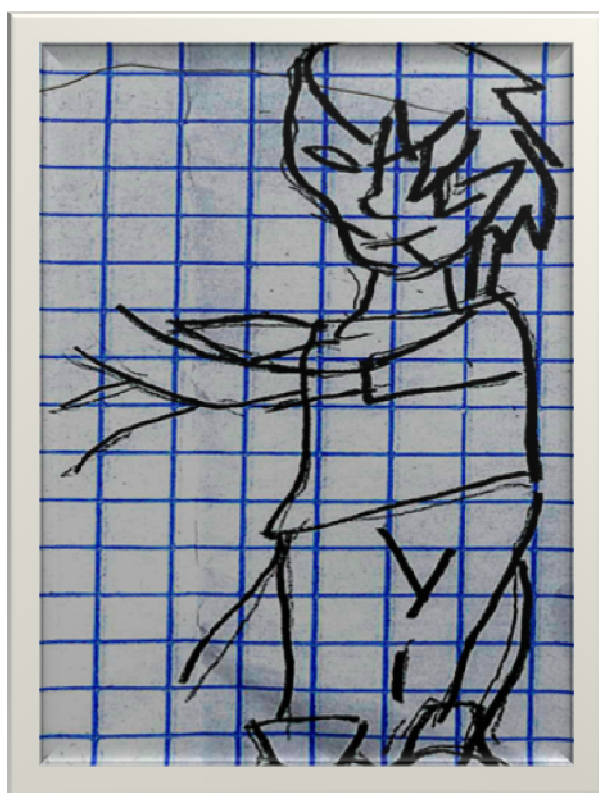


Imagen 21: Manuel (14 años) visto por sí mismo.

En este contexto de masculinidad fuerte, Gabino nos propone mirar la realidad como una marcada por la dualidad de una vivencia entre los afectos y la violencia, que también está ligada a la existencia de bandas; es así que se presentan a continuación los significados que los diversos personajes otorgan a las bandas, que algunos chicos en la auto-identidad expresan cómo se presentó anteriormente, se recrean las miradas por medio de las entrevistas al profesorado, la entrevista grupal y entrevista al alumnado.

El equipo de chicos realizó una historia en torno a la figura de una chica y un chico con otro tipo de arreglo, más al estilo punk.

Que se visten de maliantes (maleantes) y andan insultando a la gente por todo ese resentimiento que llevan dentro por la vida o como sufrieron con sus papás o como los tratan en las calles y tan bien como los critican, unos por su forma de vestir, no podrán decir. Son simples chavos destruidos por la vida.

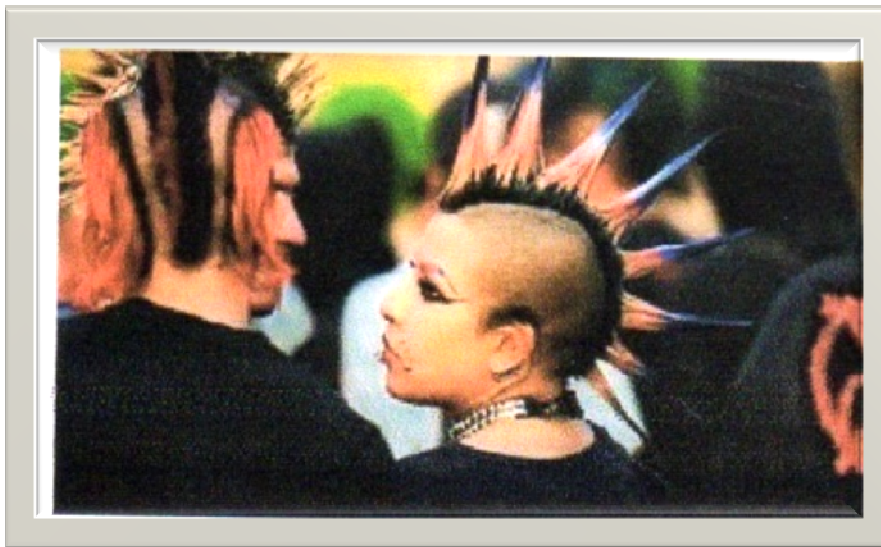


Imagen 22: Imagen que muestra expresiones juveniles para la elaboración de historias grupales

Mientras que en un grupo de chicos los referentes son personas que están relacionadas con aspectos de parentesco, en otro grupo de chicos, la identificación es referida a partir de grupos existentes en la comunidad y en la escuela.

En los discursos, las relaciones y los espacios escolares permitieron advertir que el alumnado se aglutina en torno a grupos. Micaela nos cuenta que ella participa en uno de carácter de esparcimiento.

Cada grupo tiene una característica,... no sé, son diferentes. Sólo tenemos un grupo, nomás, y nos quedamos un ratito en la noche y vamos a fiestas. Es mixto... jajajaj (Risas) Nada, solo llevarte con ellos y ya.

Por su parte, Artemisa nos señala la existencia de dos grupos, a los que ella refiere relacionarse y ser aceptada:

Las bandas como la 13 y los NH [*“neighbourhood”*, vecindario en inglés]. Como me llevo con ellos. No sé, a veces nos vamos a pasear y entre que estamos haciendo algo ya comenzamos a contar todo lo que nos pasa. Se reúnen en la plaza de Toronto. Pues saliendo de la escuela nos quedamos media hora más en la plaza o sino a veces salimos a pasear y también en el parque de Toronto. Salen igual los chavitos o chamacos e igual nos juntamos allá. Sí, pero no tanto porque yo soy la chica y ya todos están grandes. Antes

de las dos tengo que estar en casa. Me preguntan porque llegue tarde, no sé. Mérida joven: Es un grupo de chavos que salen los miércoles, igual a echar relajo y todo y hay veces que nos llevan a pasear y todo por lo del *Comité*.

Por su parte Gabino se refiere a una de las bandas y su actitud agresiva, demarcando territorios:

La "*neighbourhood*". Se madrean (maltrato de palabra o golpes) por estar tirando pleito (buscar camorra).

Mientras que Jack nos habla en el mismo sentido (agresividad) al referirse a otra banda:

La 13, pura rivalidad. Por mi casa hay uno, allá hay la banda. Allá en los sábados se juntan, echan relajo, allá en el fútbol. Luego se acercan para acá. Si andas con dos, pues ya con tres te empiezan a madrear (pelear), si andas con uno pues así hablando...

La mirada del profesorado guarda distintos modos, y es así que reconocen la influencia en chicos y a la vez la niegan. La profesora Monique señala que los modelos de identificación de los chicos devienen de las bandas, está informada de que hay chicos que pertenecen a ellas y que son dos grupos a los que pertenecen, y que es posible reconocer los elementos que toman de estas bandas en su forma de peinarse principalmente, que es descrito por la profesora con risas, que denotan desacreditación del comportamiento, incluso en cierta forma, minimizando lo que los chicos le informan de su participación.

Lo que veo aquí es el fenómeno de las bandas en que muchos muchachos en la forma del peinado, en la forma de comportarse, creo que está enfocado a las bandas, como ejemplo aquí es común "la neighbour" y "la 13"...Son así "paraditos" de tipo punta,..[niños pijos de papá]..jajaj (Risas); por eso cuando entran les comienzan a decir que se acomoden porque vienen así con su peñadito o su copetito.

El profesor Arminio señala rasgos de comportamiento específicos del ser chicos, que sugiere tienen su origen en influencias como las bandas y la música, que se reflejan en su imagen y en su comportamiento haciéndolos "rebeldes", refiriendo que su amigos externos a la escuela son la influencia para acoger estas prácticas, pero también en una expresión negativa, los medios de comunicación.

Lo que sí, pues en estos tiempos la música, reggaetón, el famoso reggaetón a los chavos como visten, el tipo de peinado, tienden mucho a imitar, a comprar pulseras...Pues es algo, bueno se podría decir rebelde, no acorde a la educación.

Como ven la tele ahora por las tecnologías y en su celular, internet, tele, inclusive en la música ponen a los famosos “reguetoneros” y sus peinados.

Con un tono mesurado sobre el tema de las bandas, la profesora Giovanna deja entrever en su discurso que el cambio en los chicos y chicas en la actualidad es un cambio positivo y se distinguen de otras comunidades en las que los chicos tienen otros comportamientos como las bandas, porque ella minimiza este hecho, argumentando que eso es en otras comunidades.

Yo se que aquí no, en Santiago que es la otra población si hay mucha bandita pero aquí no...Son buenos chicos, están aprovechando la educación que se les está dando, la comunicación, si yo siento que si están aprovechando en forma positiva y no negativa... aquí son más obedientes.

Por su parte, el discurso de la autoridad escolar para el profesorado deja entrever una idea de cambio de comportamiento en sentido negativo para las chicas

Pues, por el problema de que la necesidad económica hace que las mamás no están todo el día, pues las chicas ya están solas en su casa, ya con tanta influencia de la televisión, con tanto erotismo, ya las niñas están más aceleradas y se guían mucho de estar enamorando a los muchachos porque antes era al contrario, los muchachos estaban tras las muchachas ahora es al contrario las niñas están tras de los muchachos, las muchachas les mandan cartas, las niñas les hablan por teléfono, las niñas los acarician y así estamos en una zona rosa pero prácticamente son las niñas las que están teniendo de Londres, las que vienen de otras comisarías, no niego que si hay criaturas de esta población pero hay muchas de Londres y Toronto.

En este grupo de chicos y chicas elabora los significados de ser chica y chico a partir del sexo biológico, a la vez que denotan atributos como tamaño y fuerza en las corporalidades diferenciales que asocian a las diferencias anatómicas, ideal que cabe señalar no concuerda con la realidad que lleva a chicos y chicas que a causa de la desnutrición crónica presentan corporalidades disminuidas, en algunos casos es muy evidente.

Otro aspecto que resalta en la mirada de sí, es que las chicas se miran a sí mismas como cuerpo para la atracción, mientras que los chicos también lo hacen describiendo un continuo de posibilidades.

Las chicas se miran a sí mismas como cuerpos con características contrarias al cuerpo masculino, incorporan la falda larga; representan una imagen corporal que es apreciada y con atributos para el arreglo personal, a la vez que el caso de Claudia denota una connotación negativa de sí, o bien asumen la normatividad del género como chicas “tímidas” a lo que no siempre parecen estar de acuerdo.

En la mirada de sí de los chicos tiene relevancia el vestir y también destaca un continuo de posibilidades de expresar la masculinidad que van desde la afectividad hasta la violencia; el cuerpo de los chicos es proyectado como cuerpo conquistador, por medio de los atributos físicos y de las actitudes.

Los chicos detallan algunos rasgos de relación entre el comportamiento masculino y la vivencia del sexo, incorporando una tercera posibilidad a la que denominan “bisexualidad”, aludida en párrafos atrás.

Asimismo, se refieren a la integración a manera de auto-identidad la masculinidad violenta, agresiva, con fuerza que es adquirida por la participación en grupos de chicos, como los grupos banda, pertenencia que es reconocida por los chicos con esta adscripción y por diversos actores sociales que miran esta pertenencia como un aspecto negativo en la conformación de los chicos y en la identidad social. Las chicas coquetean con la organización social de los jóvenes en estos grupos y algunas chicas se incorporan a éstas.

2.2. CHICAS CON FUERZA Y CHICOS CON DEBILIDAD PARA LA VIDA

Este bloque está elaborado a partir de la mirada a nivel de construcción grupal principalmente y en algunos casos se integra como auto-identidad; nos permite asumir una mirada valorada y con autoestima positiva -mirada las chicas sobre el ser chica-, sin embargo no encuentra expresión en atributos de fortaleza entre las miradas de sí en las chicas a nivel auto-identidad.

En la elaboración del bloque se entrelazan los discursos de las entrevistas del alumnado, la entrevista grupal, imágenes colectivas e individuales en este tejido que enfatiza en una mirada desde lo femenino fundamentalmente, y en este apartado, la mirada masculina respecto al significado de fuerza en las chicas es recreado en la entrevista grupal.

Un grupo de chicas expresa una mirada de sí, distinta a la enunciada en el apartado uno, y desarrollada en el caso de la mirada de chicos. A partir de la presentación de

la imagen 23 del equipo de chicas con una idea de debilidad física, pero de fortaleza para la vida en las mujeres, se construye una propuesta de chicas con fuerza. La silueta de la mujer de perfil, en color naranja en la que se muestra el pecho y los glúteos voluptuosos. Con letras en rojo estilizadas con el título de mujer “representa lucha y esfuerzo por conseguir lo que quiere”.



Imagen 23: Siluetas de hombres y mujeres con algunos de sus atributos; mirada del grupo de chicas.

La silueta del hombre está de amarillo y de frente. Ambas siluetas son completas. Al hombre los brazos y piernas anchos. Y el texto dice: “representa una fortaleza y debilidad en la vida”. Estos textos se inscriben con color rojo y letras en mayúsculas.

Es una composición muy armónica y atractiva, llena de colorido y estética. Para las chicas, los chicos se distinguen por su corpulencia robusta y su fuerza, pero dejan entrever que la fortaleza que tienen no se traduce en habilidades y competencias para la lucha de la vida, que al no aclarar nada respecto a las chicas, lo que sugieren es que las chicas si poseen esta “fuerza” como ellas le llaman, para salir adelante.

Esta expresión se corresponde con lo que se extrae en la entrevista grupal en la que al cuestionar sobre atributos se hace referencia a esta habilidad en las mujeres, y que también se puede entender cuando los profesores señalan que las madres son los referentes más importantes de los chicos, así como en los discursos de los chicos cuando se señala que las madres son su ejemplo de lucha y la persona en la

que más confían, tal y como se abordará en el punto de referentes de chicos y chicas.

Otro equipo de chicas en la imagen 24 incorpora rasgos positivos, que refieren una autoestima positiva, utilizando para ello elementos tanto de atributos, como de imagen; frente a una desvalorización de chicos, para lo que emplean tanto atributos, comportamientos como aspectos de imagen en sentido negativo principalmente.

En su imagen se puede observar una composición muy colorida que abarca todo el papel, las imágenes un 50% y los textos el otro, le otorgan más peso al texto, al colocarlo por encima de las figuras.



Imagen 24: equipo de chicas dibujando a mujeres y hombres y expresando atributos por sexo

La mujer al lado izquierdo, tiene su título en rojo relleno de rosa y dice: “sinceras, inteligentes, bonitas, tímidas, relajistas, presumidas, femeninas”, que expresan en una imagen con mucho glamur y con el corazón entre las manos.

El hombre: vestido de pantalones pero con el número 13 y 30 en los pantalones, en la camisa y en un collar, pertenecientes a la banda de la calle 13. Con una rosa en la mano como para brindársela a la mujer, su texto dice:

Groseros, copiones, flojos, relajistas, inteligentes, sucios, ignorantes, insoportables.

El equipo de chicas que realiza estos dibujos avanza en detallar más aspectos de la conformación de chicos y chicas que dibujan la realidad. Su composición da cuenta de que los chicos y las chicas se han creado o existen para relacionarse afectivamente, y que parece ser el ideal en este grupo, al dar el contexto de amor entre los sexos, expresado en su dibujo en las chicas con el corazón entre las manos y en los chicos con la rosa en la mano.

Para este grupo de chicas, lo masculino es negativo al expresar siete atributos con este carácter y concluir que este grupo son “insoportables”, lo que me lleva a pensar que la ideología implica la vivencia en la adolescencia de un proceso formativo en el género caracterizado por el desencuentro y el rechazo de todo lo que significa ser el opuesto, como condición necesaria para la afirmación, en base a la negación; también es posible que la manera de educar a chicos diferencialmente de las chicas genere problemas de empatía con las formas de ser elaboradas en las chicas, lo que les lleve a desestimarlos, desvalorizarlos y optar por segregar y formar grupos de apoyo desde ser chico y chica, esto explicaría otro de los rasgos hoy presentes en chicos y expresados por este equipo que es la pertenencia a bandas, que tocamos en el apartado de referencias y adscripciones.

En relación con lo descrito por el equipo de chicas en la imagen 24, en la entrevista grupal con respecto al atributo “raciocinio” identificaron como una cualidad femenina: “la mujer porque razona más que el hombre” y en versión del grupo mixto, porque “la mujer es más inteligente”. En este contexto, las chicas han asumido que cognitivamente las mujeres tienen cualidades y que por tanto constituye un atributo característico del ser chica, y la generación actual que visualiza una vida cotidiana sostenida por las mujeres, que se liga con las expresiones que se captan en el apartado de referentes personales de los chicos y sus comentarios respecto al valor que le otorgan a la madre, como ser capaz de resolver problemas y sostener al hogar, tal y como se puede apreciar en detalle en este apartado.

Asimismo, el grupo de chicas que encuentra el significado de fuerza en chicas, a partir de la entrevista grupal, reconoce el atributo “Audacia” como un atributo aplicado para chicas y chicos; (grupo de chicas) “porque tienen que tomar decisiones” y “pueden mentirle a su esposo y se lo creen”. Esta valoración

igualitaria va de la mano con la de inteligencia y habilidad; ser “habilidad”, “los dos pueden hacer las cosas”, señala el grupo de chicas y porque “los dos saben pensar”, dice el equipo mixto; profundizan en su definición, al señalar que la audacia es un atributo utilizado por las mujeres para su vida cotidiana, fundamentalmente, para la autonomía y para la sobrevivencia, estrategia para sacudirse el control masculino, es así que en las chicas, se valora positivamente la audacia y se reconoce como atributo que funciona para conseguir lo que se desea.

Para finalizar este apartado de chicas con poder el discurso de Arely revela que ser chicapara ella no va de acuerdo con la pauta social descrita en el apartado de imagen corporal

Relajista, disciplinada, platicadora, me gustan los deportes con los chavos [chicos] el futbol, soy respetuosa de las chicas y no me gustan los vestidos.

La mirada de chicos plasmada en una discusión grupal con chicos para determinar las diferencias entre chicos y chicas, el discurso inicial se basó en el atributo fuerza argumentando las distinciones, pero poco a poco lo desmontaron hasta encontrar otros argumentos:

Gabino: las mujeres son diferentes por su forma de vestir...
 Hectorino: que hay más cosas de mujeres que de hombres.
 Jack: Ningún hombre puede hacer lo mismo que una mujer...trabajos.
 Gabino: No tienen fuerza las mujeres [se ríen todos].
 Jack: Unas ya cambiaron en el mundo...una de cien kilos estaba más fuerte que yo... Ellas no pueden hacer lo mismo que nosotros...
 Gabino: Se ponen uñas en los pies [risas].

