

T
465

79694

79694



Casa abierta al tiempo

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD XOCHIMILCO**

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
MAESTRÍA EN ESTUDIOS DE LA MUJER

***RELACIONES DE GÉNERO Y EXPECTATIVAS DE VIDA
EN LA CULTURA ESCOLAR DE UNA SECUNDARIA
DE IXTAPALUCA ESTADO DE MÉXICO***

IDÓNEA COMUNICACIÓN DE RESULTADOS

QUE PARA OPTAR EL GRADO DE:
MAESTRA EN ESTUDIOS DE LA MUJER
PRESENTA
ANA JETZI FLORES JUÁREZ

DIRECTORA: MTRA. KATYA BUTRÓN YÁÑEZ
LECTOR: DR. ADRIÁN DE GARAY SÁNCHEZ
LECTORA: DRA. MARY GOLDSMITH CONNELLY

JUNIO DE 2005

Agradecimientos

La conclusión de esta etapa académica fue posible gracias a la beca CONACYT para la especialización-maestría y a una serie de personas que me acompañaron en el proceso iniciado hace casi tres años.

A la Mtra. Katya Butrón, que acompañó el inicio y crecimiento de este proyecto y de quien siempre recibí sugerencias atinadas, su sincera amistad y permanente motivación.

A la Dra. Mary Goldsmith por la minuciosa lectura de los borradores y por las enriquecedoras observaciones que ayudaron a fortalecer esta investigación.

Al Dr. Adrián de Garay por ser un guía fundamental, creer en mi trabajo y por sus constructoras sugerencias que ayudaron a redefinir y afinar el camino de la tesis.

A las profesoras de la maestría en Estudios de la Mujer porque entre las lecturas y discusiones generé nuevas preguntas. En especial a la Dra. Dora Barrancos, quien animó y siguió agudamente el trabajo de campo.

A Claudia Ezcurdia, Cecilia Mérida y Brenda Rodríguez, por el aprendizaje cotidiano durante dos años, la amistad fortalecida en la distancia, por ser gratas compañeras de cálido corazón y agitación intelectual.

A mi madre Martha Elba Juárez y mi padre César Flores que incondicional y amorosamente me han apoyado, alentándome siempre. Por sus humanas y subversivas enseñanzas, por ser partícipes intensos de mi vida y compartirme sus sueños. También a la familia extensa que ha aguardado con curiosidad y afecto el término de esta aventura, a Yazmín, Linda y Dayanara, porque en ellas veo la semilla de cosas mejores y me motivan a seguir.

Mi profundo agradecimiento a los directivos, las y los docentes, prefectos y estudiantes de la secundaria que tan generosamente abrieron las puertas de su institución, me apoyaron y compartieron su cotidianidad. A ellas y ellos gracias por su interés, en especial a las adolescentes que me brindaron su confianza, guiaron y compartieron conmigo sus conocimientos escolares, a ellas debo la satisfactoria conclusión del trabajo de campo y la confirmación de mi compromiso con las y los jóvenes.

También el agradecimiento a las personas en quienes originalmente se inspiró este trabajo: Tai, Adriana, Argenis, Iván, Giovanni, Kika, Sandra, Cristina, Maribel, Pony, Carmen y quienes participaron del JAC en Iyolosiwa, A. C. A Omar Martínez, compañero de trabajo y de la vida, con quien la esperanza creció. A las mujeres de los proyectos de Iyolosiwa, A. C. por su compromiso social y su afecto, con todas ellas se alimentó mi gusto por la educación.

A la Dra. Patricia Ponce, por acoger y alentar la génesis de este trabajo.

A Iris Aguilar y a su mamá, la maestra Juana Vázquez por su indispensable ayuda para la realización de este trabajo.

Al Dr. Carlos Ornelas, por su apoyo en la gestión de información fundamental para esta investigación.

A la Maestra Greta Papadimitriou y las personas del Seminario de Educación para la Paz y los Derechos Humanos, porque con ellas y ellos se alimenta mi utopía.

A las amigas y amigos que me han acompañado en la cotidianidad y la distancia:

A Yolanda Barrios por apoyarme con su apasionado trabajo tanto en los cimientos de este proyecto como en los elementos que abrieron una nueva etapa en mi vida.

A Mayeli Sánchez por los sueños y la esperanza compartida de cada día, por las preguntas y las conversaciones que me sacuden y por hacerme participe de la maravilla: Yutzil y Luna.

A Ruth Salgado por el cariño, las historias étnicas y la adrenalina de la vida.

A Esmeralda Robles, por el gozo de estar vivas, por ser guardiana de mi corazón y compañera intensa en el camino.

A Ángeles Muñoz, Sonia Contreras, Alma Lucía Rojas, Alejandra Gutiérrez, Samantha César, Erika Sánchez, Miguel Tapia, Itzell Sánchez, Bere Cabrera, Jesús Rojas, Miguel Ángel Alba, Paco Contreras, Marina Bernal, Norma Ramírez, Enrique Glockner, Arturo Castañeda, Paco Herrera, Iván Yukio y Karina Willis por los proyectos compartidos, el cariño, el valor, la pasión y el coraje puestos en la utopía de que este mundo puede ser otro. Por regalarme la esperanza y la fuerza cuando se debilita mi caminar.

A Leticia Ánimas y Hebert Milán por el alimento y el cobijo que dan a mi alma. Y a Diego Milán Ánimas por compartirme la belleza en sus ojos y sus acciones.

A Ana María Dardón y Erandi Aburto, porque somos compañeras del corazón y cómplices de la lucha y de la vida.

A Roberto Rivadeneyra y Laura Contreras por regalarme su música.

A Sofia Menéndez por ser acompañante cálida y lúcida en este proceso académico y personal.

A Pedro Antillón porque su arrojo y amor a esta Latinoamérica nuestra alimenta la dignidad y la pasión en mis ideales.

A Nicolas Poltera por el encuentro, la libertad y la magia.