En este bloque de discursos se observa la coexistencia de una identidad femenina positiva, tomando en cuenta fundamentalmente atributos que muestran una amplia gama de posibilidades en el ser chica, reconociendo poder y autoestima; los discursos de las chicas se estructuran en forma binaria, con rechazo a lo masculino, ya que no sólo acusan diferencias fundamentales, sino que el sentido de la expresión es principalmente en negativo, que refleja percepciones que asocian con los modelos y posibilidades en el ser chicos no apreciadas, a la vez se observan algunos rasgos que son adscripción de chicos y que las chicas las asumen como propias.

2.3.SIGNIFICADOS DEL PROFESORADO SOBRE EL ALUMNADO EN EL ÁMBITO ESCOLAR

El profesorado elabora significados en torno al significado de ser alumna o alumno que es relevante resaltar, tanto por los estereotipos que permiten suponer actitudes

positivas, como por las posibles discriminaciones en el trato con el alumnado; es así que este apartado da cuenta de la mirada del profesorado recabada en las entrevistas. Asimismo, el alumnado asume estos roles y los integra como auto-identidad, razón por la que presento en este apartado la mirada del profesorado sobre el alumnado y la auto-identidad del alumnado acerca de del rol construido que es analizado por medio de las imágenes elaboradas de sí mismos.

Inicialmente el discurso del profesorado sobre chicas y chicos expresa una serie de significados que son elaborado en un habla en forma genérica, algunos en todo afirmativo, positivo, a manera de ponderación, y otros de tono negativo, como se apreciará a continuación. Así, para el profesor André, el alumnado de reciente ingreso es “callado y miedoso.

Ok, eh..., depende realmente mucho a veces del año en que están, si están en primero son muy callados, creo que por el miedo; en segundo se van desenvolviendo y en tercero ya son muy participativos, pero la mayoría casi todos son respetuosos, son muy atentos y como siempre hay uno que otro distraído ¿no? pero comparado de otros alumnos en Manhattan por ejemplo, aquí todavía son más tranquilos.

Para el profesor Abdul, el alumnado tiene un comportamiento ideal para la tarea educativa:

Colaborativos, participativos, son honestos en su comportamiento, son amistosos, colaborativos y como le podría decir...

Postura que comparte la profesora Giovanna ya, que considera que la socialización de las chicas y los chicos es construida aún en el seno de la familia, añadiendo que esto, junto a la condición de localidades pequeñas, son los factores que lleva a los adolescentes a un comportamiento, que desde su percepción es mejor que en la ciudad:

Pues aquí, como es una comunidad pequeña, yo siento que son bastante buenos los chiquitos en comparación a la ciudad es muy diferente... tranquilos, callados, obedientes. [Influyen]: ...maestros y los padres...de los amigos, influyen mucho los amigos en formas de vestir y en formas de peinarse, pues un poco de conducta.

La profesora Aranza profundiza en esta concepción positiva del alumnado: “buenos y obedientes”.

Yo sé que aquí no, en Santiago que es la otra población sí hay mucha bandita [metido en bandas] pero aquí no...Son buenos chicos, están aprovechando la educación que se les está dando, la comunicación, si yo siento que si están aprovechando en forma positiva y no negativa... aquí son más obedientes.

En contraste, la profesora Monique señala en forma negativa y en comparación con quién las características del alumnado de acuerdo a su procedencia geográfica “humildes, apáticos frente a los despiertos:

En (el grupo de primer año) 1A (son) más a los de Yuta que es una comisaria (distrito) más humilde o más pobre por decir que Montreal y entonces yo a eso atribuyo a que los muchachos son más apáticos, es decir; no son más desenvueltos como los de Montreal, los de acá trabajan más y como que están más despiertos, entonces es el factor creo que esta atribuyendo a que participe más el A porque el B está conformado alumnos de aquí de Montreal. Sí, estaba yo analizando porque en primero B participa más que el A, porque ese fenómeno se dio el año pasado, entonces como vienen de varias comisarías.

Al igual que Monique, en un tono dual entre positivo y negativo, la profesora Aranza al caracterizar al alumnado, señala que su comportamiento y madurez afectiva parece menor a su edad cronológica, es decir que para la profesora Aranza, los chicos y chicas son “inmaduros”, aunque “respetuosos y extrovertidos”:

Pues, extrovertida eh...de cierta manera irresponsables, les veo un poquito inmaduros, les veo cierta inmadurez e irresponsabilidad en ellos, aunque respetuosos y bastante extrovertidos. No hay ese...Estamos tratando a veces como si estuviéramos hablando con cuarto de primaria y que están hablándose, empujándose, discutiendo cosas irrelevantes o como un niño “me hizo tal...”, acusándose entre ellos, como un salón de primaria haz de cuenta, con eso me refiero a inmaduros, “no les cae el veinte” de que a la hora que hay que relajear hay que relajear y cuando hay que trabajar hay que....

El profesorado se expresa sobre chicas y chicos con un lenguaje genérico, y la intencionalidad de su descripción es para señalar los rasgos que a su juicio, expresan chicos y chicas en el aula, siempre desde un enfoque del desarrollo cognitivo del alumno principalmente.

Los profesores dan cuenta de algunos rasgos que según su son desventajosos para esa tarea de aprender, y que lleva a tener actitudes pasivas o activas frente a las labores escolares, es así que miran como una dificultad el origen o procedencia, así como las actitudes inmaduras. Realzan también cualidades de obediencia y control de comportamientos y compran con los chicos de ciudad, refiriéndose en tono positivo a los del centro escolar.

La autoridad del centro, por su parte, señala que los cambios no llegan aún a ser tan profundos, y que se denotan diferencias con el alumnado de la ciudad capital

No. En verdad en comparación de la ciudad pues todavía estamos relativamente que se puede controlar más a los muchachos porque puesyo trabaje en la Técnica 44 en una temporada de once meses en la subdirección y ahí estaba terrible, hay casos más críticos, que ya hay problemas entre los mismos maestros y los alumnos. Y los muchachos tomaban copia y video y lo subían a la red. Y aquí si hay, para las costumbres pues si varían pero comparación de otras escuelas todavía no rebasamos... Pues en realidad

pienso que todavía estamos en un lugar que se puede trabajar y no ha habido un margen que todavía no podamos evitar porque hay escuelas que no.

Este significado elaborado por la autoridad académica del plantel sobre el alumnado y también a través del discurso del profesorado es elaborado por el propio alumnado en forma de auto-identidad en chicas y chico. Para el análisis de lo personal se utilizan los textos de las entrevistas al alumnado y el análisis de imágenes elaboradas por el alumnado sobre sí mismos.

Este bloque inicia con el significado y La vivencia de ser chico y chica en un grupo del alumnado es expresada en tono de plenitud, y quizás autonomía, como nos sugiere Mayel :

Cariñosa..mmm...como que soy niña, estudiosa, libre, feliz.

Abril, por su parte, en la imagen 25 que dibuja sobre sí misma o mismo, con un dibujo pequeño en el conjunto del papel, ocupa los dos tercios de arriba, la imagen está colocada en el centro del papel, y se encuentra colocada en forma vertical. La imagen no guarda simetría entre sus partes ni con el papel. La imagen es acompañada de un texto, que a primera vista resalta que el texto es de mayor tamaño que la imagen. El texto está enmarcado en un contorno y con unas líneas que salen a la altura de la boca.

La imagen da la impresión de ser rígida en su estructura, principalmente en el torso superior; el trazo del tronco que se prolonga hasta el cuello ha sido realizado semejando a una cruz, para luego dejar caer los brazos, como dos pedazos de tela, al no haber sido delineados y con un trazo muy elemental de los dedos. Es una figura que tiene rasgos del estereotipo de mujer, caracterizados por falda y una flor al medio de la blusa.

El rostro de la imagen da la impresión de tener una gran mancha en la cara, al estar sombreada, lo que también puede estar representando el fleco del cabello, pero en cualquier caso, da la sensación de ser un rostro que oculta algo o bien tiene un lado oscuro. Cabe señalar que esta imagen tiene un código implícito del deber ser de las chicas del centro escolar que es llevar la falda a la rodilla. Me parece que guarda poca consistencia con la realidad, al asemejar más a una muñeca que a una chica adolescente.



Imagen 25: Abril (13 años) dibujada por sí misma.

El texto de este dibujo indica que se trata de una chica que se caracteriza a sí misma como una “oro niña, muy alegre que todo el tiempo estoy muy alegre, casi todo el tiempo”. La letra es grande, espaciada. Con este texto confirmamos la apreciación de tener un rostro dañado, y ella se concibe a sí misma como “oro”, algo femenina, significativa y congruente con la realidad. No da la impresión de alegría de la que la autora refiere, no lo transmite su imagen, más bien da la impresión de ausencia. Su rostro manchado parece ser parte del arreglo personal, el fleco. Cabe señalar que en su texto incorpora la percepción de sí misma como niña, que coincide con su composición.

Por su parte, Juana, en la imagen 26, nos deja ver una mirada de sí misma como una chica abierta, sonriente, femenina. La imagen de Juana se encuentra colocada en los dos tercios de arriba, abarcando más de la mitad de la hoja. Es una imagen que denota casi una simetría en sus partes, tiene una expresión de estar abierta y ser fuerte. Es bastante literal, con rasgos bastante femeninos, visible, práctica, superficial, cerrada, pues no denota muchas cualidades, con una elaboración primaria, muy concreta, simple y no codificada. Se aprecia un dibujo que se le puede atribuir a una chica de primaria.

La imagen de Juana da cuenta de una chica en cuya cultura, la falda es sinónimo de femenino, por lo que ella asume como un rasgo necesario de su identificación la falda, a la vez que la blusa tiene un escote, que da lugar a una chica que le importa su imagen y verse arreglada, como un rasgo de su feminidad. Así mismo, se perciben ciertos rasgos como la cara ancha, redonda, que son características fenotípicas con mujeres mayas, por lo que ella se mira a sí misma como maya. Juana no utilizó el texto como recurso argumentativo, de tal suerte que para ella, su cuerpo está lleno del significado necesario que explica su ser, de manera que la imagen se convierte en interpretativa, implícita, pues muestra rasgos que requieren del conocimiento de lo maya y del ser mujer en estos contextos para comprenderla, y del ser chica de secundaria semi-rural. Sin embargo, cabe señalar que las dimensiones del cuerpo y de la imagen dan cuenta de una percepción de sí misma, como una persona grande, abierta, atractiva, femenina, y en cierta forma sonriente, con un pequeño gesto en la boca.



Imagen 26: Juana (13 años) mirada de sí misma

Entre los chicos, también es posible advertir esta mirada de sí positiva, y este es el caso de Ramiro. La figura 27 es una figura pequeña en proporción al tamaño de la hoja, está situada a todo lo izquierdo de la hoja y ocupa dos cuadrantes. La figura denota una figura masculina, referida a un chico, y porta una imagen de un chico

con uniforme escolar, imagen que coincide con la realidad representada; es un trazo sencillo pero claro, y muestra detalles en su ejecución, principalmente en su imagen. A un costado de la imagen se encuentra un texto, a la altura de la cabeza y en su costado derecho. El texto está escrito con letra grande en contraste a la imagen y con letra de molde.

Expresa a primera vista un estudiante adolescente con uniforme escolar, de complexión delgada, cabello corto con copete abundante y color negro, ya que está sombreado. Su cuerpo estilizado es casi proporcionado, le hace falta un cuello un poco más largo y el grosor de los brazos no es igual y está ligeramente caído el hombro izquierdo. Así también los pies no son iguales en tamaño, ya que el izquierdo es más grande que el derecho. La posición de la cabeza da la impresión de estar ligeramente girada hacia la derecha, pero algunos elementos de la cara están en sentido contrario como es la boca y el ojo derecho, mientras que la nariz y el ojo izquierdo están en la posición de la cabeza. Pero este movimiento diferencial da la sensación de una expresión gestual de alegría, sonriente, que coincide con los ojos abiertos y dispuestos. Esta expresión está acorde con su texto en el que refiere "estoy con mi vida feliz", es así que el texto es un complemento de la expresión corporal y gestual de la imagen, que coinciden además con la realidad y está planteada de una forma clara y con algún grado de elaboración, con significado en el ser estudiante masculino.



Imagen 27: Ramiro (14 años) visto por sí mismo.

Por su parte, Noemí en la imagen 28, refiere a una chica alegre, feliz. La imagen es vertical, está colocada en los dos tercios superiores de la hoja, es pequeña en relación al tamaño del papel. Está acompañada de un texto pequeño, a un costado derecho. La imagen de Noemí da la sensación de ser una chica que tiene un cuerpo sin divisiones, simplemente es una estructura que corre sin extremidades, como una chica plástica, elástica, con un torso largo en comparación con los brazos y piernas.

La imagen presenta rasgos definitorios como la delgadez, la altura, con extremidades largas, en comparación a los brazos y pies, que son pequeños y poco detalle en dedos, pero si aclarando la ropa con una blusa corta. Además, está presente nuevamente la falda larga, como una extensión del cuerpo que llega hasta las rodillas. Ella señala que tiene cabello corto y que es negro, dado el detalle del sombreado. El rostro de la imagen da cuenta de cara oval y ojos grandes, boca amplia y una mirada ausente, al carecer de puntos. La chica encuentra en su definición “soy alegre y feliz”, que es poco visible en su imagen. Más bien, da la sensación de sentirse aún una niña.



Imagen 28: Noemí (13 años) vista por sí misma.

En el mismo sentido que Camila, luego Yuridia en la imagen 29 deja entrever ser “sexy”. La imagen de Yuridia es realmente pequeña, ocupa un tercio del papel, incluyendo el texto, y la imagen está colocada en el tercio superior izquierdo y se presenta en forma vertical. Esta imagen a primera vista denota la sensación de ser una chica joven sexy, con más edad que la adolescencia; pero también me recuerda a los cortos de la serie de los supersónicos y la esposa es representada en esta imagen. La imagen no es simétrica, presenta unos brazos y pecho protuberantes, Y da la impresión de que las piernas y los pies son más pequeños que el resto del cuerpo, de hecho una pierna es distinta en grosor a la otra. Con un texto al costado derecho, con letra grande, respecto al tamaño de la imagen, texto que abarca aproximadamente la mitad del tamaño de la imagen. La letra de molde describe: “soy tranquila, me yevo (sic) bien con mis compañeros, ago (sic) las tareas”, con faltas de ortografía y termina diciendo etc..

La imagen muestra algunos detalles que dan cuenta del interés de la autora de plasmar su idea de un arreglo personal con una imagen sexy, femenina, destacando nuevamente la falda larga, pero la blusa sin mangas y con escote en el cuello. Asimismo, el peinado y el cabello en sí dan la sensación de una chica

arreglada. Su rostro tiene una boca amplia que da la sensación de estar sonriente, mientras que los ojos en forma de asterisco, dan la idea de que se encuentra atolondrada, mareada, con una mirada fija en el vacío, lo que es reforzado por la posición de la cabeza que está ligeramente girada hacia la izquierda, dando la sensación de estar en otro tiempo distinto al de su cuerpo.

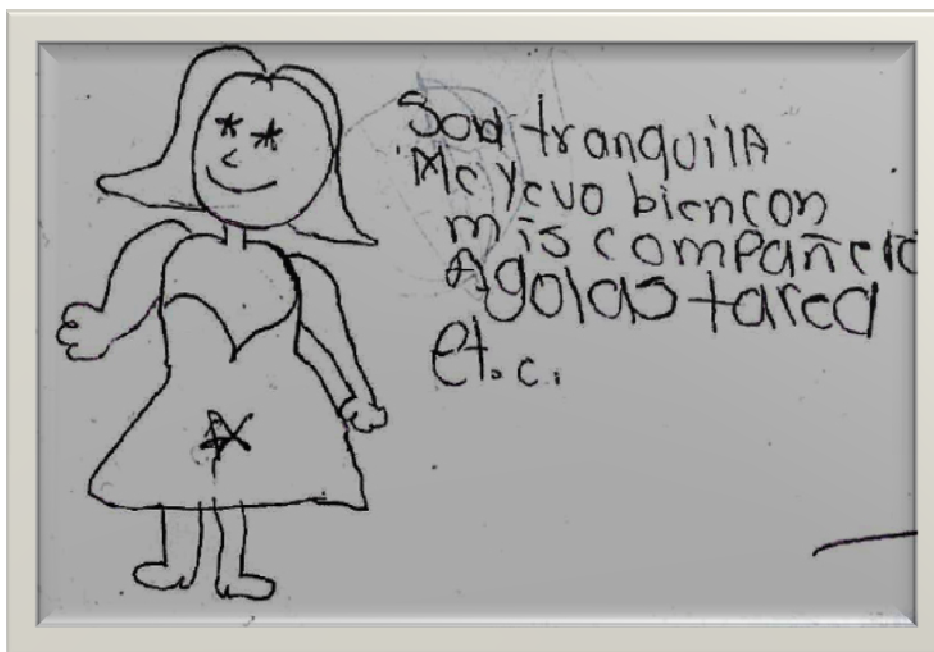


Imagen 29: Yuridia (12 años) vista por sí misma.

El texto y la imagen se complementan en un elemento, ya que se percibe en la imagen una chica que tiene cierto orden y organización en su vida y quizás tranquilidad. Es una imagen femenina y no se percibe como niña, lo que es demostrado en su imagen. La imagen es un poco agradable, en cierta forma bonita, pero de tipo "cuentos animados" para niños, poco realista, relajada.

En este caso se encuentra Gladys, con la imagen 21, quien a pesar de reflejaren su discurso una intencionalidad positiva, en su realización, no lo expresa. Imagen en posición central, de un tamaño un poco más pequeño del ideal para una composición armónica con el tamaño del papel. Gladys elabora una imagen que denota trazos muy elementales, poco definidos, acorde con una escasa habilidad en el dibujo. Este tipo de trazos deja la sensación de constituir más un dibujo de un muñeco que de una chica. Guarda el estereotipo de ser mujer expresado con el uso de falda y blusa sin mangas y quizás con un escote. La imagen muestra un torso encorvado, un cuello poco simétrico con respecto al resto del cuerpo, poco detalle

de las manos, ya que no se perciben claramente los dedos. La cadera parece ser desplazada hacia abajo, o bien el uso de falda a la cadera, dando una sensación de tener menor tamaño sus miembros bajos. No se visualizan los hombros, de manera que los brazos son una extensión de cuello. La cabeza tiene un tamaño más grande en proporción, respecto al resto del cuerpo, y es ovalada, con ojos, pestañas y boca grandes, lo que nos lleva a una semblanza del rostro de la mujer maya, que se complementa con el cabello corto y liso.

Es una imagen descolorida, no sólo por su trazo a lápiz, sino por la simpleza del trazo. La imagen da una sensación de una postura cansada, que lleva un gran peso encima, y que está deformada por alguna problemática específica. Da más la sensación de una imagen irreal, de ficción que de ser humano, y muy poco asociada a ser mujer, y por supuesto poco al ser adolescente.



Imagen 30: Gladys (13 años) dibujada por ella misma.

Por su parte, entre los chicos, Jim nos muestra la imagen 31 que contiene elementos negativos de sí.



Imagen 31: Jim (13 años) dibujado por él mismo.

La imagen de Jim denota concordancia con el espacio, su ubicación es central, abarca todos los tercios del papel en su punto central, es una figura vertical que está plasmada en una hoja de papel colocada en forma vertical. Es una imagen que da la sensación de volumen, y detallada con sombras para dar volumen, elaborada en lápiz, pero matizada. Es una imagen de tamaño grande, y voluminosa, referida a un jovencito, que de inmediato es posible ver que es una figura masculina, al detallar su ropa, sus hombros, los zapatos, el rostro y el cabello.

Esta imagen corresponde con la realidad, ya que se trata de un chico adolescente, lo que se percibe de inmediato en la imagen. También es posible ver de inmediato que se refiere a sí mismo como una persona con sobrepeso, y grande de tamaño, alto. Asimismo, se percibe de inmediato que el chico tuvo la intención de dejar claro en su imagen algunos signos de su sexo, es así que de manera un poco velada, en su trazo, más no así en términos de color, porque lo acentúa con la sombra, incorpora un pene saliendo del pantalón. Es importante señalar que la imagen muestra, corpulencia, sobrepeso, fortaleza al dotarla de hombros grandes.

La imagen muestra un vestir genérico, poco detallado, salvo el asunto de unos parches en el pantalón, que son parte de la moda, el uso de tenis. El chico no utiliza el texto para redactar o completar lo que quiere transmitir, y en cambio con el

análisis del cuerpo que nos presenta nos da una buena idea; a lo anterior es necesario agregar el rostro. El rostro expresa con claridad estar sonriente, alegre. También muestra que es un rostro de adolescente al que le está saliendo la barba, y la forma de la nariz y la estructura detallada de los ojos, con pestañas, cejas delgadas, dan la sensación de un jovencito tierno, dulce y alegre.

Por otra parte, también las chicas indican que la imagen, al ser parte importante de su definición, no siempre es en un sentido positivo, es así que en algunos discursos se encuentran elementos definitorios en tono negativo, como es el caso de Claudia:

Soy gorda, chaparra [baja de estatura], pelo café, los ojos negros, morena y floja.

La mirada del profesorado sobre el alumnado en tono positivo, con un habla genérico, que enuncia significados que unifican a chicos y chicas; en los casos en que se habla en forma particular, cabe señalar que ofrecen atributos a las chicas no siempre positivos como “calladas, penosas”, que el profesorado mira como desventajas para el desarrollo cognitivo.

Las chicas y chicos que dan cuenta de la auto-identidad como chicos y chicas “buenos y alegres”, aluden a un ambiente escolar en el que se miran como estudiantes adaptados y apreciando el ambiente escolar, que coincide con la intención explícita del profesorado por la motivación y la creación de las expectativas por la igualdad.

2.4. ROLES DE GÉNERO, ORGANIZACIÓN FAMILIAR DEL TRABAJO Y PROYECTOS DE VIDA

Profundizando en el tema de los estereotipos, y en congruencia con los discursos e imágenes presentados, es posible advertir la asociación de roles con la definición de lo femenino y lo masculino, tema que se relaciona con el análisis de la organización familiar del trabajo, el poder y las expectativas de vida.

Entiendo por roles de género los papeles o rótulos que definen las obligaciones y expectativas que cada cultura, en un momento histórico determinado, y en un contexto étnico, de género, de clase social y de edad, asume y eleva a rango de norma social, para los comportamientos del ser hombre o ser mujer. Es un recurso ideológico que simboliza y estructura relaciones desiguales para la distribución del poder y el valor social del ser.

Las actividades de la vida cotidiana son desempeñadas en cada contexto de manera distinta según la clasificación que culturalmente establece como lo designado para cada sexo. Es así que existe una íntima relación entre estereotipos y roles de género. Una manera de acercarse es analizando las actividades cotidianas. Amorós (1995), refiere que la división de tareas en el hogar, lo privado, establece jerarquías y una manera de apreciación de lo que posee valor y utilidad, que es importante mirar, pero que al mismo tiempo tiene la potencialidad de en el hacer aprender el poder, o bien la frustración psíquica como una mirada desvalorizada del ser, aspectos que miro en este apartado.

La organización familiar y la participación del alumnado en la división del trabajo permite dar cuenta de un mosaico de formas de organización, que guardan elementos de la tradición, como es el caso de un mayor peso de las chicas en las tareas domésticas, con otras formas en las que los chicos asumen tareas y responsabilidades. Es posible encontrar continuidad y cambio, que se interiorizan en forma de disposiciones, ya que no se encuentran expresiones de descontento o resistencia ante el orden desigual en la distribución de tareas en los hogares para chicos y chicas. Este eje analítico se construye con los discursos de las entrevistas al alumnado y las entrevistas al profesorado fundamentalmente.

Cabe señalar que en estos contextos los chicos y chicas ocupan una parte importante del tiempo extraescolar para las tareas de reproducción y producción para la vida familiar, y si bien se expresa que tienen espacios para su recreación, estos dependen del tiempo y carga de actividades asignadas, a diferencia de otros contextos y en distintas clases sociales.

El análisis revela que de lo más general a lo más específico, destaca la designación de actividades de la vida diaria de comunidad; ellas y ellos suelen nombrar como actividades específicas y exclusivas de mujeres ir al molino a moler el maíz para hacer tortillas, y tortear (hacer las tortillas); que, en esencia, corresponden al ámbito de la reproducción privada, derivadas de roles tradicionales que parecen estar circunscritos aún como femeninos y que son aún restringidos para hombres, pues el molino, es un espacio sólo de chicas.

Por lo que se refiere a la organización familiar para la reproducción social puedo notar que exhibe distintas clases comenzando por la más tradicional en la que se da una división del trabajo: hombres proveedores y quehaceres en el ámbito público, mujeres en lo doméstico, o bien las que son colaborativas.

Este apartado de roles de género muestra que lo colectivo, o social, es formador de deberes designados diferencialmente y con clara desventaja para las chicas, quienes con base de la cultura y el ámbito familiar, con el aprendizaje desventajoso en el acceso a la educación y en dotación de habilidades para el éxito escolar.

Analizando las tareas cotidianas es posible observar los aprendizajes del poder, que redunden en tomar para sí lo bueno, y desechar lo malo, lo que en suma supone la posibilidad de vivirse capaz de decidir y apropiarse de recursos materiales y simbólicos, como una praxis que se presume no siempre accesible a las mujeres. Este apartado es elaborado a partir de los datos de las entrevistas al alumnado, al profesorado, entrevista grupal y diario de campo.

En este apartado analizo dos dimensiones de qué: una relativa a significados de naturaleza colectiva sobre el deber ser de chicos y chicas, y la otra a las vivencias y significados que chicas y chicos elaboran sobre el entorno familiar. Estas representaciones y experiencia permean el proyecto de vida que está implícito en los discursos que son presentados en este apartado.

Iniciamos el apartado con el significado atribuido a chicas y chicos relacionado con las tareas y ámbitos a desarrollar que en este esquema que el alumnado propone con una construcción binaria y espacios segregados; se asumen roles tradicionales que se detallan, y a la vez se expresan las diferencias en el ser chica o chico en tono imperativo de deber ser.

Camila nos propone más aspectos para clasificar a las mujeres de acuerdo al deber ser, para lo privado y como posibilidad el trabajo; en contraste plantea una serie de características binarias, que hablan de la dualidad de experiencias y posibilidades en el ser masculino, basadas en comportamientos y atributos diversos, definición en la que se detallan más elementos de lo masculino que de lo femenino.

Mujeres: las mestizas (indígenas), ama de casa, las que trabajan, las relajistas.

Hombres: trabajadores, los que no hacen nada, groseros, responsables, irresponsables, los que son buena onda.

Un equipo de chicos coinciden con la definición de Camila al realizar una descripción en cuanto a los roles asignados al hombre y a la mujer. Su composición, que ocupa todo el papel, la hoja horizontal; en la imagen 23 la mujer fue dibujada con rojo y al hombre de naranja. La mujer aparece contorneada con senos y con el texto explicitando el deber ser de las chicas:

Es el que debe hacer los deberes en la casa [escrito con letras en rojo, con mayúsculas y minúsculas].

El hombre es, a todas luces, un chico mal encarado, con una pose que demuestra fuerza, usa pantalones y le asignaron su órgano sexual por encima del pantalón, el cabello corto, nariz grande, ojos y oídos grandes, brazos anchos y pantalones, camisa corta y el texto dice:

Un hombre es el que tiene que trabajar para mantener a su familia, [escrito con letras en rojo y con mayúsculas, colocadas a su costado derecho a la altura del oído].

Estas imágenes, señalando las diferencias anatómicas, a la vez que explicaciones más en el sentido de roles para chicos y chicas, el equipo de chicos indica que la mujer es para lo privado y el hombre del sustento, que parecen interiorizado, pero también expresarse en términos de poder, con cuerpos uno para dominar (chico) mostrar virilidad y otro para controlar, para utilizar, cuerpo para otros (chica):

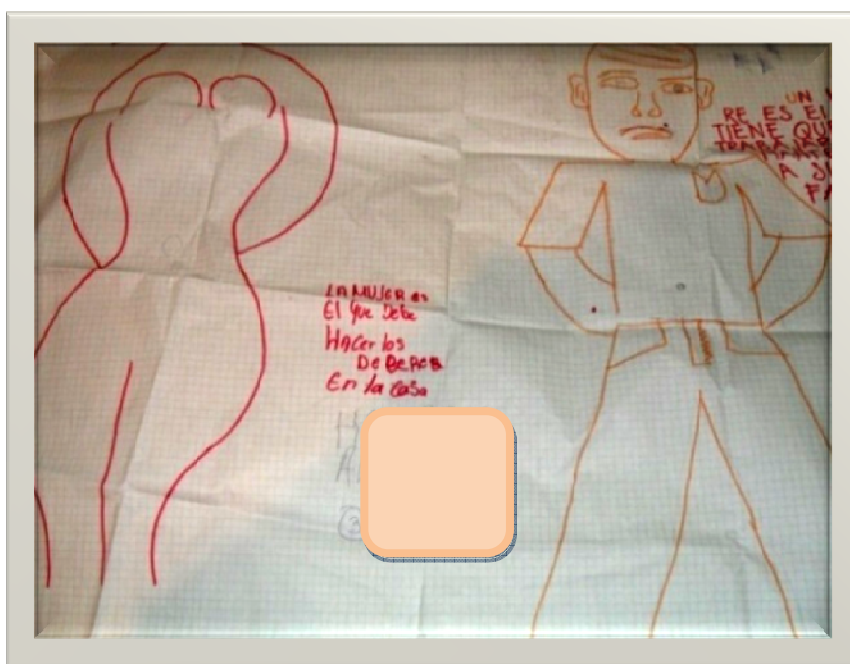


Imagen 32: Dibujo realizado por el equipo de chicos.

De acuerdo a los discursos e imagen de este grupo, la idea de lo privado, en las chicas, coincide con los atributos identificados para las mujeres tales como ser maternal y dependiente. Sobre el atributo “maternal”, ambos grupos refieren que es de las chicas, pues ellas son “100% mujeres” y porque “pueden tener hijos”. Este atributo es interpretado por las cualidades potenciales de reproducción de las chicas tenemos y el esquema ideológico del género en este contexto sólo visualiza

a la mujer reproductora, por tanto: ¿qué pasa con las no reproductoras no son maternales?, luego entonces se excluye al chico de la posibilidad de crianza de bebés, luego entonces su participación es limitada y su vivencia no puede ser maternal.

Por su parte, el atributo “dependencia”: el equipo de chicas menciona que la mujer, porque ella “se preocupa por los hijos”, el grupo mixto dice que la mujer porque “depende de su marido o de sus padres”. La autoestima descrita a través de asumir atributos de manera positiva en chicas, conviene apuntar que no ha sido asumida aún en términos de autodeterminación, de independencia, es así que en estos tiempos aún se identifica a las chicas como seres que son dirigidos y determinados por otros, para el cuidado de otros y bajo el control de otros (masculino) “hijos, padre, esposo”. Es decir, que está presente el ser en función de los otros y circunscrita de manera predominante a la esfera de lo privado, se debe a este espacio

Por su parte, el equipo de chicos aporta un significado similar al del equipo anterior, en el que la definición es sustentada a partir de los roles de género tradicionales.

La imagen 33, compuesta por dos dibujos que abarcan la totalidad del papel utilizado en forma horizontal y las imágenes verticales, con color rojo la de hombre y naranja la de mujer, el hombre a la izquierda y la mujer a la derecha. Al hombre con pantalón corto le pone el texto: “El hombre tiene la autoridad de la casa”. El dibujo de mujer, por su parte, es con falda, pechos, cabello corto con el texto: “*Responsable en la limpieza en casa*”. Las letras están con plumón amarillo entre las siluetas.



Imagen 33: Silueta de hombre y mujer. Dibujo realizado por el equipo de chicos

Al igual que el equipo anterior, se expresan los roles tradicionales marcados por la cultura patriarcal, en la que el poder está en el hombre y la mujer es relegada al ámbito privado. Estos chicos perciben hogares tradicionalistas y, por tanto, los proyectos de vida de chicos y chicas que compartan esta ideología estarán centrados en el ser padre-proveedor y madre-esposa. Destaca de esta imagen los brazos detrás, como en la formación escolar.

En el mismo sentido, en el análisis del atributo “dependencia” realizado en la entrevista grupal, el resultado arroja que el equipo de chicas argumenta que corresponde a la mujer porque ella “se preocupa por los hijos”; la mirada del grupo mixto coincide al señalar que es un atributo de mujeres porque las mujeres “depende de su marido o de sus padres”.

En el mismo sentido de los grupos y de Camila, la profesora Claudine en su discurso da cuenta de la presencia de desigualdades de género que se atraviesan por la condición étnica entre las chicas de las comunidades de procedencia rural que asisten al centro escolar y las demás, señalando que la ideología del género constituye un obstáculo para que concluyan sus estudios, incluso los chicos, a quienes se les recluta al trabajo asalariado a corta edad:

Pues como acá en la escuela vienen niños de varias comunidades no sólo de Montreal, los de Montreal yo veo que son niños que quieren superarse, muchos de ellos continúan estudiando y en cambio de las otras comunidades como Yuta o Denver a veces ni terminan la secundaria ya porque los papás

tienen el de que los varones se los llevan a trabajar, unos ya se van a Mérida a trabajar y dejan de estudiar y las niñas se queden en su casa y dejan de estudiar, pero acá los de Montreal, muchos de ellos siguen estudiando prepa e incluso carrera.

Leonilda nos muestra un hogar en el que las chicas y la madre asumen las tareas del hogar casi plenamente, y los hombres realizan tareas en lo público tanto para la economía del hogar como para la formación profesional:

Nosotras, las hijas, participamos en arreglar la casa pero a veces mi hermano participa también. Mis hermanas arreglan los cuartos y la casa, mi hermano estudia y trabaja y llega en la noche, mi papá trabaja tres turnos y mi mamá cocina.

Por otra parte, en un discurso entre muy tradicional y menos tradicional Leonorilda sugiere la posibilidad del trabajo en la mujer:

Que los hombres deben de trabajar y las mujeres deben trabajar en sus casas. También las mujeres pueden salir a trabajar y ser independientes.

A su vez nos da a conocer que en las chicas, el control patriarcal es importante en el tema del noviazgo, y Leonorilda deja entrever que la autoridad paterna concibe que existe una edad ideal para iniciar el noviazgo y que en base a ese criterio controlan, disposición con la que no parece estar de acuerdo, ella manifiesta estar lista, lo que lleva a Leonorilda a acatar normas (cuerpo controlado por el varón). Sin embargo, expresa ser capaz de tomar distancia de los mandatos del padre y la madre, al desarrollar su propia valoración de lo bueno y malo para ella:

Que no digamos palabras malas cuando desayunamos o a la comida y respetar a los mayores. Es difícil cuando uno no está bien informada. Que te regañen y que hagas una cosa y ya te digan. Qué tenga novio. Mi papá dice que todavía estoy chica para que tenga novio. No tengo novio.... Sí, ja..ja (Risas). Que no todo así, lo que pasa, o sea, que... los papas a veces que dicen hay cosas buenas y otras que malas, depende de lo que te digan.

Como podemos apreciar en el discurso de Leonorilda, las mujeres de su hogar son el ejemplo, como liderazgo moral por su lucha, aunque reconoce tener una buena relación familiar, con excepción del padre, a quién parece no le gusta el modelo de autoridad que ejerce:

Mi familia lo conforma mi papá, mi mamá, mi hermana, mi hermano y yo. Mi papá a veces es muy regañón y con mis hermanos me llevo muy bien "con ellos". Y mi mamá es "súper buena onda" conmigo y mis hermanos. Mi mamá y mi hermana, porque ellas hacen las cosas bien, su forma de ser de ellas, como afrontan la situación. Me llevo más con mi hermana y mi mamá. En la escuela con mis amigas.

Leonorilda nos cuenta que su madre es su referente, y que le gustan los bailes, las novelas (dramatizaciones populares) y jugar al fútbol:

Con mi mamá, porque es buena onda: Con ella platico mis cosas, todo lo que le digo ella me aconseja. Las novelas: “una familia con suerte”, “la rosa de Guadalupe”, me gusta porque ahí me muestran las cosas. Las películas de terror, me gustan los bailes de todo tipo, música como el reguetón, cumbia, merengue...me gusta participar en los bailes en la secundaria cuando hay festivales, me gusta cantar cualquier tipo de música, me gusta la moda, o sea cambiar de ropa, me gusta peinar a mis primas para los festivales que ellas asistan, me gusta pintar, escribir 1,2,3..con la lectura me gusta mucho, soy muy relajista, que significa llevarse con una persona, contar chistes y carcajearme, ellas mismas hacen sus payasada, ja,ja. Lo que no me gusta que me digan apodos y que me falten al respeto. Me gusta ayudar a mis padres como: lavar, planchar, barrer, etc..y me gusta salir con mis amigas al cine, en la plaza, etc., ...y también me gusta decorar en las fiestas de mis primos, me encanta (fascina), también escuchar música, me gusta jugar al fútbol, basquetbol (baloncesto) y voleibol. También me gusta salir al parque con mis amigas o amigos; esa soy yo.