*A Mari Sol[†]
quien a sus 16 años
un deseo imperante
le impidió cumplir el de ser Chef*

Índice

Página

Introducción	.....	1
Primer capítulo		
Cultura escolar y género		
1.1. Estudiantes y adolescentes	.....	11
1.2. La secundaria, una institución	.....	13
1.3. Relaciones de género y poder	.....	15
1.4. Cultura escolar	.....	22
1.4.1. Currículum oculto	.....	24
1.4.2. Subculturas y relaciones escolares	.....	24
1.4.3. El género y la cultura escolar	.....	28
1.5. Éxito y fracaso escolar	.....	30
1.6. Expectativas de vida	.....	32
1.7. Aproximaciones metodológicas	.....	47
Segundo capítulo		
Sobre la institución escolar		
2.1. La impronta externa	.....	45
2.2. La escuela		
2.2.1. Abandono escolar diferenciado	.....	48
2.2.2. Aprovechamiento escolar	.....	50
2.2.3. Mensajes institucionales	.....	51
2.2.3.1. La organización institucional	.....	51
2.2.3.2. La escuela y la calle	.....	58
2.2.3.3. Aprendizajes del patio escolar	.....	63

2.2.3.5. La culpa	67
-------------------------	----

Tercer capítulo

De las interacciones entre docentes y estudiantes

3.1. De la <i>sociedad disciplinaria</i> a las relaciones en la escuela	71
3.2. Control y vigilancia en la organización del aula	72
3.3. De normas morales y políticas	73
3.4. Los valores en el aula	80
3.4.1. Jerarquía docente, mecanismo para la obediencia	81
3.4.2. Vigilancia y delación para el control institucional	84
3.4.3. Discursos morales para mujeres: “Más responsabilidades”	87
3.5. Clase social y expectativas docentes sobre el futuro de sus estudiantes	91
3.6. Cuestión de hombres y de mujeres	95

Cuarto capítulo

La cultura estudiantil

4.1. Colectivos y subculturas estudiantiles	100
4.2. Afiliación institucional: estrategias para tejer y fortalecer redes sociales	105
4.2.1. Poder en prenoviazgos y flirteos	105
4.2.2. Batallas: masculinidades creando redes	110
4.3. “A ustedes no les dan permiso, regresamos en la madrugada”. Otros aspectos generacionales en la cultura estudiantil	111
4.4. “¡A ver, bola de primates!” Expresiones de liderazgo y poder	114
4.5. Contenidos de género en subculturas y círculos de amistad	118
4.5.1. “Carla [...], Caracol, don Bigotes, sí tú, aunque te hagas la disimulada”	121
4.5.2. “Está en juego tu responsabilidad, a mí no me importa”. De las percepciones de éxito y fracaso académico	126
4.6. Del poder y el género	131

Quinto capítulo

El ideal de futuro construyéndose en la escuela

5.1. Los casos	135
5.1.1. Marlén: antes bióloga marina, ahora maestra	135
5.1.2. Carla Marina: pediatra, doctora o licenciada	140
5.1.3. Porfirio: ¿ingeniero?	144
4.8. Procesos que acompañan la construcción de expectativas de vida	147
Conclusiones	151
Anexos	163
Bibliografía	165

Introducción

La presente investigación encontró inspiración en una experiencia de trabajo comunitario con jóvenes de colonias populares en Xalapa Veracruz. Como la inestabilidad participativa caracterizaba al sector adolescente, en el equipo de trabajo aprendimos que si deseábamos iniciar un programa educativo y apostar por la autogestión, nuestras actividades debían destinarse a jóvenes de cortas edades, pues el segmento de mayor edad trabajaba, estudiaba, había iniciado su vida en pareja y/o tenía hijos e hijas. La combinación de dos de estas actividades o todas a la vez les impedía destinar tiempo para la organización comunitaria.

Después de algunos proyectos frustrados y ensayando estrategias de convocación, llegamos –casi sin querer– a la secundaria de una colonia. Ahí me acerqué a las anécdotas escolares, palpando la urgencia por el respeto, la escucha y la impotencia estudiantiles. Además percibí la angustia y el cansancio de docentes que debían sortear la violencia generada por sus estudiantes. Aquellos recuerdos repletos de olor a dulce, chicle, uniformes sudados, de miradas titubeantes o intensas, de historias, risas, juegos, de preguntas sin responder, así como el sueño de que la escuela puede ser un ámbito de aprendizaje para la equidad, la libertad, la crítica me han acompañado desde la elección del tema y han nutrido mi entusiasmo en la elaboración de la tesis.

Trato de examinar en esta investigación en qué medida las interacciones de género y la cultura escolar trascienden en la construcción de expectativas de vida de algunas/os estudiantes de secundaria.

En México las mujeres presentan una tendencia relativamente mayor que los hombres a abandonar la escuela, al concluir la educación básica¹ y conforme avanza el nivel educativo, el número de hombres matriculados es ligeramente mayor que el de las mujeres. Para aproximarme a las dificultades que las mujeres enfrentan en el ámbito educativo me propongo profundizar en las interacciones sociales en una institución educativa y con ello conocer cómo inciden en la construcción de expectativas de vida para las y los jóvenes. Resulta fundamental indagar sobre la situación de las mujeres, porque para ellas los bajos niveles educativos se traducen en empleos poco valorados y remunerados y en general mayor inequidad social.

Las cifras que se acercan a la situación de las y los jóvenes mexicanos de 15 a 29 años de edad², indican que este sector de la población casi se duplicó de 1970 a 1990. Según los resultados del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, para el año 2000 había 27.2 millones de jóvenes en México, de los cuales 52% eran mujeres y 48% hombres. Las proyecciones de población del Consejo Nacional de Población estiman que hacia el 2010 se alcanzará la cifra máxima de 31 millones, después de lo cual descenderá debido al control de la natalidad promovido en los años setenta. Esta situación demográfica implicará a las y los jóvenes en edades productivas y reproductivas de los próximos años, la falta de satisfacción de necesidades básicas como salud, educación, trabajo, vivienda y recreación.

Actualmente casi el 30% de población mexicana se encuentra actualmente entre 15 y 29 años, lo cual representa la cifra más elevada entre los países del continente. Los estados del país donde reside el mayor número de habitantes, como el estado de México, el Distrito Federal, Veracruz y Jalisco, también cuentan con la población más numerosa de jóvenes.

¹ La reforma del artículo Tercero Constitucional, promulgada el 4 de marzo de 1993, establece el carácter obligatorio de la educación secundaria (SEP, 2004 A y 2004 B).

² El INEGI considera como población joven a la comprendida entre los 15 y 29 años. La *Encuesta Nacional de Juventud 2000* y otros estudios consideran como jóvenes aquellos de 12 a 29 años.

Respecto al ámbito educativo en adolescentes, de acuerdo con datos del INEGI en el 2000, el promedio nacional de escolaridad era de 7.7 años (tres veces más que en 1960) y para las localidades urbanas, como el estado de México donde se realizó la investigación, de 9.2 años, es decir, en promedio estudiaban primaria y secundaria.

Actualmente la asistencia a la escuela entre la población infantil es mayor comparada con la joven y es visible la disminución de la asistencia escolar conforme avanza la edad, la falta de continuación en el sistema educativo ocurre en forma más abrupta y temprana entre personas de localidades rurales y entre las mujeres. A pesar de los avances en materia educativa, aun para quienes tienen la oportunidad de ingresar a la escuela, las posibilidades de permanecer en ella son más reducidas. Para 1997 el grupo de edad entre 15 y 19 años tenía los más altos niveles de asistencia escolar con 45%; en contraste, en las zonas rurales este grupo alcanzó sólo el 25%, la diferencia por sexo se observa en localidades pequeñas donde el porcentaje de asistencia entre las mujeres es casi 7 puntos porcentuales menor con relación a los hombres; en la población de 20 a 24 años disminuyó el porcentaje de asistencia escolar a 5% y a 2% en el grupo de edad de 25 a 29 años.

La disminución en la matrícula escolar juvenil no es exclusiva del área rural, en “casi todas las entidades el porcentaje de población que asiste a la escuela desciende en poco más de la mitad al pasar del grupo de edades 15 a 19 al de 20 a 24 años” (INEGI, 2000 B, p. 28).

En el año 2000 del total de jóvenes entre 12 y 29 años³, el 54% dejó la escuela. De acuerdo a la *Encuesta Nacional de Juventud 2000* quienes salieron del sistema educativo reportaron haberlo hecho fundamentalmente entre los 15 y 19 años (el 45.6%), al concluir la segunda etapa de la educación básica; en orden descendiente siguen quienes lo hicieron entre

³ Que en el 2000 INEGI consideraba en 27.2 millones entre 15 y 29 años (no contabilizando a los de 12 a 14 años), de los cuales la mayor presencia correspondía al grupo de 15 a 19 años con casi 10 millones, siguiendo los de 20 a 24 años con 9.1 millones y la población joven entre 25 y 29 años era 8.1 millones (INEGI, 2001).

los 12 y 14 años (29.4%), edades en las cuales se cursa la secundaria; después entre los 20 y 24 años (9%); posteriormente a los 11 años o menos (7.7%); finalmente quienes lo hicieron entre los 25 y 29 años (con sólo 1.6%); el 6.5% restante no contestó a la encuesta. Sobresale que el grupo de jóvenes de menores edades es quien más sale más del sistema educativo, ocurriendo entre los niveles educativos de secundaria y bachillerato (2004, pp. 15-16).

En cuanto a la diferencia por sexo en la asistencia escolar en 1997, según el INEGI (2000 A), asistía a la escuela el 47% de hombres y el 43% de mujeres entre 15 y 19 años, esto se traduce en una diferencia de 4 puntos porcentuales menor para las mujeres con relación a los hombres. En el grupo de jóvenes de 20 a 24 años, hay una diferencia de 3.3 puntos a favor de los hombres y en el de 25 a 29 años, los hombres tienen 1.7 puntos arriba de las mujeres. Esto muestra que a pesar de la cobertura nacional en educación básica que ha tratado de insistir en la mayor presencia femenina en las escuelas, los jóvenes en asistencia escolar de edades más tempranas, presentan mayor diferencia entre sexos.

A nivel secundaria, la Secretaría de Educación Pública informó que en el ciclo escolar 2001-2002 había 5.4 millones de estudiantes (2.8 millones de hombres y 2.7 millones de mujeres), de los cuales el 24% abandonó la escuela y casi el 19% no se inscribió. De acuerdo a Ornelas y Quiroz, entrevistados por Vega (2001), de cada 100 alumnos que salían de primaria, 85 entraban a secundaria, 64 la concluían y sólo 30 ingresaban a nivel medio superior. Y si bien se ha presenciado una disminución en lo que se ha llamado “deserción escolar” del 6.8% en el periodo 2003-2004, frente a 7.4% en 2002-2003, las cifras no dejan de preocupar en el contexto de obligatoriedad de la educación secundaria. En el 2004, “el que alrededor de treinta de cada cien jóvenes de cada cohorte no terminen la secundaria, ni siquiera tres o cuatro años después de lo estipulado, es uno de los indicadores que debería reclamar prioritariamente la atención de autoridades, maestros y familias” (Instituto Nacional para la Evaluación de la

Educación, 2005, p. 17). Respecto de los indicadores de aprovechamiento escolar para hombres y mujeres se tiene lo siguiente

Cuadro 1

Indicadores de aprovechamiento escolar en secundaria para México en 1997

	Total	Hombres	Mujeres
Eficiencia terminal	75%	70%	78%
Aprobación	78%	72%	84%
Niveles de reprobación	22%	28%	16%
Rezago educativo	54%	53%	57%
Deserción	9%	10%	8%

Fuente: *Sistema de Indicadores para el Seguimiento de la Situación de la Mujer*, 2001.

Cuadro 2

Absorción escolar en secundaria para México en 1997

	Total	Hombres	Mujeres
Absorción secundaria-profesional medio	16%	16%	16%
Absorción secundaria-bachillerato	77%	78%	76%

Fuente: INEGI, *Estadísticas educativas de hombres y mujeres*, 2000 A.