Para Leonorilda, la juventud es una etapa de aprendizaje:

Para mí ser adolescente es empezar a vivir mi vida. A que el adulto ya sabe y tiene más experiencia y los adolescentes todavía está empezando.

Sus expectativas no parecen claras, y quizás se debate entre la norma social como proyecto de vida y la formación profesional:

No sé, creo que entrar a la prepa¹⁷, ¡...mmm!. Me gustaría casarme también. No ahorita, como a los 25.

Micaela, a su vez, da cuenta de una organización familiar en la que las chicas asumen las tareas del hogar, como deberes asumidos de estrecha responsabilidad compartida con la madre y de atención a los hombres, como lavar su ropa:

Arreglar la casa, lavar los trastes, barrer y todo yo y mi hermana nos turnamos. Mi hermanita recoge sus cosas. Mi mamá nos atiende. Lava su ropa, porque cada quién lava su ropa. Nosotras lavamos también la de mi hermano y la de mi papá, pues mi hermano arregla mientras nosotras tenemos que ayudar a mi mamá a cocinar.

Para Micaela su socialización se ha basado en la igualdad de derechos:

Los valores, ¿no?, que los hombres como mujeres son iguales.

Micaela también ha aprendido que las decisiones son del ámbito de los adultos y que ser adolescente significa dejar en las manos del adulto las decisiones, llevar una vida basada en el respeto. En este hogar, la madre decide sobre los hijos, pero le gusta consensuar los permisos. Ella reconoce que tiene una participación al reunir información para en su momento, saber qué hacer.

¹⁷La prepa es como se conoce coloquialmente en México al curso preparatorio de acceso a la universidad, el último año de la Secundaria.

Eso nos dicen, que no debemos pelear entre nosotros. No debemos decirnos cosas así. Mi mamá decide, pero a los dos pido permiso,...casi nada como jóvenes no decidimos. A veces es difícil decidir qué vas a hacer... Voy recibiendo la información de acuerdo a lo que me beneficia.

En el mismo sentido de Leonorilda, Micaela nos cuenta que la figura materna es importante en su formación, destaca el valor afectivo de su relación:

Unida mi familia. Me identifico con mi mamá. Es cariñosa conmigo.

Micaela, propone una idea de juventud, como un momento despreocupado que otorga libertad:

Cuando eres adulto te preocupas más por las cosas y cuando eres joven te da igual. No sé. Ja,ja (risas)... aunque no seas más libre, pero tú en esta etapa piensas que eres más libre.

Micaela ha asumido como proyecto de vida la formación profesional, y nos cuenta que ésta tiene valor, prestigio:

Pues para mi, seguir estudiando y ser alguien en la vida. Tener una carrera, Paleontóloga.

Por su parte, Camila también nos relata que se siente a gusto en la familia, pero prefiere y sigue a su madre, le gusta su pedagogía con ella, así también habla de actrices norteamericanas como imágenes significativas para ella:

Somos mi mamá, mi papá, mi hermanito y yo, pues mi mamá trabaja y es muy cariñosa al igual que mi papá y mi hermanito es un poco terco, pero todos nos llevamos bien y nos respetamos, mi papá es un poco regañón y pues así nos queremos. Cuando me hicieron mis cumpleaños pues me gusto todo y en especial mis regalos y toda la familia estaban conmigo. Pues mi mamá es mi ejemplo a seguir por la manera como es ella me explica los errores y lo que no se debe hacer. Todos nos llevamos bien y nos respetamos, hay días en los que hay problemas pero se soluciona. Con Megan Fox y Lindsay Lohan, son mis actrices favoritas.

Camila asegura que el estilo de educación basado en el "regañón" no le gusta, y lo normaliza al tener asumido que es por su bien "corregirla":

Me gustan cuando me consienten pero no me gusta cuando me regañan, sé que es para corregirme o llamarme la atención cuando no está bien pero aún así no me gusta.... En casi nada pues yo sólo arreglo mi casa....

Al mismo tiempo refiere que su ámbito de decisión se reduce a sus deberes, pero dimensiona que la decisión implica una consecuencia y que en la adolescencia el aprendizaje es con base en el error:

Decidir es muy difícil, porque cuando eres joven decides lo que quieres y ya luego te arrepientes pero claro no todas las veces. Yo decido en mi tarea y en mi vida, lo más importante es mi vida. Cuando tengo problemas voy con mi mamá.

Con un modo de ambivalencia, Camila refiere que la experiencia de ser adolescente tiene varios ángulos, algunos agradables y otros menos:

Ser adolescente es una diversión para la vida. La diferencia de nosotros con los adultos es que ellos ya saben más cosas que nosotros. Para mi ser adolescente es algo que todos pasamos y que se experimentan muchos cambios. En que somos mayores aunque nos debemos respetar a pesar de la edad.

Otro tipo de organización familiar es presentado por Valeria, con la madre al cargo del cuidado y las tareas del hogar, pero con asignación colaboración de hijos e hijas:

Mi mamá es "buena onda" y le gusta atender la casa, mi papá no sé porque trabaja todo el tiempo, mi hermana ya no vive con nosotros, mi hermano es relajista y "buena onda" y mi hermana pequeña es tranquila y nos llevamos bien. Todos tenemos labores en la casa.

En términos de aprendizaje del poder desde un estilo de autoridad represiva, castigo-recompensa, con el uso de la violencia como método de control, que organiza el comportamiento para la obediencia, Valeria descubre que su ámbito de decisión está centrado en la realización de tareas para otros, no para sí, y que el estilo de relación que aprende es el de la autoridad patriarcal:

Mi papá me regañó porque me perforé mi ceja y no me gusta que me regañen y que me peguen, pero me gusta que me den dinero y me regalen cosas bonitas.... Las normas en casa: Que nos llevemos bien y que no salgamos sin permiso.... No lo sé porque no me ha tocado decidir...Yo decido sobre las labores de casa y lo que quiero hacer, lavar los trastes y barrer.

Para Valeria, el entorno familia es su referente próximo más importante, y con dos de sus integrantes, básicamente por empatía:

Mi mamá y mi hermano, porque son "buena onda". Me llevo más con mi hermana porque platicamos mucho. Yo cuando tengo problemas voy con mi mamá.

También Valeria nos habla de una vivencia de la adolescencia como poco placentera, y que en particular ella vive en aislamiento, ya que se considera a sí de una forma negativa, señalando que está un poco gordita. En su discurso da cuenta de una normatividad que parece aceptar sin rebeldía:

Ser adolescente es terrible. Me gustan las películas que tengan acción y me gusta una que se llama "Don de Dios".

[las normas en casa]:Que nos llevemos bien y que no salgamos sin permiso. [en el tiempo libre] Escuchar música todo el tiempo y luego ver la tele.

Por su parte, Mabel da cuenta de la percepción de la tradicional la asignación de tareas para las chicas, al tiempo de realizar actividades para sí en las que destaca jugar fútbol con chicos:

De hecho ayer cuando llegué me refresqué y empecé a lavar, después a arreglar la casa, lavé el baño y después me bañé y me acosté a dormir un rato. Después me levanté ,hice la tarea y luego salí al centro juvenil. Hay pláticas sobre la sexualidad, nos vamos al centro juvenil y ahí hacen fiestas. Me van a buscar algunos compañeros, platicamos en la esquina, jugamos al fútbol, voleibol...

Mabel nos cuentan que recurre a la madre porque hay empatía y detalla que le gusta jugar fútbol y bailar:

A mi mamá. Aquí en la escuela me gusta jugar al fútbol y a veces cuando van a hacer un torneo me gusta participar mucho. Me gusta bailar reguetón, o sea, de cumbia, salsa, merengue, y así. Películas de terror, de anime, o sea, puras películas japonesas. Telenovelas ¡mmm...!, y a veces veo "Anatomía de Grey".

Por su parte, Yutzil, a diferencia de Mabel, ocupa la totalidad del tiempo en las tareas no sólo domésticas estrictamente, sino de complemento para el sostenimiento del hogar:

Llego a lavar chiquero y ayudar a mi papá. Así lavar los marranos, los cochinos y darle de comer a los pavos, a los gansos y los pájaros, los gallos y los conejos. O sea ayudo a cocinar, ayudo así a comprar cosas al mercado pero voy con mis hermanas. ¿Ajá?, lavar trastes y a veces ayudar a mi abuelita a lavar la ropa de mi papá.

Yutzil, en su discurso, da cuenta de una ideología de género tradicional, en la que la convivencia debe darse estrictamente desde su género de adscripción y donde la interacción no es percibida con naturalidad, sino como un tema no permitido, desde el aprendizaje y apropiación del poder femenino, es así que incluso se dejan ver expresiones negativas, y experiencias desagradables de la convivencia:

Sí, la mujer debe de estar en su casa trabajando, no hay que salir, bueno sí, puede salir, pero hay que hacer muchas cosas. Con todas,[las hermanas] también con mi hermano me llevo pero casi no hablo con él porque es hombre. Hay veces que es grosero, A veces dice dobles sentidos que yo no entiendo. Dice: -"¿Te gusta comer plátano?-y yo no contesto y mi hermana me dice -no le contestes porque es mala grosería lo que te está diciendo-. No es malo mi hermano, es buena gente, a veces me saca a pasear pero yo no quiero porque es hombre y no me gusta. Mi medio hermano. No, a él no le gusta relajear con nadie. Tiene novia. Él me quiere mucho, igual que mi papá y mi hermana. Y yo los quiero mucho.

Yutzil, en cambio, parece que ha aprendido a ser controlada, segregada, encerrada, y enseñada desde el temor hacia el otro:

De niña, no recuerdo mucho, no jugaba. Me dejaban encerrada porque es que allá hay muchas culebras y no me dejaban salir. Sí me acuerdo que cuando estaba chiquitita jugaba con mis primas. A mí me decía mi papá [continúa el padre indicando que debe cuidarse de los hombres] hasta ahorita que me cuide, que los hombres sólo engañan y no me acuerdo también qué más decía; que ponga atención a la escuela, que no vaya a relajear [holgazanear], que no hay que jugar con los chamacos, que no hay que gritar dentro del salón, que no hay que golpearse porque si lo provocas pues ellos [los chicos] van a querer también... Mi papá me trata bien, no me hace nada [no la regaña o la pega]. No voy a fiestas. No me lleva porque no nos dejan meter. [no le permiten entrar a las fiestas que se realizan en su localidad]... Me voy directo para mi casa porque me dice mi papá que no me debo de quedar aquí [...]. Casi que no me trato con mi madrastra, me da celos de que esté con mi papá. No, ella a veces grita, no me gusta. Lo que no me gusta es que grita a mis hermanitas, las más chiquitas, les pega y mi papá se molesta y no le gusta. Ella tiene... ¿entiendes que tiene pesada la mano? Así le golpea bien duro [a mis hermanitas]. Sí, a veces le digo a mi papá [...]. Me gusta mucho ver la tele, pero me dice mi papá que no porque tengo que estudiar.

Yutzil tiene como referente principal su hermana, en tanto posee una capacitación que le permite salir a trabajar y obtener un ingreso, que reconoce habilidades en ella, que no ha desarrollado pero que la une a su hermana y su ejemplo, ya que no se relaciona en la escuela o en su casa con pares y como se verá en los discursos sobre el poder, es una chica que no se le permite ver la televisión y tiene deberes que la llenan de ocupaciones cada día.

A mí me gustaría ser como mi hermana, ella trabaja así de maquilladora y viaja hasta el D.F. Estudió en una escuela que no sé cómo se llama pero estudió mucho para practicar, y pinta bien bonito... a veces me pinta mis uñas bien, maquilla, corta pelo, pinta cabello y sabe dibujar bien. Mi otra hermana sabe dibujar caras así de personas. A mí me gusta cómo mi hermana dibuja. No tengo amigas en la escuela.

Yutzil expresa que, pese a sus deseos por seguir estudiando, parece no lo logrará, al tener que dedicarse a cuidar a la madre enferma:

A mí me gustaría ser una bailarina. Mi hermana me está enseñando. Una hermana sabe bailar. ...[tendrá que dejar la escuela]... Sí pero no voy a tardar porque mi papá ya me va a sacar. Es que tengo que ir a ver a mi mamá a Chiapas, está enferma. Tal vez que si regrese. [su proyecto de vida] Seguir estudiando y trabajando también.

En hogares en los que la madre trabaja, los chicos colaboran con las tareas del hogar, como es el caso de Hectorino y Jack. Hectorino nos cuenta su colaboración en las tareas:

Ahorita en la mañana mi papá se va y mi abuela se queda, cuando yo llego, le doy de comer y todo a mi hermanito de 7. Ayer llegué, me dormí, hice la tarea, me levanté me puse a jugar con mi hermanita.

Mientras tanto, en el caso de Hectorino, también percibe que existen diferencias en el aprendizaje del poder, ya que las chicas son más controladas, lo que en su discurso deja ver que es normal:

Ninguno [normas para Hectorino en casa]. Si sólo me consienten. Que no puedo tener relaciones sexuales a temprana edad... respetar a mi novia... él [el chico en forma genérica] a su forma puede hacer lo que él quiere, en cambio la mujer tiene que estar controlada por el papá y la mamá. Cuando pido permiso se lo pido a mi papá. Si la ropa está tirada, eso lo quita mi mamá, no hay ningún problema.

En concordancia con lo expresado por Hectorino, el significado del atributo de independencia es asociado indiscutiblemente a los chicos. Así, el grupo de chicas dice que el hombre y el grupo mixto igual, porque *es más libre; y el hombre puede trabajar en cualquier cosa*. En este atributo se puede notar la preeminencia del espacio público para los chicos, y la capacidad de vivir en autodeterminación, aspectos que dan la posibilidad desde las masculinidades locales de continuar ejerciendo su papel de proveedor y de dominio frente a las chicas.

El proyecto de vida de Hectorino muestra una orientación de corto plazo para dar respuesta a la independencia que de sí requiere y que es el trabajo un medio. Ya cuenta con novia:

Meterme a chambear (trabajar) otra vez, ¿verdad?. Yo decido si seguir estudiando o trabajar.
Me gusta estar con mi novia.
Me gustan los programas de puro fútbol.

En el sentido expresado por Hectorino encuentra correspondencia el significado del atributo "persona activa": el grupo de chicas refiere que es un atributo del hombre porque "la mujer se cansa mucho", mientras que el equipo mixto dice que ambos porque "trabajan y hacen lo mismo". En este atributo se observa un discurso matizado, aunque ligado al atributo de fuerza y resistencia masculinas, de ahí que se asocie los trabajos rudos y las jornadas intensas en chicos, mientras que se consideran de menor dureza las actividades femeninas, y las jornadas, aunque las chicas actualmente constatan la triple jornada que las madres cumplen, no parece terminar por deconstruir esta idea de las jornadas desiguales, pero sí se perciben cambios que llevan a visualizar a las chicas con iguales jornadas que los chicos.

Por su parte, Jack nos cuenta que en su hogar su madre trabaja y que él asume responsabilidades:

Cuando no está mi mamá, yo cocino. Cuido a mi hermanita, a veces barro. Mi mamá arregla la casa, lava la ropa.

Jack da cuenta de que las decisiones y las restricciones son para chicas y chicos en su casa, pero reconoce que su hermana recibe castigos más severos:

Mi hermanita si no obedece algo, tremenda regañiza (reprimenda con fuerza)... no me gusta, porque no pregunta....

[Normas]:Que no deje mis cosas tirado en mi cuarto.... Que no llegue tarde. 9 o 10. Máximo 10:30. Cuando pido permiso se lo pido a mi mamá.

Asimismo, Jack, insiste en que ser joven es divertido:

Que al ser joven tienes más diversión, porque todavía no estás como bien comprometido, en cambio cuando eres grande, te vuelves más aburrido, te lo digo porque las cosas que eran divertidas ahora ya no son lo mismo para una persona grande.

Respecto a su proyecto de vida, no parece estar muy claro aún, pero tiene la idea de seguir estudiando:

A ver si sigo estudiando también.

Jack nos cuenta que le gusta el internet:

Me gusta ir al internet, a cargar imágenes, subir música, copiar videos.

Artemisa, en su discurso, emplea un tono constante sobre el deber ser en hombres y mujeres; para ella, se requiere *falda para ser mujer* y ya los hombres pueden vestir libremente:

Los hombres tienen respeto y las mujeres deben tener respeto. Las mujeres deben usar vestido para *ser lo que son*, y los hombres deben ser más deportivos.

Artemisa decide en el ámbito de la imagen corporal y también en su proyecto de vida, lo que le parece una tarea "difícil":

Puedo decidir sobre mi forma de vestir. Es difícil porque tienes que decidir para casarte.

Por su parte Artemisa, al igual que Yutzil, nos cuenta que una persona de su familia es su referente, su hermano su ideal a seguir, ya que estudia una carrera universitaria y para lograrlo trabaja y estudia, aunque señala que también convive con una parte de su familia a la que asume a fin, porque otra es muy conservadora y por tanto se siente más cómoda con la relajista; señala ser sociable y tener ídolos musicales.

Mi ejemplo a seguir es mi hermano porque él está estudiando. Sí porque trabaja y estudia y le faltan dos años para terminar su carrera

[Relaciones]:Con los familiares de mi mamá porque son más "relajistas" y los otros son más religiosos...En la escuela, con mis amigos

[Artistas o cantantes]...Me gusta Chayanne.

Ese aprendizaje, nos dice Artemisa, tiene que ver también con el sentido de responsabilidad y enuncia que el proyecto de vida se basa en el matrimonio y en esta etapa valora su libertad para relacionarse:

[El significado de joven]: Ser responsable de sus actos. El adulto tiene más responsabilidad. Disfrutar tu juventud porque a veces que ya eres grande pues te tienes que casar y luego ya no puedes salir.... Eso me gusta salir con todos, me gusta el relajo.

Artemisa, además de asumir que el matrimonio es un destino ineludible, nos cuenta sobreplanes de preparación profesional especializada:

Ser criminóloga (SIC). Como en "mentes criminales"...

En la organización familiar de Gabino, la madre es la figura central de lo privado y la autoridad del hogar es compartida en lo relacionado a los permisos de Gabino:

En mi casa mi mamá lava los trastes, cocina, lava la ropa, todo así.. Cuando necesito un permiso se lo pido a los dos.

Gabino, en su discurso siguiente, muestra que no comparte responsabilidad alguna en las tareas del hogar y dedica el tiempo libre para sí exclusivamente:

Ayer me levanté, escuché música y después salí a jugar fútbol.

Señala además que la socialización sobre las relaciones de género en su hogar es de respeto y no violencia:

Me han dicho que a las mujeres no se les toca ni con un pétalo de una rosa.