En estos cuadros se aprecia que en términos generales las mujeres tienen mayor aprovechamiento escolar que los hombres. Sin embargo las mujeres siguen presentando menores niveles de absorción educativa a niveles superiores con relación a estos, es decir, abandonan el sistema educativo después de concluir la secundaria.

Para darle rostro a las cifras del abandono escolar, conviene considerar las razones que las y los jóvenes expresan respecto de su salida del sistema educativo, en los resultados de la *Encuesta Nacional de Juventud 2000*: en primer lugar el no deseo de seguir estudiando (24%), en segundo término la falta de recursos (22%) y en tercero la necesidad de trabajar (20%). De quienes no estudian, el 70% menciona su deseo por volver a la escuela, la mitad no está satisfecha-o con el nivel de estudios que posee y a la mayoría le gustaría obtener el grado de licenciatura. Este panorama de insatisfacción en la falta de conclusión de los niveles

educativos, incitó a preguntarme por la contradicción que viven las mujeres al haber tenido un desempeño académico regular y bueno, abandonar la escuela por no “desear” seguir estudiando, pero querer volver a ella; cuáles son los factores asociados a la falta de deseo de las mujeres por seguir estudiando; y si en esa contradicción cobraban relevancia las instituciones escolares. Sobre la escuela, las y los jóvenes cuestionan: “el estado de los inmuebles, los materiales de apoyo educativo y las actividades recreativas y de deportes” (Instituto Nacional de la Juventud, 2004, p. 15). Pero los datos cuantitativos no dicen mucho sobre la experiencia de las jóvenes en la escuela.

Para 1997, el estado de México fue el tercero con el mayor presencia de población joven. Para el 2000, el 12% del total de habitantes (13.1 millones) tenía entre 12 y 17 años⁴. El total de alumnos-as en secundaria fue de 698 741, de los cuales el 51% era hombre y el 49% mujer, lo que indica una diferencia entre sexos. En cuanto a los niveles de educación y a la matrícula en el estado de México, el comportamiento es similar al nacional. Se sabe que en primaria, el número de hombres es prácticamente el mismo que de mujeres, al llegar a la secundaria, las mujeres tienen menores índices de reprobación y más índices de eficiencia terminal (terminan en el tiempo establecido sus estudios), sin embargo igual que en el país, salen de la escuela conforme avanzan los niveles educativos.

La cobertura nacional de la educación básica tiene consecuencias diferentes para hombres y mujeres, sin embargo el elemento cultural que dicta a las mujeres responsabilidad en los estudios, parece mantenerlas hasta la secundaria. Así se podría sugerir que la disminución de las mujeres en la matrícula escolar en el paso de los niveles educativos y las

⁴ Así delimito las edades de la población que se investiga, pues quienes asisten a secundarias tienen generalmente entre 12 y 15 años.

elecciones profesionales de estas, guardan también una relación estrecha con los dictados de género.

En este contexto de inequidad educativa se enmarca el problema de investigación. Su relevancia nacional es tal que en la práctica el gobierno Federal ha buscado atenderla mediante el programa Oportunidades. Es la primera ocasión que se incorpora un programa de este tipo a zonas urbanas a través de becas y útiles escolares en educación básica, con el fin de “mejorar la transición en el ingreso a secundaria, especialmente de las niñas” (Instituto Nacional de las Mujeres, 2002, p. 1). Aunque la retórica y algunas acciones de la política social y educativa gubernamental buscan incrementar y mantener el número de mujeres en espacios educativos formales, al parecer no se han construido oportunidades reales para la equidad en la educación. Desde otros espacios las organizaciones no gubernamentales se han propuesto brindar a las mujeres herramientas que promuevan su participación y empoderamiento⁵ a través de la educación no formal, sin embargo el impacto numérico es limitado.

En México existen pocas investigaciones que aborden las relaciones de género en las instituciones escolares –si bien lo han hecho parcialmente al abordar la cultura escolar- y poco se ha considerado la construcción de expectativas de vida estudiantiles en los márgenes del currículum oculto de las escuelas. Sin embargo resulta importante considerar los imaginarios de futuro en jóvenes porque en el contexto de la conclusión de la educación básica se definen sus trayectorias de vida y porque aunada a una serie de elementos, las expectativas de vida entran en juego en el momento de la toma de decisiones –cuando estas no son simplemente circunstancias-, independientemente de que se cumplan o no los deseos individuales.

⁵ O potenciación, como otras feministas prefieren llamarle, argumentando que el poder no se da o quita, sino que se ejerce.

Asimismo, es en la conclusión de la educación básica –que además de representar un requisito para conseguir empleo, se configura como el umbral del modelo educativo a seguir– cuando se definen decisiones sobre continuar o salir del sistema educativo y cuando las mujeres enfrentan embarazos no deseados⁶.

Por otro lado, en la investigación y práctica educativa en México, hay una tendencia a explicar los orígenes de los conflictos escolares en los aspectos familiares y el medio social (Sandoval, 2000 B) y a enfatizar la perspectiva docente sobre tales conflictos. Un reflejo de ello es que un número importante de tesis de licenciatura de los próximos profesionistas de la educación –egresados de la Universidad Pedagógica Nacional–, han descrito las acciones docentes frente a grupo, como si las interacciones fueran unívocas y obviando un análisis sobre las relaciones de poder en las instituciones escolares (Rosales, 1990; García, 1994; Soriano, 1995; Lucas, 1997).

Un ejemplo de dicha tendencia son las explicaciones empíricas y los estudios que abordan el fenómeno del abandono escolar. En el lenguaje común se habla de la “deserción” o en inglés del “*dropout*”, término cargado de una connotación de fracaso individual y en ocasiones de un problema relativo al coeficiente intelectual (Trueba, et. al., 1989). Asimismo se han exceptuado a las propias instituciones escolares del análisis del abandono escolar. De este modo, cuando las investigaciones educativas se refieren a infantes y jóvenes, estos no siempre son considerados como actores sociales, perdiéndose en las interpretaciones que sobre ellos tienen sus docentes. Por ello me propuse colocar a los actores sociales⁷ en diálogo, tratando de incluir los mensajes contenidos en las relaciones entre adolescentes y entre

⁶ De acuerdo a las cifras, el promedio de edad del primer embarazo es a los 16 años (Ehrenfeld, 2000, p. 413).