Por otro lado, nos advierte que no es igual ser adolescente varón o mujer, que existen diferencias físicas, y aun en ser chico o chica existen otras formas, como la manflorita (homosexuales) o vestidos de mujer, pero lo que le parece difícil es que aún no hay que decidir siendo joven, mientras que como adulto es indispensable:

Para mí todos somos adolescentes hombres y mujeres, los hombres son más grandes. Nosotros somos adolescentes. Las diferencias de un adolescente con un adulto son muchas, muchas dificultades para decidir.

Su tío es su principal referente:

Cuando tengo problemas o dudas voy con mi tío o mi hermano, con mi tío puedo platicar todo lo que siento. Mi tío es mi ejemplo, porque cuando crezca seré igual a él. Alto, amable, cariñoso, comprensivo, delgado, bueno.

Gabino señala que su proyecto de vida es ser alguien en la vida, para lo cual estudiar es un aspecto fundamental:

Lo más importante para mí es terminar mis estudios para poder ser alguien en la vida.

En cuanto a las normas en su casa, dice que en su hogar él decide qué hacer:

Ninguna regla hay en mi casa. Yo decido trabajar de albañil.

Por su parte la profesora Claudine, en su discurso, expresa que la ideología del género y la organización familiar basada en la división sexual desigual del trabajo es un hecho vigente en las comunidades y que incide en el abandono escolar de chicos y chicas, llamados a colaborar a determinada edad:

Pues como acá en la escuela vienen niños de varias comunidades no sólo de Montreal, los de Montreal yo veo que son niños que quieren superarse, muchos de ellos continúan estudiando y en cambio de las otras comunidades como Yuta o Denver a veces ni terminan la secundaria ya porque los papás tienen el de que los varones se los llevan a trabajar, unos ya se van a Manhattan a trabajar y dejan de estudiar y las niñas se quedan en su casa y dejan de estudiar, pero acá los de Montreal, muchos de ellos [el alumnado] siguen estudiando prepa e incluso carrera.

La profesora Monique profundiza en el tema de las desigualdades y señala que específicamente es para chicas, ya que aún no es generalizado el acceso a la escuela, debido a la ideología tradicional de género

Yo creo que influye mucho el machismo. Lógicamente acá vienen alumnos y alumnas de diferentes comunidades, pero hubo una ocasión que tuvimos que reclutar alumnos y eso ya tiene como dos años, entonces cuando salimos y no sólo aquí en Montreal nos pasó sino diferentes comunidades, que había niñas que los las dejaban venir, que estaban en edad de entrar a la secundaria o acababan de salir de la primaria y no las dejaban estudiar por el simple hecho de ser mujeres. Y realmente me llamó mucho la atención porque estamos en el siglo XXI en el cual ya tanto hombres como mujeres tienen las mismas oportunidades pero todavía existe ese pensamiento de los padres solamente los hombres tienen que estudiar.

El profesor André, a mi juicio en tono categórico y determinante, afirma que chicos y chicas cuentan en su proyecto de vida la formación académica:

No, ahorita no, ahorita ellos son y la mayoría ya quieren estudiar,...Porque antes era que no estudiabas, de que porque eres mujer te quedas, lo que hay es equidad de género, ahorita no porque ya hay mucha equidad con ellos. Ahora la mayoría de ellos ya sabe que debe estudiar, terminar y apoyar a su familia. Es lo que tienen ellos.

La profesora Giovanna señala que desde su punto de vista, las chicas y los chicos se revelan al orden y a los planes de vida asignados en el entorno familiar y su estrategia es la vida en pareja, que inician tomando la decisión sin autorización familiar, y ese hecho resulta preocupante en la profesora, en su expresión a manera de suspiro:

Sí quieren hacerlo pero la forma para poder hacerlo es embarazarse para poder salirse de la casa y en la adolescencia hay embarazos... Sí, varios varios[en tono preocupado]...más o menos 14 o 15 años porque en segundo año lo hacen, están como de novios y luego regresan a la casa de que voy a casar pero ya viven con el novio. De hecho el año pasado tuvimos una de tercero que creo tenía 15 años, hace dos años, hace tres años, o sea cada año surge uno o dos adolescentes que se escapan con el novio, o sea, sí tenemos gente.

La ideología de género igualitaria de la profesora Monique lleva a argumentar discursivamente utilizando su experiencia de vida, manifestando su rechazo a las políticas familiares sexistas:

Nosotros [hablando como institución escolar]no podemos influenciar sobre el pensamiento de los padres, esa vez salimos a reclutar y a invitarlos a promoverles las becas y transporte y todos los beneficios que tiene la escuela como son los libros de texto gratuitos, incluso omitíamos el uniforme con tal de que no gasten pero no quisieron.... Realmente yo vengo de un hogar así, que mi papá era así que la mujer al hogar y los hombres son los que se enriquecían. Pero ahora, como está la situación actual, tanto hombres como mujeres tienen el mismo derecho y pueden llegar a ser lo mismo que el hombre. Incluso lo podemos ver en los diferentes ámbitos laborales, ahorita las mejores tenemos oportunidades como los hombres.

De este discurso podemos extraer también que el ideal de género de la profesora es encontrar semejanzas y acceder a lo que el hombre es, y reconoce una brecha cultural de exigencia para hombres y mujeres. Para las mujeres que no sean las mejores en lo que hacen, será difícil llegar a conquistar los puestos de los hombres, al menos que seas "la mejor", es así que asume la necesidad de la competencia feroz, como condición de éxito para las mujeres.

Desde la óptica del profesorado los chicos y chicas llevan un aprendizaje del poder en el espacio escolar que les lleva a transformarse, ya que para la profesora Aranza señala que las chicas han desarrollado cualidades y habilidades para la toma de decisiones más destacadas que las de los chicos, como se observa en el siguiente discurso:

Tomar decisiones y demandar en el salón son las mujeres, las veo más que saben lo que quieren, no todas, pero si entre estos dos, veo que si hay mujeres que destacan más en cuanto a lo que saben lo que quieren y trabajan más.

Es posible advertir un continuo de formas de organización familiares en las que destaca el papel central organizador, y de responsabilidad de la madre en lo doméstico, aún en aquellos casos en los que la madre trabaja fuera de casa. Así también es necesario resaltar el papel de las chicas más activo en la responsabilidad de dichas tareas. Algunas chicas lo asumen con disfrute; otras lo reproducen sin mayor cuestionamiento. Las chicas en varios hogares son

responsables de hacer las labores de atención de las cosas de los hombres, como lavar la ropa darles de comer, etc.

En algunos casos, los chicos se encuentran estudiando a nivel universitario, y en esos casos se presentan así como un ejemplo a seguir. Las chicas y chicos tienen como referente principal a la madre, muestran mayor empatía con ella, quizás por la ausencia del padre o por el mal humor. También constituyen otros referentes de parentesco o bien de grupos o bandas.

Los discursos seleccionados expresan una relación entre ideología de género y la actuación de chicos y chicas ejerciendo poder, principalmente desde lo cotidiano, desde el descontento y desde la participación en espacios como el escolar, desarrollando una mirada por un lado de apego a la dependencia paterna o materna en su caso, pero a la vez a la distancia y desacuerdo con las posturas y métodos de enseñanza en el hogar. La autoridad y el ejercicio del poder tiene varios rostros, desde las normas o límites claros, la ausencia paterna, la decisión materna y la más común la autoridad paterna que es ejercida jerárquicamente, con mayor rigor para chicas, control del cuerpo y la afectividad, y en algunos casos por encierro, aislamiento y atemorizar como el caso de Yutzil. Es así que el aprendizaje es desde una autoridad asumida como la reconocida para ejercer el poder, pero el poder entendido como algo masculino.

Los chicos y chicas perciben la adolescencia en un sentido doble, como experiencia, preparación para la vida, y como dependencia del adulto para tomar decisiones, aunque es posible reconoce a quienes manifiestan ser capaces de decidir sobre su vida; mientras que otros reconocen ámbitos muy directos e inmediatos, en las labores cotidianas como las que se les permite decidir.

Decidir parece ser una tarea que llevan más fácil los chicos que las chicas, quienes argumentan vivir con mayor libertad que las chicas en sus hogares. Esta percepción la llevan a determinar un porvenir en el que incluyen el trabajo, y que además podrán estudiar. Mientras que en el discurso de chicas aparece la intensión de estudiar, frente al deseo de casarse y en otros casos las limitaciones claras que parecen acusar como desventajas las chicas en este contexto y a lo que los profesores relatan con detenimiento.

Los chicos muestran a la par expresiones desde el ser joven que se traducen en prácticas de recreación con algunos componentes locales y globales como la música, que es común a chicas y chicos y en el que destacan modas globales como

el rap. El uso de internet más para chicos que para chicas y en general la tecnología, que utilizan con frecuencia para bajar música, ver videos, facebook, hacer amigos o amigas, o bien adoptar algunas modas para la imagen o formas de vinculación.

Se observa chicos activos y chicas que se interesan por interactuar y realizar juegos en común, como es el futbol. También destacan reuniones en grupos ya organizados en los que participan.

Las chicas conquistan espacios y aprenden formas de ejercer el poder en las actividades de la vida cotidiana, y las madres las socializan a partir de su ejemplo, que valoran. Los chicos se perciben capaces y para desarrollarse en cualquier ámbito, y desde su discurso se construyen las diferencias con las chicas que basadas en los atributos aprendidos del cuerpo sexuado hoy no les proporciona mucha información para sostener las diferencias y quizás de ahí la necesidad de buscar nuevos referentes para reafirmar su hombría, frente al avance de la igualdad de la mujer.

BLOQUE 3: EL ESPACIO ESCOLAR

Es mi interés analizar el espacio social en tanto construcción social y cultural que se debe a un tiempo y un lugar. En él, por medio de las interacciones, las acciones y las percepciones, los sujetos otorgan sentido y valor al espacio escolar.

Es importante reconocer que el análisis espacial puede mirarse desde distintos enfoques y niveles, es así que en su carácter multidimensional y en tanto producto social, elaborado desde un orden social y cultural determinado, enfocaré el análisis.

Sitúo el estudio del espacio escolar en un contexto de cambios, avances y resistencias, en el marco de los procesos de globalización, y para este análisis parto de la definición de espacio educativo de Viñao (1994) "como un espacio ocupado y utilizado, como espacio vivido, que se proyecta e imagina" (p.18); el lugar en el que se construye y posee la potencialidad de conformarse en *lugar*; precisa el autor que el espacio es más que una estructura, en él se crean símbolos y evidencias de las relaciones sociales; asimismo, cada en cultura interpreta el espacio, lo elabora y lo apropia, para así construir lo que este autor denomina "*Lugar*" que nos remite al hecho de que el espacio es una construcción social.

El autor nos recuerda que la organización de las edificaciones, las acciones y los gestos controlados, el ocultamiento y la organización del espacio educativo, en

suma, la disposición de los espacios y su distribución, otorgan significado, y es a través de esta organización del espacio que se reproduce el orden desigual, ya que transmite currículo oculto.

Como señala Del Valle (1997) es frecuente que el espacio funcione como un recurso para segregar y está asociado a la forma en que la sociedad construye las relaciones de poder y su ideología del género.

El espacio al tiempo, detenta la potencialidad de erigirse en espacio asumido, y desconstrucción para la igualdad, y de ahí que sea importante mirar la forma en que los géneros se apropian y revierten el orden desigual, potencialidad que es objeto de observación de esta investigación.

Para realizar este análisis empleo la información recabada en las entrevistas al alumnado, al profesorado, la entrevista grupal, el diario de campo y la imagen del espacio. En este apartado el principal recurso es la observación y el registro gráfico, sin embargo, es recreado con la mirada múltiple de los personajes.

El análisis lo presento de la siguiente manera: 1. análisis estructural; 2. usos de los espacios; 3. violencia.

3.1. ANÁLISIS ESTRUCTURAL DEL ESPACIO ESCOLAR

Entiendo por análisis estructural del espacio escolar el relativo a la infra-estructura que está dispuesta con un orden intencional para una praxis asociada al orden, que guarda una organización desde el poder y el control. Este análisis es elaborado con el material recopilado en el diario de campo.

La disposición de los edificios en el centro escolar guarda una estructura jerárquica claramente diferenciada, al colocar a la entrada, y separada en alturas diferentes, los cubículos de las autoridades, que se encuentran en primera fila, y con el acceso inmediato por la puerta principal. Además se encuentran a la par, los espacios de la prefectura y de trabajo social, los más inmediatos con la entrada al Centro escolar quienes tienen la responsabilidad directa de la vigilancia de entradas y salidas de chicos y chicas y también constituyen los espacios de sanciones y aislamiento, de manera que son espacios controlados. Estos primeros espacios quedan fuera de una reja interior, que constituye el segundo filtro de control de entradas y salidas. A un lado, por la derecha, las oficinas administrativas y de autoridades, cuentan con un acceso, para las secretarías y auxiliares, y al fondo, las autoridades, que para acceder a sus oficinas, es necesario pasar primero por el filtro de las secretarías y

auxiliares. Son estos espacios, y la biblioteca, los que cuentan con aire acondicionado.

En esa misma fila, y a un costado de las oficinas administrativas, se ubica el salón de biblioteca y centro de cómputo, espacio que es valorado y apreciado por chicos y chicas, pero que manifiestan tener escaso acceso a él, ya que el profesorado pocas veces realiza actividades en la biblioteca. Una primera explicación de esta situación es porque tienen el equipo de cómputo obsoleto, no hay red de internet y el acervo de la biblioteca es reducido

Cabe señalar que se emprendió en septiembre un programa nacional de motivación a la lectura y desde ahí encuentran recursos para ampliar acervo y realizar nuevas prácticas en la biblioteca. Al término de esta investigación se estaba realizando la solicitud de apoyo al respecto.

El edificio principal e inicial de las autoridades está separado del resto por jardines naturales, con vegetación tropical y una explanada al centro de concreto, con una tarima hecha del mismo material. A todo este conjunto le llaman plaza cívica, espacio en el que se realizan los festivales y actividades de carácter general y algunas prácticas educativas que requieren amplitud.

Los salones de primer año se encuentran dispuestos a un costado de la prefectura y separados de los de segundo y tercer año, que se encuentran al frente de la cancha de fútbol, a un costado de los baños. Cabe señalar que el laboratorio de Química y Física está a un costado de la cafetería y frente a los baños. Sólo un pasillo reducido separa los baños de la cafetería y por lo general el piso está mojado, porque los lavabos están por fuera y además tienen un marcado olor que está presente al momento en que preparan y venden el desayuno a chicos a la hora del descanso. Este pasillo es además el acceso a la cancha multifuncional¹⁸.

3.2. USOS DE LOS ESPACIOS ESCOLARES EN CHICOS Y CHICAS

Cada espacio e infraestructura en general implícitamente guarda una intencionalidad de poder y orden, que se traduce en la praxis educativa, en significados y organización espacial de las emociones, los cuerpos, las conductas, los aprendizajes, en suma de la vida escolar; son espacios normados, asumidos y

¹⁸Ver mapa de distribución en el apartado 3, dedicado al espacio escolar.

también espacios para sí, para la apropiación y uso de chicos y chicas, y grupos, así que desde la dualidad potencial, se analiza el espacio en:

1. Usos del espacio desde la normatividad.
2. Espacios apropiados.
3. Por último se describe la violencia escolar.

Se emplean los recursos disponibles tales como el reglamento escolar para el alumnado, el diario de campo, la entrevista al profesorado, al alumnado y la entrevista grupal, así como el registro gráfico.

3.2.1.USOS DEL ESPACIO ESCOLAR DESDE LA NORMATIVIDAD

La autoridad escolar establece una serie de normas, explícitas unas implícitas, otras, en cuanto a usos y comportamientos en el espacio escolar, que se detallan a continuación, a partir de material procedente del diario de campo y del reglamento escolar del alumnado, que es citado en forma textual.

En el reglamento escolar del alumnado se señalan las normas que dictan el orden en el centro escolar y las disposiciones de usos autorizados para el espacio escolar. Es así que se dispone que la plaza cívica está destinado para el uso público, general y de convivencia, pero también para transitar hacia lo privado, el espacio del alumnado, que son los salones. Como se señala en el enunciado del reglamento, se deben hacer uso de las instalaciones en orden:

A la hora de entrada, los alumnos, deberán enfilarse en su grupo en la plaza cívica y después irse con su maestro a su aula.

Asimismo, se establece que durante la jornada educativa el espacio de alumnos es el aula, por tanto, sólo en casos de necesidad o de descanso, chicos y chicas estarán en otros espacios y por ningún motivo se permite su salida fuera del plantel y trasgredir los límites establecidos por bardas.

Todos los alumnos deben permanecer en el salón de clases aún sin maestros.

Ningún alumno deberá saltar bardas, cortar el alambrado o abrir las rejas para entrar o escaparse de la escuela.

En un tono a mi juicio directivo e imperativo, y con un lenguaje genérico universal, en el reglamento se indica que el orden implica el silencio y el respeto en el trato entre compañeros:

Nadie deberá efectuar gritos o insultos dentro o fuera del salón de clases.

Asimismo, se establece que en el espacio escolar no se consume drogas:

Queda terminantemente prohibido fumar o consumir cualquier tipo de droga dentro o fuera del plantel y/o comercializarlo.

Se establece que esta normado que chicas y chicos se presenten con uniforme, que es diferenciado por grado escolar y con adjetivos valorativos se norma los comportamientos esperados:

Por mutuo acuerdo entre padres de familia y la dirección de la escuela, los alumnos deberán asistir al plantel debidamente uniformados, portarlo con decoro y dignidad de lunes a viernes y en fechas que se les indique.

Desde los discursos del profesorado y de chicos y chicas, los espacios normados no segregan a chicos o chicas. Se establecen así prohibiciones genéricas, al tiempo que autorización para los usos definidos previamente por parte de las autoridades: los festivales en lo público, la plaza cívica, principalmente.



Imagen 34: Oliva, 2011 La plaza cívica y algún evento escolar

Cabe señalar que el uso de los espacios, desde mi percepción, a partir de la observación directa, son espacios controlados, vigilados, y destaca por su importancia, para la autoridad, la permanencia de chicos y chicas en el aula. Para tal efecto contratan a un auxiliar administrativo que les vigila permanentemente y los remite constantemente al aula. Otras figuras apoyan esta dinámica, como la trabajadora social y los tutores o responsables de los grupos y, por supuesto, la prefectura y el conserje.

Los chicos y chicas disponen de tiempos muy limitados para estar fuera del aula a lo largo de la jornada educativa y únicamente dos veces por semana tienen una hora de deportes, así que cuentan solo con veinte minutos al día para salir del aula.

Es así que al toque del timbre, se observa a los chicos principalmente correr hacia la cafetería, hacer filas para comprar su desayuno y luego disponerse a jugar en grupos de chicos. Principalmente la interacción es con golpes, subirse encima del otro, hacerse llaves para tirar al compañero, perseguirse, etc.. No se observa en el espacio de descanso juegos con pelotas o algún otro juego, lo que me lleva a pensar que el encierro en el que son sometidos y la pasividad genera un estallido energético en el tiempo de descanso que es visible y palpable inmediatamente y que la profesora katherine refiere como desacuerdo en cuanto a la aplicación de esta conducta. Los chicos argumentan que corren porque se acaban las tortas, pero igual de energéticos siguen al terminar de comer.

Observé que determinados chicos están solicitando permiso constantemente para salir a tomar agua e ir al baño como estrategias para no estar en el aula, comportamiento que no es reprimido dado que la trabajadora social les vende los vasos desechables para que tomen el agua.

Los espacios están claramente reglados, sirven para todos pero siempre y cuando la interacción no sea sexual, es decir, no a parejas y noviazgo o amistad. La normatividad involucra el uso general de las instalaciones, pero sólo podrán estar en los lugares visibles, la plaza cívica, la cafetería, la cancha y, por supuesto, los salones.

3.2.2. APROPIACIÓN DE LOS ESPACIOS

El espacio escolar refleja las interacciones y formas de apropiación de forma individual o grupal, por parte de los distintos personajes que lo conforman, lo que se detalla en los siguientes apartados, que describo a partir de la información de mi diario de campo, entrevistas al alumnado, el registro gráfico y entrevistas al profesorado.

3.2.2.1. DEL PERSONAL DEL PLANTEL

El personal administrativo y directivo permanece prácticamente toda la jornada laboral en las oficinas, sólo es posible ver que las secretarias acudan a profesores o con la trabajadora social en busca de respuestas o entregas de documentos, también en los casos en que se realicen eventos.

El directivo entra diariamente en su oficina y rara vez se le ve por alguna otra parte de la escuela, mientras que el personal de autoridad académica usualmente está por los pasillos y la entrada, y siempre hablando en voz alta y dando órdenes a profesores, tutores, ya que no todos el profesorado ha tomado la responsabilidad

de la tutoría, que implica asumir la responsabilidad del grupo y realizar tareas específicas como la aplicación de programas y en especial en este centro, los instituyen como vigilantes del cumplimiento de la normatividad inscrita en el reglamento del alumnado y trabajadora social; las más de las veces, llamando la atención a los chicos, principalmente por estar peleando o por su corte de cabello, o también para dar la instrucción de expulsión o reporte al chico castigado, de manera que su espacio es de oficina a oficina y por la entrada de la escuela ejerciendo, por tanto, una clara autoridad jerárquica.

La primera actividad del profesorado al entrar al centro escolar, es introducir su tarjeta en el reloj que registra la hora de entrada y, casi de forma inmediata, entra a su aula; al término de su clase y coincide con el descanso y tienen clase después, se reúnen con otro profesorado para compartir el desayuno o bien lo realizan en solitario. Un grupo de profesoras se reúne en la oficina de la trabajadora social; otras, las de reciente incorporación al centro escolar, se reúne en las bancas de la entrada de la escuela. Se observa que por medio de la celebración de encuentros motivados por acontecimientos especiales se consigue la convivencia entre el profesorado-, es así que lo festejan con almuerzos, se organizan y llevan, toman tiempo del descanso de los chicos y chicas y, si no terminan, hacen esperar a los chicos en las aulas y luego se incorporan.

Es así que la interacción real del profesorado se da entre aquellos que disponen de tiempo y que coinciden con sus horarios para darse a la convivencia. Un gran porcentaje del profesorado cuenta con el tiempo contado en cada plantel y debe ir de una escuela a otra, están de prisa y no hay oportunidad para el intercambio, en los casos en que es posible el encuentro generalmente lo llevan al cabo en las oficinas administrativas o, si es mayor su disponibilidad, en la biblioteca.

3.2.2.2. DE LOS CHICOS Y LAS CHICAS Y LOS ESPACIOS OCUPADOS

Los chicos y las chicas trasgreden continuamente la norma y utilizan espacios escondidos, "marginales" para la interacción no permitida en la norma escolar, ya sea de grupos o de pareja; es así que los pasillos que separan cada aula son los preferidos para los grupos de chicos que se reúnen en grupos y para jugar o simplemente delimitar territorios, o bien la parte trasera de los baños, que sirve en el descanso para noviar (encontrarse con el novio o la novia).

Chicos y chicas han construido un territorio segregado y claramente delimitado por espacios de actuación: en el aula, por filas, en la cafetería igualmente, en la cancha

para jugar, etc., y prefieren el espacio público. Destaca la presencia de chicas en sus tiempos libres en la cancha de fútbol, rivalizando con chicos por el uso del espacio. Su lugar predilecto son los pasillos de las aulas, como se aprecia en las fotos siguientes:



Imagen 35: Oliva, 2011. Tiempo de descanso y filas, por sexo, en la cafetería.



Imagen 36: Oliva, 2011. Chicas en tiempo libre jugando al fútbol.

La presencia de la banda “La calle 13”, que es a veces visible para unos e invisible para otros y algunas, suele ocupar habitualmente un espacio ubicado en el ala

derecha del patio o de donde sea..., y que por tanto conforma un espacio construido grupalmente a manera de territorio. Este territorio marginal se encuentra en la parte en la que acaban los salones y chicos y chicas han aprendido e identificado el espacio como territorio de un grupo; entre el profesorado este territorio no es asumido por todos ni todas. Constituye un espacio masculino, que han inscrito en el cuerpo con tatuajes, en su imagen con una forma de vestir y en el peinado, el habla, los gustos y demarcado territorialmente con la inscripción velada en las paredes de su espacio, con gis (pintura que se borra con facilidad al estar compuesta de polvo) blanco, para no ser sancionados, pero a la vez para reconocimiento propio y de los demás.

Los chicos "13" y su espacio construidos encuentra en la parte más alejada de la plaza cívica (lo público) al final de las aulas; ellos mencionan que es un grupo de chicos exclusivamente, y les gusta el rap, el hip-hop, vestir cholos (moda que tiene por estilo el vestir de negro, gorra mirando hacia atrás, tenis altos, y pantalones flojos, anchos). Estos chicos "13" se significan en la escuela como un grupo que reconocen algunos compañeros, principalmente chicos y chicas, y que algunos profesores ignoran, como la profesora Giovanna.

Yo sé que aquí no; en Santiago que es la otra población sí hay mucha bandita, pero aquí no.

Por su parte, la profesora Katherine advierte sobre las bandas en la escuela:

¡Ah!, bueno sí, por ejemplo los de este grupo que son dos primeros y el tercero por motivos de que no cometan, a veces se van por allá al otro lado y es cuando se les dice que cada quien maneje su territorio. Así tienen su territorio acá y tienen allá porque luego van a pelear allá o buscar pleito ó vienen a echar relajo por las ventanas, solo por eso hay poco de restricción en eso.

En la siguiente fotografía se observar el espacio signado de chicos banda "13":



Imagen 37: Oliva, 2011. El grupo “13” y su espacio en el centro escolar.



Imagen 38: Oliva, 2011. Integrante de la banda “13” con tatuaje que le otorga adscripción.

Los chicos encuentran en lo escondido, lo detrás de lo público, sus territorios; al mismo tiempo, en espacios y tiempos de menor control y vigilancia, cuando se da en ellos la experiencia del noviazgo, privilegian para su noviazgo la parte trasera de los baños. Los usos diferenciales se muestran en las imágenes siguientes:



Imagen 39: Oliva, 2011: Espacios de chicos No son los "13"



Imagen 40: Oliva, 2011. Espacios de chicos: las esquinas de los edificios del centro escolar (descanso). (el chico realiza el saludo de los chicos banda "13").

Chicos y chicas sostienen que, en términos generales, les gusta su escuela pero tienen algunas necesidades insatisfechas. Por ejemplo, Leonorilda dice al respecto:

Que tenga cafetería, limpien los baños, que sea más llamativo, como que no te acostumbras.

En la entrevista grupal al alumnado hicieron las siguientes propuestas de mejora:

La cafetería que dé lunch (almuerzos) variados, solo dan tortas [bocadillos] de lo mismo todos los días.

Que exista transporte escolar para las haciendas cercanas

Que cambien las computadoras y pongan internet

Que tengan proyector para computadora

Que dejen tener novia.

Que estén más limpios los baños y que no les manden a ellos a hacerlo.

El conserje no hace nada ¿de qué tipo?, ellos riegan las áreas verdes por turnos, deshieran, cargan piedras, a manera de castigo.

Que nos dejen llevar celulares [móviles].

La maestra de matemáticas nos roba los puntos, es mala.

Doña Concha (trabajadora social) trata mal.

Al menos que el maestro no asista a su clase, no se observa en el horario de clases ruido alguno, quizás, después del descanso al momento de que el profesor pasa lista, es cuando observé que llegan algunos chicos y chicas a dar recados y relajar(estar de juerga) un poco, pero poco a poco al ser llamados al salón desaparece, ese momento, y los del descanso son los únicos en los que realmente se escuchan gritar, reír y jugar.

Al realizar diversas actividades con los grupos, me percaté de la juerga (relajo, como ellos denominan), lo que no constituyó en lo absoluto un problema para conseguir la dinámica de trabajo que me había planteado realizar, lo que me llevó a entender que el ser chicos y chicas en este contexto es una vivencia con diversión en el contexto de las aulas, claro está bajo la segregación por sexos que ellos han planteado como límites en la convivencia.

Aunque desde mi punto de vista, alrededor de 20 minutos trabajan concentrados, por tanto se requiere combinar actividades pasivas y de interacción para conseguir la meta. Me parece que un aspecto señalado por el alumnado, es la falta de tiempo destinado al desfogue físico, ya que únicamente cuentan con 2 días a la semana de una hora para actividad física, y en la jornada escolar destinan únicamente 20 minutos para el descanso, tiempo que destinan al desayuno y, en lo que resta, tiempo de desfogue físico.

3.3. VIOLENCIA Y RELACIONES DE GÉNERO EN EL CENTRO ESCOLAR

Violencia es entendida en este estudio como toda práctica que desvaloriza con la intensión de dominación, real o simbólica, del personaje considerado sin poder, sin

valor (menores de edad, mujeres o varones, o sin poder por motivos de discapacidad, clase social, étnica, entre otras variables). Es así que por violencia escolar entiendo todo proceso de dominación que es realizado en el marco o espacio escolar. Para analizar la violencia escolar me voy a basar en lo registrado en el diario de campo, las entrevistas al profesorado, al alumnado, en el reglamento escolar y en la entrevista grupal.

La violencia escolar observada refiere distintas formas, o manifestaciones; la más común es la palabra, problemática que atraviesa diversas interacciones.

3.3.1. VIOLENCIA DEL PROFESORADO CON EL ALUMNADO CON EL HABLA EN TÉRMINOS GENÉRICOS

El uso de la palabra y el sentido dado es una de las referencias más destacadas en los diferentes discursos, principalmente en el profesorado. En el reglamento escolar de alumnos se inscriben sobre este tema los siguientes derechos y obligaciones para chicas y chicos:

- Derecho a recibir un trato de respeto de sus compañeros.
- Derecho a recibir trato respetuoso del personal directivo, docente, administrativo y manual.
- Nadie deberá efectuar gritos o insultos dentro o fuera del salón de clases.
- No deben agredir a nadie física, verbal e intelectualmente dentro y fuera del plantel

La autoridad en su discurso habla de un respeto mutuo profesores-autoridad-chicos y chicas:

Así es, entonces yo lo que les digo es que no tienen que hablar así, y hasta cuando se les llama la atención, acá yo les digo, miren, tanto el maestro los tiene que respetar como ustedes deben de respetar, nada más tienen que entender que hay jerarquías que ustedes tienen que respetar porque ellos ya estudiaron, son más grandes que ustedes, ustedes también merecen respeto, que el maestro me insulta que no sé qué, hasta mentadas de madre entonces cuando pase una cosa así vengan y repórtenlo porque no es porque sea maestro les va a estar faltando al respeto. Pero si ustedes no lo reportan y no lo dicen, ¿qué podemos hacer? ...Mmm, entonces en la reunión al principio del curso se les pidió a los maestros se respeten, evitar el estar ofendiendo o mentando madres entre los muchachos y demás.

Este discurso de la autoridad escolar contrasta con la realidad expuesta por la profesora Claudine, al referir el maltrato también en relación con el alumnado:

Por ejemplo; ahorita entro un muchacho medio raro que me cuesta trabajo aceptarlo que es mi compañero de porque él es maestro de español pero dice una cosa. La presentación, llega así con una bolsita de colores, tiene una trencita y se la pasa por acá y te voy a decir porque me llama la atención su forma ¡Ah! y su trato para trabajar porque les dice que son unos huevones, no sé qué y yo les dije la semana pasada, en mi tercera entrada con ese grupo: "ay les felicito muchachos, que bonita letra tienen, miren que bonito escriben,

les entiendo, felicidades y es mi tercera vez que les doy clase, también tercero, pero me dice uno “ Si maestra tu nos estás diciendo eso pero el ...dice el otro el “pelaná”. Te digo que ya tienen... pero ¿qué?, dice el fulano ese nos dijo que somos unos huevones que no sé qué y ves como se empiezan a hacer “así” como que les toco su autoestima y hasta su misma posición del sentarse esta así. [Minimizados]. Y les digo, ¡ay mi vida!, lo que pasa es que miren el maestro quiere excelencia en ustedes, ¿y qué es eso?, pues que sean mejor de lo que yo ya les dije, pero nada más que se le paso la mano les dije. No le seguí echando “hoguera”. Pero sí fui y se lo dije al prefecto, oye te advierto esto, porque luego va a repercutir, por favor. No si ya los oí, que los dijo que no sé qué tatata... Yo le contesté esto al compañero porque a mí no me corresponde echarle lengua a los compañeros.

Esta violencia verbal, también se registra entre profesores y chicos y chicas: en sesión grupal, los chicos y chicas me informaron que el profesor nuevo de español les dice insultos y también el profesor de deportes, de este último observé que les impone a chicos castigos ejemplares, como cargar piedras pesadas.

3.3.2 VIOLENCIA ENTRE CHICOS

Entre chicos se observan insultos, gritos, empujones, pellizcos, apodos, como lenguajes que les asegura ser identificados como chicos. En sus interacciones observé el uso de golpes, pelear e insultos en su manera de comunicarse, jugar, y para asegurar ganar un espacio, como en aquellos momentos en que es necesario formar filas para alguna actividad, en la que es muy notorio es para salir de los salones, salen a empujones corriendo para hacer fila en la cafetería. También observé que algunos les gusta ser distinguidos como grupo y andan en grupos por la escuela en los espacios de descanso. El uso de apodos o sobre nombres parece ser habitual entre los chicos y el discurso del profesor André, quién parece motivar a los chicos a hacer valer su derecho a ser respetados, señala:

¿De qué te gusta hablar? ¿Qué te molesta? ¿Cómo te gusta que te digan las cosas?. Porque a veces ellos son muy callados y no te dicen nada, y entonces tratas tú de averiguar para no afectarles, porque a veces entre ellos tienen apodos “el caballo” ó “la ranita” ó “el chivo” -¿les gusta que les digan así? les pregunto, “no, no me gusta” y ¿por qué dejan ustedes que les digan así?-.

En el mismo tono valorativo el profesor expresa su percepción acerca de la comunicación entre chicos y el uso del lenguaje:

Pues acá es difícil porque entre ellos se tratan con respeto. Para ellos es yo te hablo, valga la palabra, un ejemplo “oye buey ven para acá” y se están respetando, para ellos eso es respeto. Ahora delante de un adulto tienden a ser como un adulto y les cuesta, y para ellos no es bueno, ¡vaya!. Porque en su nivel, en su edad, en su etapa, ellos están bien, es su lenguaje, es el normal y es el bueno; pero cuando ya tratan a adultos o personas ya más grandes es diferente.

En cuanto a violencia física, fue notorio que la autoridad está atenta y reprende estas acciones. Diariamente eran reportados y enviados a la oficina de trabajo social como parte del castigo.

Al respecto el profesor André, en un discurso a mi juicio sin tono de preocupación, más como de normalidad, habla de la relación intragenérica y señala que una expresión de la masculinidad en chicos es la violencia verbal y física y señala que en las chicas no existe esta expresión de violencia, desde su percepción:

Los varones hablan pero igual se golpean, o sea, entre golpes, como un lenguaje que tienen entre ellos y las niñas hablando platicando normal.

3.3.3. VIOLENCIA ENTRE CHICAS

En la observación cotidiana no constaté violencia entre chicas, únicamente arrebatos de objetos [jaloneos de objetos personales]; más bien lo que observé es que utilizan la violencia verbal y física algunas chicas como una forma de vincularse con los chicos; en cambio, desde el profesorado y la autoridad se aprecia una preocupación por la cotidianidad de la violencia verbal en las chicas.

Las chicas se dan menos con golpes entre ellas. También sucede, pero no como un juego, sino como respuesta sobre algo dicho. Entre chicos y chicas ya es casi cotidiano el uso de los golpes y menos las groserías, aunque están presentes, como lo señala en su discurso la chica:

Camila: Que somos más respetuosas que ellos. Pues tranquilos aunque hay unos que otros groseros.

En contraste al discurso de Camila, la autoridad opina que no sólo los chicos son un problema, sino que las chicas también, con expresiones valorativas como la que sigue:

Hasta las muchachas ya cambiaron, antes eran más penosas y tenían más pudor, no sólo en su forma de vestir sino hasta en su forma de comportarse, ahora.

En el mismo sentido que la autoridad, la profesora Giovanna utiliza ejemplos dado el énfasis, le parece más alarmante desde su perspectiva de mujer y deja sentada su pedagogía para el cambio de conductas basada en el castigo y el regaño:

Por ejemplo, hoy le llamé la atención a mi alumna que estaba en la esquina del salón que le dice a la otra "chinga a tu madre", entonces yo sí le llamé la atención, la llamé y le dije que sería un reporte para la próxima vez que usara una mala palabra, pero lo dicen con una naturalidad como si fuera...Y también en los descansos puedo oír que con toda la naturalidad hay insultos de este tipo, entonces, no lo controlan.