⁷ Al usar la expresión “actores sociales”, incluyo a las mujeres. He desistido de emplear el término “actrices sociales” por carecer de aceptación académica.

representantes institucionales y estudiantes, haciendo un esfuerzo por no concebirllos aislados, sino en interacción.

Los resultados de la presente investigación aportan al conocimiento de una temática necesaria en México para el entendimiento de la inequidad educativa.

El objetivo general que me propongo es dar cuenta de las interacciones de género y generacionales en la cultura escolar de una secundaria, para identificar los posibles procesos que acompañan la construcción de expectativas de vida diferenciadas en las y los jóvenes.

Los objetivos específicos son:

1. Analizar la organización y cultura institucional
2. Describir las relaciones de género y poder en tres grupos escolares y analizar la evaluación que de tales relaciones tienen los actores sociales
3. Identificar las expectativas de vida estudiantiles y de sus docentes sobre estos-as
4. Comprender la dinámica de los posibles procesos que acompañan la construcción de expectativas de vida de las estudiantes.

Para alcanzar los objetivos me he propuesto considerar en el primer capítulo algunas investigaciones enfocadas a experiencias escolares y en concreto a la cultura escolar y los conceptos que la implican. Asimismo abordo nociones como género, poder y expectativas de vida, a través de autores como Foucault, Peter McLaren y Henry Giroux. Este marco me ha permitido dialogar con las experiencias relacionales de la secundaria de Ixtapaluca.

En el segundo capítulo presento un breve panorama del contexto social y algunas descripciones que permiten sumergirse en la escuela, así como un primer acercamiento a la cultura institucional, a través del análisis de los mensajes dirigidos a la población estudiantil. En esas páginas he abordado el capital cultural valorado por la institución que privilegia algunos mecanismos de poder y que está en lucha permanente con un capital cultural producido en el medio urbano popular.

En el tercer capítulo me refiero a los contenidos de género y poder en las interacciones entre docentes y estudiantes en las aulas, profundizo en la transmisión del currículum oculto, en las normas y los valores promovidos que representan el parámetro de la competencia institucional estudiantil. La segunda parte de este capítulo muestra las expectativas que sobre las y los estudiantes tienen algunas y algunos profesores. Tales imaginarios de futuro mantienen un vínculo estrecho con percepciones docentes en torno a las identidades de género y la realidad que palpan en la convivencia con sus estudiantes, así como de su interpretación respecto del medio social en el cual aquellos se desenvuelven.

Para profundizar en el último nivel de la cultura escolar, en el cuarto capítulo me acerco a las relaciones de poder entre pares, las relativas a la cultura estudiantil y aquellas que representan un recurso en el tránsito por la secundaria, como las subculturas de mujeres. Finalmente en el quinto capítulo analizo tres testimonios estudiantiles que ubicados en el contexto de la cultura escolar, permiten una aproximación a la incidencia de dicha cultura en la constitución de los imaginarios de vida de las y los adolescentes. Considerar las autopercepciones estudiantiles de éxito y fracaso en el desempeño académico y social, resultan fundamentales, pues sobre ellas se edifica el significado que le dan a la escuela, el ámbito del cual serán o no partícipes en el futuro.

Esta investigación da cuenta de cómo la escuela incide de modo distinto en hombres y mujeres en la construcción de sus expectativas de vida. Para ellas, a la dificultad que representa transitar por la escuela con una pertenencia de clase social baja, debe sumarse la presión por responder a los dictados de género expresados en las relaciones de poder. Sin embargo para las mujeres la manipulación de los dictados de responsabilidad y tranquilidad representa un recurso para permanecer en la secundaria.

Primer capítulo

Cultura escolar y género

Hasta que las escuelas sean reconocidas como espacios de conflictos de clase y género, permanecerán como campos de reclutamiento para la burocracia, continuarán destacando la necesidad de la sumisión pasiva, la cooperación y el desarrollo de pocas habilidades para preparar a las estudiantes en desventaja para aceptar sin cuestionar los aspectos sexistas y explotadores del mundo del trabajo doméstico y manual.

Peter McLaren, *La vida en las escuelas*.

1. 1. Estudiantes y adolescentes

La palabra “adolescente” viene del latín *adolescere* que significa crecer, desarrollarse, ir en aumento, madurar (Pimentel, 1999). Desde la psicología, autores como Erik Erickson (1968 y 1972) describen a la adolescencia como una etapa en la evolución del individuo, basada en los cambios psico-biológicos de los niños que se convierten en adultos, incidiendo en sus aspectos emocionales y sociales. Pero los estudios sobre juventud han señalado el error de “considerar a la juventud como un continuo temporal y ahistórico” (Reguillo, 2000, p. 21). Por ello resulta fundamental pensar a la adolescencia como concepto creado dentro de la categoría de juventud, categoría producida en la segunda guerra mundial, momento en el que los jóvenes emergieron como sujetos de consumo de la nueva economía, principalmente urbana.

En dicho sentido, la juventud es considerada no como una etapa, sino como una construcción cultural –ubicada en un tiempo y un espacio-, la cual establece el modo en que se transita de la infancia a la adultez. Si bien dicho proceso posee bases biológicas como son la maduración sexual y el desarrollo corporal, lo relevante es la percepción y la valoración social de tales cambios (Feixa, 1998, p. 18).

En torno a la juventud existen una serie de valores, atributos y ritos específicamente asignados a los jóvenes, además de un tejido de condiciones sociales como normas,

comportamientos, e instituciones que los distinguen (Ibíd., p. 19). Las escuelas son instituciones destinadas a contener jóvenes y son ellas quienes generan normas dirigidas a una serie de comportamientos esperados y creados por la población joven (Medina, 2000).

Asimismo debe señalarse que el acceso a la vida adulta no significa lo mismo para hombres y mujeres, ni para jóvenes de distintas clases sociales, pues

(...) la transición juvenil es esencialmente un proceso de identificación con determinado género, aunque a menudo se haya confundido con un proceso de emancipación familiar, económica e ideológica que históricamente ha sido privilegio casi exclusivo de los varones (y aún entre ellos, de los determinados estratos sociales) (Feixa, 1998, p. 19).

Al considerar que la juventud se genera en condiciones propias de un contexto sociocultural y no como una etapa de la trayectoria de vida de las personas, deben descartarse concepciones donde las cualidades figuren inmutables y procurar abrir la mirada a los individuos reproduciendo y creando lo que hemos dado en llamar juventud.

En México la población joven de nivel secundaria fluctúa entre los 12 y 15 años, aquella localizada en zonas urbanas vive un proceso de identificación adolescente, más próxima al umbral de la juventud que a la infancia. Es en este proceso en el cual se “destinan las mayores energías a la construcción identitaria personal y social” (Medina, 2000, p. 90).

Para Rossana Reguillo las investigaciones sobre juventud han distinguido a dos tipos de actores juveniles:

- a) Los que pueden conceptualizarse como “incorporados” y que han sido analizados a través o desde su pertenencia al ámbito escolar o religioso; o bien, desde el consumo cultural.
- b) Los “alternativos” o “disidentes” cuyas prácticas culturales han producido abundantes páginas y que han sido analizados desde su no-incorporación a los esquemas de la cultura dominante (2000, pp. 24-25).

Bajo este corte analítico, ubico la presente investigación en los estudios del primer grupo, en tanto propongo un acercamiento a la cultura escolar en una institución en cuyos

límites está presente la cultura estudiantil, aunque como se verá más adelante, la pertenencia institucional no implica una incorporación pasiva.

La misma autora señala que la literatura de la primera línea, además de ser escasa, ha presentado el problema de colocar como objeto principal de estudio a las instituciones y no a los propios jóvenes, además los estudios sobre juventud en México se han ocupado poco de las mujeres y las relaciones de género. Así este trabajo pretende mostrar en primer plano las experiencias de mujeres adolescentes en el marco de la cultura escolar.

1. 2. La secundaria, una institución

Foucault (1988) encontró una vieja técnica heredada por el cristianismo: el ejercicio de poder pastoral, que ha conducido y dirigido a los sujetos bajo su dominio de modo similar a como lo hace el pastor con sus ovejas, donde el patriarca es hombre y adulto. La noción de salvación de las personas era individual, en ese momento surgió la confesión como medio de conocer los sentimientos y deseos secretos de los sujetos. Actualmente ese poder pastoral católico y gobernante no existe, pero se mantuvo su veta fundamental en el Estado moderno. Así el Estado generó aparatos encargados de cuidar la seguridad, como la policía. Encontró una estrategia óptima en la individualización de los gobernados, mediante la vigilancia institucionalizada en la familia, la psiquiatría, la medicina y la pedagogía.

Así se constituyen los centros educativos como espacios de formación para la normalización y la homogeneización de los individuos, donde el cuerpo docente ejerce acción y saberes⁸ sobre sus estudiantes. Henry Giroux y Peter McLaren consideran a las escuelas como transmisoras del conocimiento y de prácticas aceptadas socialmente que despliegan

⁸ Entiendo los saberes como la síntesis del conocimiento producido en las experiencias individuales de clase, género y generación y de aquél conocimiento producido en los márgenes del capital cultural del sujeto. Así, los saberes, no implican necesariamente un conocimiento formal.

descalificaciones y agresiones contra estudiantes de diversidades culturales y sexuales. En este sentido la dominación y el poder son motivos implícitos de la vida escolar porque buscan la educación para la cultura dominante y reproducen las relaciones sociales de opresión. En las escuelas son aceptados y valorados cierto tipo de conocimiento, de transmisión de conocimiento, de reglas escolares, de relaciones sociales y excluyen cierto capital cultural. El concepto de capital cultural difundido por Pierre Bourdieu

Se refiere a los antecedentes culturales, el conocimiento, la disposición y las habilidades que son transmitidas de una generación a otra. El capital cultural representa las *formas de hablar, actuar, modos de vida, movimientos, socializaciones, formas de conocer, prácticas de lenguaje y valores*⁹. El capital cultural puede existir en estado corpóreo, como disposiciones duraderas de la mente y el cuerpo; en estado objetivado, como artefactos culturales (...) y en estado institucionalizado, que confiere propiedades originales al capital cultural que garantiza (McLaren, 1984, pp. 232-233).

Si el capital cultural se genera en las familias y estas no han transmitido los contenidos valorados como socialmente deseables, determinados-as estudiantes se encuentran en clara desventaja frente a quienes sus familias sí dotaron de dichos contenidos. Especialmente los valores de clase media son deseables en las instituciones educativas. “El currículum favorece ciertas formas de conocimiento sobre otras y afirma los sueños, deseos y valores de grupos selectos de estudiantes sobre otros grupos y a menudo discrimina a partir de la raza, la clase y el género” (Ibíd., p. 224).

El capital cultural valorado y transmitido en las instituciones escolares urbanas populares da preferencia a cierto tipo de relaciones de género y poder jerárquico excluyente, sin embargo el colectivo estudiantil realiza acciones que expresan resistencia en un contexto urbano mexicano en el cual se ha trastocado el significado de ser mujer joven.

⁹ Subrayado del autor.

1. 3. Relaciones de género y poder

Existen tres condiciones que posibilitan las relaciones de poder: la primera tiene que ver con que aquel sobre el cual se ejerce el poder sea reconocido y se mantenga como sujeto de acción. La segunda es la presencia de un abanico de acciones, posibilidades y respuestas que son manifestaciones de rebeldía, en tanto existe una voluntad que se niega a ser modelada y trata de no ceder la libertad, a eso Michel Foucault (1988) le ha llamado resistencia. Esta es la búsqueda consciente o inconsciente de los sujetos por escapar del control y la vigilancia. En las instituciones se generan reacciones, confrontando o evadiendo, individual, colectiva, espontánea u organizadamente. La tercera condición tiene relación con la segunda y se refiere a la existencia de libertad, pues el poder se ejerce sólo sobre sujetos libres, “ahí donde las determinaciones están saturadas, no hay relación de poder” (Foucault, 1988, p. 239).