La maestra Giovanna, argumentando que ella observa falta de respeto, y que ésta es muy frecuente en cualquier espacio y tiempo entre chicos y también entre chicas destaca que no ha observado entre chicos y chicas

En los varones es más el insulto, la grosería, eso sí lo he notado, sí hay. Pero a mí me llamó la atención que entre las mujeres también se da esas malas palabras, o sea sí hay esa comunicación. Y entre unos y otros [de chicos a chicas o de chicas a chicos] no he visto faltas graves de respeto entre un varón y una mujer, no veo, no me ha tocado ver que haya, pero entre estos grupos sí veo, entre las mujeres sí hay éste

3.3.4. VIOLENCIA DE CHICOS A CHICAS

La violencia de género entendida en el sentido de Oliva-Santana (2004) como construcción socio-cultural, estructural, que se concreta en acciones con intención de dañar, dominar, controlar, entre otras formas de opresión a las mujeres principalmente; según los discursos, es posible advertir que la violencia de género es un problema cotidiano con rostros diversos.

Así, las chicas refieren que los chicos les levantan las faldas y ante esto las chicas portan regularmente pantalón corto. También pude observar cómo algunos chicos discriminan a las chicas por su cuerpo utilizando un lenguaje ofensivo, como “obesa”, lo que coincide lo expresado por Artemisa en su discurso:

Me gusta que me traten bien. Que no me digan cosas por lo que hago o por cómo me gusta ser a mí. Por ejemplo, no me gusta que me critiquen. Hay veces que te dicen que estás gorda, por ejemplo, a mis amigas a veces las ofenden diciéndoles que están feas, a mí no me gusta relajear así con ellos.

A partir de la observación directa percibí que la dinámica común en el aula y fuera de ella es la del aislamiento tajante de chicos y chicas, sus espacios y relaciones claramente distantes y diferenciados. En el aula, filas divididas en dos extremos del salón y sólo algunos varones son aceptados por las chicas eventualmente cerca de ellas.



Imagen 41: Oliva, 2011: Segregación “voluntaria” en las aulas.

En los espacios de convivencia se perpetúa y se establecen espacios de chicos y de chicas, y la convivencia principal es entre grupos. Al preguntarles expresamente en grupo las razones de esta separación respondieron: *es porque ellos son unos groseros, sucios, huelen mal, flojos, nos alzan las faldas, insultan*, mientras las chicas expresaban, los chicos respondieron: *ellas son las que no se bañan, huelen mal, son feas, gordas*, y los insultos de unos a otros no paraban, y algunas chicas comenzaron a golpear a los chicos que hablaban mal de ellas, y fue necesario poner un alto a la discusión. Pero este tenor incluso competitivo, de que los chicos son mejores o las chicas permea todas sus prácticas.

Las chicas refieren ser objeto de burla o recibir expresiones groseras de los chicos, lo que las ha llevado a elegir la segregación de espacios con los chicos, en lo académico y en la recreación, resultando así que ellas se aíslan en las aulas, en las actividades, en las amistades y afectividades, segregación de cuerpos es una estrategia utilizada por las chicas.



Imagen 42: Oliva, 2011. Las filas para la clase tradicional de deportes.

En las asignaturas como deportes, un profesor, el más antiguo, con una pedagogía centrada en el adiestramiento físico y la habilitación de la resistencia, establece momentos de práctica diferenciales y en actividades conjuntas las filas van inicialmente chicas y al último, chicos perpetuando esa separación.

En la observación del profesor de deportes de tercer año, pude notar en su dinámica y organización del aprendizaje que mezclaba a chicos y chicas, quizá por parejas, pero realizaba la confluencia y demandaba igual respuesta de chicos que de chicas, jugando incluso para la expresión corporal, es así que no existe uniformidad para trabajar entre el profesorado de deportes. Para el segundo profesor, el énfasis era el conocimiento y expresión corporal y el fortalecimiento físico y habilidades de coordinación motriz.

El profesor de deportes y algún otro de tercer año buscan el encuentro entre chicos y chicas, tal y como se muestra a continuación:



Imagen 43: Oliva, 2011: Actividades de interacción chicos y chicas. (clase de deportes).

Para el profesorado, la segregación no es un asunto natural, y es síntoma de la pedagogía tradicional de género, que promueve el aislamiento como recurso de afirmación de femineidad y masculinidad, como dos espacios separados, que se unen solo a través del matrimonio, con pertenencia de los cuerpos, pero señala que desde su ideología del género su valoración es que no representa un problema, ya que no le parece generalizado:

Sí hay entre ellos participaciones, pero está más arraigado que yo esté con mis amigos y las niñas con sus amigas, ¿no? Yo creo que por la misma sociedad de aquí, pero no está muy arraigado. O sea, no hay mucho, que lo vea muy marcado.

En su discurso, la profesora Aranza señala que es sorprendente para ella la separación tajante entre chicos y chicas en la praxis de aula y, en general, en toda interacción en el Centro escolar. A este proceso de aislamiento o separación de espacios e interacciones la profesora le denomina “polarización”:

Lo primero que me llama la atención es que está polarizado. Me llama la atención porque no lo había visto en otros lugares que se sientan señoritas de un lado y varones del otro. He llegado a un acuerdo con ellos en cuestión de que no les iba a poner lugares por un tiempo hasta que los conociera, a menos que el ¿maestro? titular pusiera lugares y ese tipo de cosas. Los acuerdos son que se sientan como gusten siempre y cuando las filas estén bien formadas y el número de filas que yo haya indicado, diez filas. Pero hay una polarización terrible porque cuando menos me lo espero ya están señoritas en un lugar y varones en otro, eso es un detalle que me ha llamado la atención.

Los chicos y chicas que entran en interacción son chicas que se llevan incluso con golpes y pude ver que recurren al contacto de otro tipo, como los abrazos, y también observé como a manera de juego, una chica le dio un pellizco en el glúteo a un chico y se echó a correr riéndose, y el chico no reaccionó con marcada sorpresa, al ver que era una chica.

Finalmente, en mis registros observo que en el centro escolar se produce un tipo de violencia sexual al tocar o rozar “descuidadamente” con el órgano sexual del chico a la chica sin su consentimiento. La autoridad académica del centro escolar expresó problemas similares durante la entrevista:

Igual que los varones, ya no hay diferencia, tanto hablan de mentadas de madres, de apodos, de groserías como también hacen, también están dándole, como dicen por acá, “collazos” que es agarrar el trasero en los baños y también hay que estar cuidando.

3.3.6. OTRAS FORMAS DE DISCRIMINACIÓN

Durante el periodo de observación escuché a chicas decir de un chico de la periferia que es “ignorante” porque vive en Yuta, donde “todo el pueblo cabe en una caja de cerveza, allí no hacen nada, ni parque tienen”.

La autoridad, en un discurso expresivo señala estar en contra del lenguaje que entre chicos y chicas usan comúnmente para relacionarse, así como su rechazo a la discriminación étnica, que se expresa en el lenguaje de chicos y chicas:

Yo me sigo peleando con ellos, porque la verdad a mí no me gusta el “oye buey”, o no sé qué, todas esas palabras que en verdad a mí no me gustan. Pero por lo regular ahora todo el que no habla así: “que eres un nerd,[empollón]que está pasado de moda, que es un pueblerino”. Entonces, si no están con la palabras de moda –“que porque eres de hacienda, que porque eres un naco[un tonto], que porque...”-.Entonces todos son iguales porque están nacos, porque entre ellos mismos se discriminan; que si el de Montreal aparentemente es más que uno de Yuta. Hasta en ellos mismos hay menosprecio...

De forma velada aparecen algunas expresiones que denotan cierta desvalorización de la mujer, o quizás violencia sexual, como es el caso del profesor que, en clase, en forma de burla, asigna el estereotipo a las chicas de “jefas”[en tono irónico], mientras que Hectorino, al referirse a las labores del hogar, le llama con un apodo a su madre, ala que identifica como “mi secre”; o bien al chico rapero que en sus composiciones se refiere a las chicas como “viejas”. Es posible advertir que la violencia de género es atravesada por componentes como la edad, y la procedencia y condición étnica como los componentes del perfil de chicas que reciben la violencia de género. Las chicas tienen una mirada bastante negativa de los chicos

desde sus percepciones y vivencias. Este es uno de los aspectos más naturalizados de las expresiones de la violencia, no hay discursos que reconozcan la complejidad de la violencia de género y las medidas se enfocan a la resolución de conflictos y el control de la agresividad en chicos.

Ante este panorama de violencia, el profesorado propone una pedagogía de resolución de conflictos. El discurso de la profesora Claudine, discurso a mi entender valorativo para ejemplificar el buen comportamiento de las chicas, es un tema central en la preocupación formativa de la profesora. Para ella, el lenguaje correcto de las chicas debe ser sin groserías, pues estas maestras las considera masculinas:

He notado ahorita que hasta las señoritas dicen groserías y pues les digo que si en hombre se escucha feo pues en las mujeres mucho peor...[Tono silencioso y arrastrado].

La profesora Monique, por su parte, se centra en los conflictos entre los chicos y chicas, asumiendo su papel educativo como de mediación. Su preocupación es el aprendizaje de la tolerancia y la sociabilidad:

Cuando a veces hay algún conflicto entre ellos y que luego que son pesados ellos se les invita a ellos a dialogar primero para resolver su conflicto antes de que llegará a otra situación como son las notas y todo eso. Primero, a través del dialogo conseguir que ellos puedan mejorar su conducta, mejorar sus relaciones con sus otros compañeros, ser más sociales y más tolerantes.

La autoridad escolar mira con añoranza el pasado y lo utiliza de ejemplo, para argumentar que el cambio que ha generado la modernidad es un hecho negativo:

Los de la primera generación [promoción] eran más cerrados, tenían miedo hasta de ir a Manhattan [nombre figurado de un barrio], y hasta de la educación física. No querían usar el short [pantalón corto], no querían bailar, les daba mucha pena bailar, en cambio ahora se hacen festivales por la materia de artística y ahí están los bailables y ponen reggaetón y usan los pantalones entubados, así que se están quitando prácticamente las tradiciones a la gente.

A continuación presento el mapa de los espacios empleados por chicas y chicos, elaborado a partir de la observación directa. Cabe señalar que algunos espacios presentan tensiones constantes entre chicos y chicas, como es el caso de la cancha de fútbol.

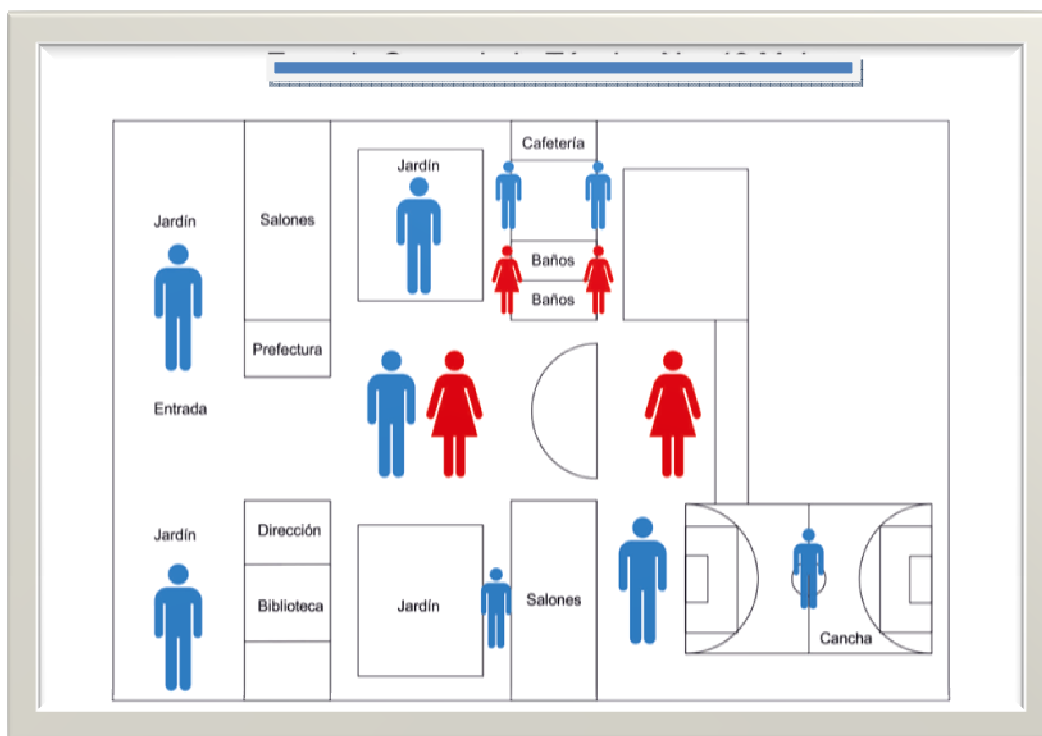


Imagen 44: elaboración propia. Distribución de espacios en el centro por sexo.

En este plano es posible advertir continuidades y discontinuidades en el uso de los espacios respecto a lo descrito en algunos trabajos sobre el tema. Se observan desplazamientos y continuidades que guardan el orden de género de lo adentro y privado predominio de las mujeres y lo más externo y prohibido, secreto, para los hombres; en el caso de los chicos es posible notar el dominio de mayor territorio en la escuela a la vez que una tendencia por lo escondido, lo alejado, lo prohibido; mientras que el ser chica es más a la norma y lo cuidado.

Por su parte, la pedagogía instalada en el centro escolar ha llevado a chicas a romper con algunas normas, como el uso de la cancha y el juego del fútbol, o los noviazgos, así que también se reconoce en las chicas una toma de decisiones más allá de lo esperado.

Es posible advertir entre chicas movimientos de autodeterminación a través del uso y apropiación de los espacios. Es así que podemos hablar de espacios masculinos, los más externos; femeninos, los más internos; y de uso compartido. Cada espacio se emplea con un sentido y uso. Por ejemplo, los chicos "13" utilizan su espacio para reunirse, estar, cantar. Las chicas utilizan la cancha de fútbol para jugar en sus tiempos libres. La parte trasera de la cafetería es el espacio para verse con el novio; las chicas utilizan el salón para comer y platicar en el recreo; por último se

reconocen los espacios normados, públicos, que son empleados con significado de todos, comunes.

IV. CONCLUSIONES

Con base en la investigación realizada es posible señalar que las identidades de elaboradas desde constructos binarios, con una presencia importante del nivel adquirido en la socialización inicial y que es reforzado con una enseñanza del sexo fundamentalmente como cuerpo biológico, en el que la anatomía diferencial, constituye su mirada referente para establecer las diferencias y naturalizar los cuerpos para la conquista y el cuerpo para ser conquistado.

Sin embargo, se observan elementos que dan cuenta de un amplio continuo de ser chica o ser chico, en el que son presentados atributos antes señalados para otros. Este proceso de redefinición es asumido en forma de valor positivo para las chicas y en los chicos parece incorporarse nuevos modos de vivir la masculinidad, que refuerzan más la virilidad y la distinción.

El proceso de la auto-identidad revela a través del análisis de lo personal, la presencia de rasgos adquiridos por aprendizaje, en la socialización, que indican permanencias en los modelos de feminidad o masculinidad en el contexto, pero que son en el caso de las chicas, atributos de sí no siempre valorados, al experimentar en el contexto escolar principalmente vivencias negativas por la condición personal que implican, concretamente en el atributo "tímida".

Las chicas miran con rechazo a los chicos y a lo masculino, lo que se expresa en sus discursos negativos sobre ellos y en la segregación de ámbitos y relaciones, sólo se confluje para el noviazgo, lo que aún no es permitido en lo social y en lo escolar.

La escuela es reforzadora de los esquemas y patrones de las localidades del contexto y se enfatiza en la vigilancia de chicas. El control masculino es en cuanto al estilo e imagen y en el actuar con violencia, que es atendido a partir del castigo.

La escuela es organizada con el ejercicio de un poder jerárquico, masculinizado; las mujeres no son reconocidas en el ejercicio del poder en este centro, mientras que son las madres las que asumen la responsabilidad real del desempeño escolar de los chicos y chicas. Sin embargo, chicas y chicos asumen este poder, lo naturalizan, ya que encuentra correspondencia con el ejercicio del poder en el hogar, y aceptan la normatividad, aunque también en actos de rebeldía lo subvierten.

La igualdad es percibida como un valor en el centro escolar por el alumnado y en el profesorado, se impulsa para la construcción de expectativas, que se traducen en proyectos de vida basados en el desarrollo profesional, lo que fue notorio, aunque no contundente en chicos y chicas.

El profesorado asume roles que oscilan entre el refuerzo de las pautas culturales y la subversión del orden desigual por medio de estrategias que propician la expresión, la interacción y la reciprocidad.

La escuela desarrolla la doble función de dar continuidad a las representaciones del ser chica a nivel local y al mismo tiempo fomentar el igualitarismo en términos de derechos y expectativas, lo que se traduce en las aspiraciones en seguir estudiando.

Ser chico o chica se define hoy en esta confluencia de contextos por medio de un sistema de clasificación por diferenciación pero también por prestigio y distinción, es así que la clase social, la procedencia son menos valorados. Lo masculino está a su vez atravesado por su construcción social de jóvenes banda y que utilizan como espacio de poder viril y de prestigio, como poder hegemónico. En este modo de actuación propio de chicos, la relación con los pares y los medios de comunicación son fundamentales en estas nuevas maneras de reafirmar las masculinidades, como el caso de los chicos pertenecientes a bandas juveniles.

Uno de los modelos de masculinidad subsume la identidad masculina de origen a la identidad colectiva que propone un nuevo rostro con una dimensión global en su experiencia.

A su vez, en el ámbito escolar las chicas aprenden a ser chicas estigmatizadas, desprestigiadas si se trata de tener una formación afectiva “tímida” o “pueblerina” o “fuereña”, en el que el estereotipo de los de “adentro”, “participativos”, “locales”, son el ideal de las autoridades escolares, el profesorado, quienes señalan y asignan un valor negativo, desde argumentos valorativos, y con una fuerte carga ideológica moralista.

Este aprendizaje de ser mujer también se expresa en experiencias desagradables como la violencia de género, ya sea de chicos a chicas o entre las chicas con poder contra las que no lo tienen.

La identidad en chicas a nivel personal es asumida en un cuerpo físico que es mirado en pequeño, sin fuerza, por contraste con el del chico. La construcción

personal de la identidad interiorizada en cuerpos débiles es hoy una de los componentes importantes de la mirada diferencial, junto con el de la imagen, como elementos definitorios. Otro elemento presente es la mirada de sí misma afectivamente disminuida, sin autonomía en el cuerpo, al ser controladas por los hombres, con vivencias de una autoridad con violencia y control. Cabe señalar que, sin embargo, estas características hoy, no son elementos auto-identitarios positivos, en este contexto, es así que, se observa una autoestima negativa en aquellas chicas que así expresan su afectividad.