La relación de poder es la acción de una persona o colectivo sobre las acciones de otra persona o colectivo. Es una relación en la que unos guían, prohíben, incitan, inducen o seducen, facilitan o dificultan, amplían o constriñen, las acciones de otros (Ibíd., p. 238). En esta relación, la violencia figura como el último recurso, y el poder se transforma en coacción, buscando la eliminación de la otredad, incluso con la muerte.

La violencia como instrumento o resultado, en distintos niveles está presente en las instituciones escolares, pero no necesariamente llega a la supresión física. La lectura de Foucault sugiere la hipótesis de que en la lucha entre el capital cultural docente y estudiantil, la violencia busca el debilitamiento de algunas de las identidades del colectivo de jóvenes.

Para fines analíticos concibo las relaciones de poder como aquella energía destinada a procurar que un actor social realice lo que otro actor desea. El poder es ejercido en todas las relaciones, entre docentes y estudiantes, pero también entre pares. Como respuesta existe un abanico de acciones, posibilidades y respuestas en resistencia.

De igual modo, al considerar a todas las relaciones humanas como relaciones de poder, se concibe a las relaciones de género necesariamente como ejercicios de poder, en las cuales figuran coacción, autonomía y resistencia. Así, por género entiendo las construcciones de los significados en torno a la masculinidad y la feminidad en las relaciones de poder entre docentes y estudiantes y entre estudiantes.

En las interacciones de poder se transmiten construcciones genéricas, para nombrar dichos procesos, he adoptado el concepto *identidad de género*, entendido más específicamente como el cúmulo de significados (creados y recreados en un tiempo y un lugar) respecto del *deber ser* hombre y mujer en las distintas etapas de la vida, primordialmente en la condición de adolescente. Además, es fundamental entender que las identidades más que estáticas y definitorias, son flexibles y están en permanente construcción.

En primera instancia debe aclararse una preferencia por dicho término y no por el de “roles sexuales”. Si bien coincido con la primera parte del pensamiento de Joan Scott (1999), respecto de que el “género pasa a ser una forma de denotar las *construcciones culturales*, la creación totalmente social de ideas sobre los roles apropiados para mujeres y hombres” (p. 43), la última parte me resulta poco afortunada. El cuestionamiento sobre el uso de los “roles sexuales”, ha sido bastante amplio.

Al respecto, Helen Lopata y Barrie Thorne han señalado el error de definir al género como rol, fundamentalmente porque “El género como la raza o la edad, es más profundo, menos cambiable e impregna los roles más específicos que desempeñamos” (1999, p. 104). Su uso oculta las relaciones de poder y desigualdad, colocando mayor atención “en los individuos que en los estratos sociales, en la socialización más que en la estructura social y, con eso, se dejan de lado cuestiones históricas, económicas y políticas” (Ibíd.). Además el rol sexual como tal no existe, en tanto no hay relaciones cuya única función se limite a los mandatos de ser

hombre o mujer, sin embargo la identidad de género es intrínseca a los roles sociales, de tal modo que la identificación genérica puede incluso alterar las características de un rol.

Candace West y Don Zimmerman (1999) agregan al debate: los roles “son identidades *situadas* –asumidas y desechadas, según lo requiera la situación- más que *identidades principales*¹⁰, tales como la categoría sexual, (...) el género no es ni un conjunto de características ni una variable o un rol, sino el producto de cierto tipo de prácticas sociales” (p. 115). Para West y Zimmerman, el género se constituye a través de la interacción y trasciende los roles sociales, noción con la cual coincide.

Además de los inconvenientes señalados, emplear “rol sexual” como categoría de análisis corre el riesgo de una vez aplicado, prescribir y no caracterizar las diversas construcciones genéricas, cruzadas por ejemplo, por la clase social y la edad. El uso del “rol sexual” limitaría los hallazgos sobre las heterogéneas y cambiantes identidades de género en la escuela, pues como señala Carol Stack (1999) “las relaciones de género se improvisan en relación con las condiciones políticas y económicas locales y globales, y con las afiliaciones familiares, todas las cuales están siempre en transición” (p. 148).

Carol Gilligan (1982) estudia cómo definen sus problemas morales hombres y mujeres de distintas edades, dando cuenta de morales distintas para cada sexo, en una la separación se justifica con una ética de derechos y en la otra el apego es la base de una ética de cuidado. Señala que en el paso de la adolescencia a la adultez existe una lucha entre la integridad personal y el cuidado para otras personas.

De acuerdo a Gilligan en la transición de adolescencia a adultez la construcción de identidad e intimidad encaja mejor en el desarrollo de los hombres que en el de las mujeres, en ellas existen contradicciones entre separación y apego y parece confundirse la identidad con la

¹⁰ Subrayado de los autores.

intimidad, generando definiciones de sí mismas más en relación con las demás personas que respecto de sí. De este modo los juicios morales para las mujeres comprenden una ética de crianza, responsabilidad, cuidado, interdependencia y menor violencia en sus vidas¹¹.

El trabajo de Gilligan me lleva a dos reflexiones, la primera es sobre considerar la construcción identitaria de las chicas por sobre su intimidad, en un proceso de desapego o independencia de la familia, que en conjunto hace de los círculos de amistad y subculturas de las jóvenes, ámbitos de fuerte cohesión y un eje de atención en esta investigación. La otra se refiere a que valorar la diferencia de las mujeres respecto de los hombres sin cuestionar las estructuras sociales desiguales que llevaron a esa diferencia, corre el riesgo de una noción esencialista.

Así en el presente estudio de caso, los razonamientos morales para las mujeres como las nociones de cuidado, responsabilidad y tranquilidad resultan construcciones culturales producidas en un contexto social específico, en una cultura escolar.