Otro de los elementos en cambio es el de mirarse con poder, reconociéndolo como oculto y colectivo del conjunto o grupo de mujeres, que otorga valor, fuerza al género, y que es expresado en la capacidad de enfrentar la vida con decisión y tomar decisiones sin ser evidentes o manifiestas ser capaz de realizar las actividades que consideren necesarias para la supervivencia del grupo familiar. Es así que ser mujer es ser fuerte en lo simbólico, aprendido e interiorizado a partir del ejemplo de la madre, quien se constituye en la socializadora del género en los hogares, con un padre ausente o, si no, controlador.

Por su parte, la construcción de la identidad de género en chicos exhibe procesos un tanto distintos a los de las chicas, ya que exhibe elementos claves del modelo de masculinidad hegemónica, con el componente de agresividad y virilidad-fuerza como expresiones centrales, que abarca tanto lo corporal como lo afectivo y en actitud, cuyo poder se ejerce constantemente sobre otros que, en el contexto escolar, es sobre los considerados más débiles que son los de nuevo ingreso, principalmente en las chicas, los y las de procedencia geográfica distinta a los del lugar, o bien condición indígena y ser chica.

Estos grupos, espacios de prestigio, también son espacios de expresión, de fraternidad, ante contextos de problemáticas sociales, económicas fuertes, al ser zonas de marginación urbana, de zonas rurales en expulsión ante la grave crisis del campo, de familias en recomposición para hacer frente a las nuevas exigencias ante los fenómenos de crisis económica y reconversión planetaria, y de reconfiguración de las identidades femeninas, que se fortalecen con alternativas y se erigen fuertes para enfrentar estos cambios. Es así que se constituyen en espacios de pares que, a través del poder, se recrea prestigio y un lugar de canalización de enojo, frustración y de identidad juvenil y de pactos entre hombres.

En la auto-identidad los chicos expresan cuerpos corpulentos, fuertes, viriles, con rostros agresivos, y expresiones agresivas, y discursos sobre el deber ser de

autoridad, de proveedor, como ejemplos de una masculinidad clásica. Se observan algunos elementos afectivos con tonalidades, con la convivencia de rasgos matizados de masculinidad dominante, aun así, en algunos casos expresaron afecto por sí mismos. Existen otras masculinidades, no hegemónicas, que no rivalizan, o que no son agresivas, al mismo tiempo, guardan otra serie de conformación como actitudes y afectividades más expresivas, con las que las chicas fraternizan.

Otro aspecto destacado es su experiencia consciente del aprendizaje del poder, se saben autónomos, libres, en lo corporal, en lo físico, en las actitudes y en las expectativas; se perciben escasamente controlados.

Se observa una mayor rigidez y sencillez en la elaboración propia, y en algunos casos subsumida su identidad a la de otras (grupal), y una vivencia con expectativas más hacia la independencia económica.

Para los chicos la autoridad aplica el castigo corporal, el aislamiento y la aplicación de un orden punitivo. Son objeto de constantes castigos y penalizaciones. El control sobre su cuerpo es para la agresividad y para la imagen personal.

Siempre retadores, los chicos se revelan ante la normatividad, con tatuajes, pintan las paredes con tiza blanca, tienen encuentros con las novias en sitios escondidos, se salen de clase continuamente, etc., en un tono desafiante a la norma y a la autoridad.

En los hogares los chicos aprenden que las chicas han de estar en la casa pero que también se abren al espacio público para trabajar; en los chicos se aprende hoy la colaboración de tareas a la madre, pero se valora el trabajo fuera de casa. Hoy por hoy las chicas tienen más labores que los chicos en casa y sus representaciones así lo confirman. Las habilidades, destrezas y tiempos para chicos son más favorables para la continuidad y el éxito escolar en chicos que en chicas. Aún se expresa un rezago en alcances y oportunidades para chicas y el centro escolar no desarrolla estrategias específicas para disminuir esta brecha, se miran como fuera de su condición de ser, como en el caso de las chicas que no están matriculadas por cuestiones del sistema cultural que así lo establece, o a las que no terminan por las obligaciones que la organización familiar del trabajo les impone.

Las chicas de origen rural son segregadas, algunas se subsumen en las exigencias del sistema escolar, pero otras permanecen en aislamiento, y quizás en el abandono escolar. Son hostigadas, señaladas y abusada, y si desean integrarse

tendrán que subsumirse a las características de las chicas urbanas y de las exigencias escolares, devaluando su experiencia y su arraigo cultural, incluso percibir como negativos aquellos rasgos con los que fueron socializadas en el ser chicas que no responden a este mundo, principalmente para ser tímidas y penosas, que hoy miran como algo que en su identidad debe cambiar, son rasgos devaluados en este contexto escolar y relacional con chicos. Finalmente son preceptos para la formación del deber ser chica y no para la autonomía y la libertad del ser chica, valorada.

Es posible afirmar que la construcción de la identidad de los chicos es más "global", mientras que la de las se construye más "localmente", más tradicional, aunque haya elementos del otro elemento en ambos casos, naturalmente.

Chico y chicas se erigen en punto de confluencia entre masculinidades y feminidades, ya que es posible advertir una gama de posibilidades, pero sí que predominan aún los arquetipos y formas hegemónicas como el machismo y la mujer débil.

En suma, encuentros y desencuentros, cambios y continuidades permean la mirada de sí en el ser mujer y la mirada del otro, pero la vivencia de las chicas es de rechazo ante una masculinidad agresiva hegemónica.

El análisis del espacio muestra segregación de chicas a lo íntimo, lo privado, lo seguro y los chicos a lo público, pero también a lo marginal, lo escondido, lo prohibido, como rebeldía a la autoridad. Sin embargo, las chicas pelean por los territorios y usan la cancha de fútbol si bien con menor frecuencia, pero del que en ocasiones las chicas se apropian, ya que en algunos grupos es de su gusto y una práctica cotidiana el fútbol.

Identidades fuertes para ser, no para dominar, parece ser la tarea educativa que queda aún pendiente en este contexto, ya que de lo revisado en las pedagogías podemos concluir que el papel del profesorado es de promoción del alumnado para la igualdad de oportunidades, con una práctica educativa que puede ser fortalecida con la incorporación transversal en las asignaturas de la enseñanza del poder para la autonomía y la igualdad.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Aguier, M. (2000). La antropología de las identidades en las tensiones contemporáneas. *Revista Colombiana de Antropología*, (36), pp. 6-19.

Alberti, M. (2001). *La identidad de Género y Etnia. Un modelo de Análisis*, Recuperado en Marzo del 2011, en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/dcart?info=link&codigo=1251837&orden=48480>.Pdf.

Altable, C. (2006). El cuerpo, las emociones, la sexualidad. En: Rodríguez, C. (Comp.). *Género y Currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. (pp. 169-198). Madrid: Ediciones Akal, S.A.

Amorós, C. (1995), (Directora). *10 palabras claves sobre mujer*. Navarra: Verbo Divino Ediciones.

Amorós, C. (2005). La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias para las luchas de las mujeres. Madrid: Ediciones Cátedra.

Anguita, R. (2008). Género y educación: un largo recorrido hacia la equidad entre niños y niñas. En Anguita y Torrego (Coords). *Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. Revista Interuniversitaria del profesorado (Número64), (Volumen 23, 1)*, pp. 17-25.

Aparici, R., García A., Valdivia, M. (1992). *La imagen*. Madrid: Universidad Nacional de educación a distancia.

Barring, M. (2004). Mujeres andinas, movimientos feministas y proyectos de desarrollo. En I. Shira (Comp.). *Género, etnicidad y educación en América Latina*. (pp. 73-84). Madrid: Ediciones MORATA.

Beltrán E., Maqueira, V. (2001)(Editores). *Feminismos: debates teóricos contemporáneos*. Madrid: Alianza Editorial.

Bolaños, G. (2004). Niñas y mujeres del Cauca: El proyecto educativo del CRIC. En I. Shira (Comp.). *Género, etnicidad y educación en América Latina*. (pp. 73-84).Madrid: Ediciones Morata.

Bonal. X. (2001). Hacia una metodología de transformación co-educativa. En Tomé, A., Rambla, X. (Editores). *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. (pp.93-112). Madrid: Editorial Síntesis.

Bonal X., Rambla X. (2001). El cambio ideológico y la colaboración docente. En Tomé, A., Rambla, X. (Editores). *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. (pp.113-128). Madrid: Editorial Síntesis.

Bonfil, P. (2004). Niñas indígenas: desigualdad en los sistemas de educación en México. En I. Shira (Comp.). *Género, etnicidad y educación en América Latina*. (pp.31- 48). Madrid: Ediciones Morata.

Bouridieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Madrid: Editorial Anagrama.

Botello, L. (2006). *Identidad, masculinidad y violencia de género. Un acercamiento a los varones mexicanos*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Psicología, Departament de Psicología Social, Madrid.

- Calero, Ma. A. (1999). *Sexismo lingüístico. Análisis y propuestas ante la discriminación sexual del lenguaje*. Madrid: Ediciones Narcea S. A.
- Casado, E. (2004). *La construcción sociocognitiva de las identidades de género en las mujeres Españolas (1975-1995)*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Sociología (Teoría Sociológica), Madrid.
- Cavana, Ma. L. Diferencia. En Amorós, C. (Directora) *10 palabras clave sobre mujer*. (pp. 85-118) Navarra: Verbo Divino Ediciones.
- Cobo, R. (1995). Género. En Amorós, C. (Directora) *10 palabras clave sobre mujer*. (pp. 55-84). Navarra: Verbo Divino Ediciones.
- Del Valle, T. (1997). *Andamios para una nueva ciudad. Lecturas desde la Antropología*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Del Valle, T. (2000). *Perspectivas feministas desde la antropología social*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Del Valle T. (2005). *Mujeres y nuevas socializaciones: su relación con el poder y cambio*. Centro de Estudios Miguel Enríquez (CEME). Recuperado el 10 de Junio 2011. En <http://www.archivo-chile.com>.
- García, P. (2005). Género, educación y política pública. *Revista L a V e n t a n a* (21), pp.70-89.
- García- N. (2004). Diferentes, desiguales o desconectados. *Revista CIDOB d'AfersInternacionals*, (66-67), pp. 113-133.
- Gregorio, C. (2006). *Violencia de Género y Cotidianidad Escolar*. Sevilla: Instituto Andaluz de la mujer.
- Gregorio, C. y Franze, A. (2006). Una mirada desde la antropología social: diferenciaciones de género y mediaciones culturales en los procesos educativos. En Rodríguez, C. (Comp.). *Género y Currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. (pp. 77- 102). Madrid: Ediciones Akal, S.A.
- Gómez (2004). *El amor en la sociedad del riesgo una tentativa*. Barcelona: Editorial El Roure.
- González, R. (2009). Estudios de género en educación. Una rápida mirada. *RMIE*. Vol. (14), (42), pp. 681-699.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. (2010). *Censo de población y vivienda 2010. Resultados definitivos*. Aguascalientes: El Instituto.
- Jiménez, R. (2004). Lo masculino y lo femenino en las sociedades indígenas, a propósito de políticas de género y educación. En I. Shira (Comp.). *Género, etnicidad y educación en América Latina*. (pp.63-72). Madrid: Ediciones MORATA.
- Klein, N. (2001). *No logo: el poder de las marcas*. Toronto: Paidós.
- Lagarde, M. (1998). *Identidad genérica y feminismo*. Sevilla: Instituto Andaluz de la mujer.
- Lagarde, M. (2000). *Claves feministas para la autoestima de las mujeres*. Cuadernos inacabados número 39. Madrid: Editorial Horas y Horas.

- Larrauri, M. (1999). ¿Iguales a quién? Mujer y educación. En Lomas, C. (Coord.). *¿Iguales o diferentes?: Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. (pp.33-42). Barcelona: Paidós.
- Lobato, E. (2007). Juego y género. Estudio etnográfico sobre la construcción de la identidad de género en los contextos de prácticas lúdicas infantiles. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Oviedo, Ciencias de la educación, Oviedo.
- Lomas, C. (1999) (Coord.). *¿Iguales o diferentes?. Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (2004), (Coord.). *Los chicos también lloran: identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós.
- Lledo, E. (1992). *El sexismo y el androcentrismo en la lengua, análisis y propuestas de cambio*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Maqueira, V. (2001). Género, diferencia y desigualdad. En Beltran, E., Maqueira, V (Editores). *Feminismos, debates teóricos contemporáneos*. (pp. 127-190). Madrid: Alianza Editorial
- Maquieira, V. (2006) (Editora). *Mujeres, Globalización y derechos humanos*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Martínez, M. (2007). *Ciencia y arte en la Metodología Cualitativa*. Distrito Federal: Editorial Trillas.
- MorenoA. (2007.). *De qué hablamos cuando hablamos del hombre*. Barcelona: Editorial Icaria.
- Morín, E. (1996). *Transdisciplina. El manifiesto*. Hermosillo: Ediciones Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A.C.
- Oehmichen, C. (2000). Relaciones de etnia y aproximación a la multidimensionalidad de los procesos identitarios. *Revista Papeles de Población*. (28), pp. 181-197.
- Oliart, P. (2004). ¿Para estudiar?. La problemática educativa de niñas y mujeres en áreas rurales del Perú. En I. Shira (Comp.). *Género, etnicidad y educación en América Latina*. (pp.49-60). Madrid: Ediciones MORATA.
- Oliva, Y., Santana, A. Diversas miradas de la violencia de género en las relaciones de pareja en una población suburbana. En Ocanto, J., Puerto, M (editoras). *Investigación y Sociedad*. Mérida: Editorial: Universidad Autónoma de Yucatán y Centro de Investigaciones Regionales “Dr Hideyo Noguchi”
- Osborne, R. (1993). *La construcción sexual de la realidad*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Puleo, A (1995). Patriarcado. En Amorós, C., (Directora) *10 palabras clave sobre mujer*. Navarra: Verbo Divino Ediciones.
- Pussi, A. (1999). Más allá de la igualdad: apoyarse en el deseo, en el partir de sí y en la práctica de las relaciones en la educación. En: Lomas C. (Coord.) *¿Iguales o diferentes?. Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. (pp.43-68). Barcelona: Paidós.

Rambla, X., Tomé, A. (2001). Los códigos de género en la infancia. En Tomé y Xavier Rambla (editores). *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. (pp. 27-38). Madrid: Editorial Síntesis.

Robles, V. (2006) Reflexiones sobre género y violencia en los centros escolares. *Revista Kikiriki*, (pp.27-32)

Rodríguez, C. (2006) (Comp.). Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo. Madrid: Ediciones Akal, S.A.

Rodríguez, E. (2006). Convivencia y relaciones desiguales. En Rodríguez, C. (2006) (Comp.). *Género y Currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. (pp. 153- 168). Madrid: Ediciones Akal, S.A.

Rodríguez, H., García, A. (2009). Asimilación de códigos de género en las actividades del recreo escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.(64) (23, 1), pp. 59-72.

Rodríguez, Ma. E. (2008). *Hijas de la igualdad, herederas de injusticias*. Madrid: Editorial Narcea.

Rodríguez, Ma. E. (2010). La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación. En Rodríguez, Ma. E. *Hijas de la igualdad, herederas de injusticias*. Madrid: Editorial. Narcea.

Romero, E., Luengo, Ma., Gómez, J., Sobral, J. (2002). La estructura de los rasgos de personalidad en adolescentes: el modelo de los cinco factores y cinco alternativos. Oviedo. *Psicotherma (año/ 14), (Número 001)*, pp.134-143

Rovira. M (2001). Los códigos de género en la adolescencia. En Tomé, A., Rambla, X. (editores, pp.39-56). *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Madrid: Editorial Síntesis.

Rovira, M., Rambla X. (2001). Experiencias de investigación-acción co-educativa en secundaria. En Tomé, A., Rambla, X. (Editores). *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*.(pp.129-144). Madrid: Editorial Síntesis.

Ruiz J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Santana, M. (2001). Reconstruyendo las relaciones de género en los centros: una propuesta interdisciplinaria en educación secundaria desde la perspectiva de la educación para el desarrollo de la carrera.

Scott, J. (1997). *Feminism and history*. New York: Oxford University Press.

Serrano, H., Serrano, C. (2006). Género y educación en México. *Pharos* (13), (002), pp.59-79.

Sihra, I. (2004), *Género, etnicidad y educación en América Latina*. (Comp.). Madrid: Ediciones Morata.

Stromsquist, N., (2006). Una cartografía social del género en educación. [Versión electrónica]. *Revista de Educación Social Campinas*. (Vol. 27), (Número.95). Recuperado el 12 de Noviembre 2011. En <http://www.cedes.unicamp.br>.

- Subirats, M. (1999). Género y escuela. En: Lomas C (Coord.). *¿iguales o diferentes?. Género, diferencia sexual, lenguaje y educación.* (pp.19-32). Barcelona: Paidós.
- Subirats, M. (2001). Los géneros y la imagen del futuro personal. En Tomé, A., Rambla, X. (editores). *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela.* (pp.57-82). Madrid: Editorial Síntesis.
- Subirats M., Tomé A. (2007). *Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación.* (monografía 2010). Barcelona: Ediciones OCTAEDRO S.L.
- Tomé, A. (1999). Un camino hacia la coeducación (Instrumentos de reflexión e intervención). En Lomas C (Coord.). *¿iguales o diferentes?. Género, diferencia sexual, lenguaje y educación.* (pp.171-198). Barcelona: Paidós.
- Tomé, A. (2001). La investigación acción coeducativa con el profesorado y las familias. En Tomé, A., Rambla, X. (editores). *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela.* (pp.85-92). Madrid: Editorial Síntesis.
- Tomé, A En Esteve, M., Vera, J. (Coords.) Educación Social e Igualdad de Género. (P.239). Málaga: Ayuntamiento.
- Thuren, B. M. (1992). Del sexo al género, un desarrollo teórico, antología. *Revista de pensamiento antropológico y estudio etnográfico, (Número 2)*, pp.31-55.
- Van, T. (2003). Análisis crítico del discurso. En Wodak, R y Meyer, M. (Coords.). *Métodos de análisis crítico del discurso.* (pp. 179-201). Barcelona: Editorial GEDISA.
- Van, T. (2011). *Sociedad y Discurso.* Barcelona: Editorial GEDISA.
- Vega (2007), (Coord.). *Mujer y educación. Una perspectiva de género.* Málaga: Ediciones Aljibe.
- Viñao, F. El espacio escolar. En Historia de la educación. *Revista interuniversitaria. (Número12-13)*, pp.11-74.
- Winkler, R y Cueto, S. (2004). *Etnicidad, raza y educación en América Latina.* Santiago de Chile: Editorial PREAL.