Debo señalar que me aproximo más a la noción de género de Candace West y Don Zimmerman (1999), quienes conciben al

(...) género como un logro rutinario, metódico y recurrente. Pensamos que el *hacer*¹² género es emprendido por mujeres y hombres, cuya competencia como miembros de la sociedad es rehén de su producción. Hacer género implica un complejo de actividades perceptivas, interactivas y micropolíticas socialmente guiadas que conforman actividades particulares como expresiones de la *naturaleza* femenina y de la masculina (p. 111).

El género es un logro adquirido en las relaciones a lo largo de la vida, por lo que el foco de interés no se localiza en las individualidades sino en las interacciones institucionales. Si se considera que es en las interacciones de la infancia y la juventud el ámbito de construcción de

¹¹ O menores expresiones violentas tradicionalmente asociadas a los hombres como la violencia física.

¹² Subrayado de los autores.

las identidades de género, la escuela tiene un papel fundamental en las edificaciones de feminidad y masculinidad, como segunda institución de formación después de la familia.

Así resulta relevante una aproximación a la construcción de identidades de género en adolescentes, porque en dicho proceso juegan su papel lo que West y Zimmerman llaman categoría sexual y rendición de cuentas. El concepto de categoría sexual, es distinto del sexo – la diferencia biológica- y del género. Tal categoría sexual se logra

(...) aplicando los criterios sobre el sexo, pero en la vida diaria la clasificación se establece y se mantiene por las demostraciones identificatorias socialmente requeridas que proclaman nuestra pertenencia a una u otra categoría. En este sentido, la categoría sexual de una persona supone su sexo y la representación en muchas situaciones, pero sexo y categoría sexual pueden variar de manera independiente (p. 112).

El género se construye sobre las exigencias por pertenecer a una categoría sexual. Dichas exigencias parten de suposiciones que habitualmente se han construido en correspondencia con las diferencias biológicas, pero sexo y categoría sexual no siempre son congruentes. Se trata pues de competencias sociales para la clasificación propia y de las demás personas. Tales clasificaciones se enfatizan en la adolescencia y se refuerzan en las interacciones cotidianas.

El otro concepto sugerido por West y Zimmerman es el de rendición de cuentas. Rendir cuentas se refiere a cierto tipo de informes descriptivos sobre las acciones, gracias a las cuales “nombran, caracterizan, formulan, explican, excusan, atacan o simplemente toman nota de alguna circunstancia o actividad” (p. 126). Así las acciones propias y ajenas permanentemente corren el riesgo de tener evaluaciones de género, las que por ningún motivo son homogéneas en todas las culturas y todos los tiempos. Las evaluaciones tienen distintas expresiones, como la censura y la celebración de ciertas acciones.

Así cuando las personas se enfrentan a la distribución de trabajo “–quién tiene que hacer qué cosa, conseguir qué, planear o ejecutar tal acción, dirigir o ser dirigido-, el mandato

en categorías sociales significantes tales como *femenino y masculino*¹³ parece adquirir gran relevancia” (p. 136). Tal suposición no es menor si se considera que en las escuelas secundarias técnicas, los talleres como soldadura, electricidad, taquimecanografía, corte y confección, entre otros, promueven la división sexual de trabajo en un momento significativo para la construcción de las identidades de género en la población joven.

Se sabe que las identidades femeninas son valoradas desigualmente respecto de las masculinas, Estela Serret (2001) reflexiona sobre el origen de la jerarquización y la valoración, profundizando en lo que una lectura postestructuralista de la cultura puede ofrecer

El tejido de significaciones que construye lo cultural se revela en la coexistencia de elementos universales y arbitrarios que funcionan estableciendo órdenes particulares; clasificatorios, jerarquizadores y evaluativos. (p. 36).

La construcción del “yo” se realiza en una renuncia a la fusión con el todo, lo cual produce en el sujeto una agresividad latente, pues el “yo” se afirma sobre el otro y no junto a él, generando la desigualdad como un elemento intrínseco en la construcción subjetiva, pero también en la cultural. Si la construcción del “yo” genera en sí agresividad, podemos suponer que en la adolescencia, cuando se configura una parte importante de la identidad de género, específicamente en cuanto se refiere a la distribución sexual del trabajo, la agresión suele estar presente en niveles importantes.

En el proceso de afirmación identitaria se califica, jerarquiza y valora a la otredad para dar la seguridad al yo de “que ocupa el sitio correcto. La Otredad, referente simbólico indispensable para construir el yo (...) debe ser mala, errada, inferior. De su potencial eliminación depende la solidez de la estructura del sujeto” (p. 44).

Pero la complejidad de la identidad se manifiesta en que en primer término, está en relación con distintos referentes simbólicos y se vincula a referentes colectivos, indicadores de

¹³ Subrayado de los autores.

pertenencia a grupos por su oposición, exclusión o diferencia. En segundo, la construcción identitaria de los individuos es un proceso permanente a lo largo de toda la vida, en el cual modifican, adoptan, incluyen nuevas normas, valores y creencias y construyen su realidad a través de las relaciones sociales (Medina, 2000, p. 83).

Resumiendo, si la edificación cultural se ha definido basada en una organización simbólica que manifiesta la separación entre lo propio y lo extraño, debe señalarse que la distinción de hombres y mujeres, es la más sobresaliente. Por ello las identidades de las mujeres, a pesar de estar en permanente resistencia, negociación, ser agentes de cambio y constituirse en colectivos que participan como sujetos políticos, continúan todavía marcadas por la marginalidad. Si esto es así, puede encontrarse la exclusión, lo valorado y lo no valorado en las identidades de las jóvenes, en un discurso escolar no necesariamente explícito, pues actualmente no es políticamente correcta la discriminación de las mujeres.

Si los referentes identitarios tradicionales se han alterado por la modernidad, aquellos del género femenino han sido sin duda los más afectados.

Por decirlo de algún modo, presenciamos modos menos absolutos de percibir y vivir la femineidad, pero en estos referentes encontramos realmente pocos rasgos nuevos que sustituyan a los perfiles tradicionales además de deconstruirlos (p. 152).

Esto se refleja cuando las investigaciones en centros escolares dan cuenta de que cada vez más son las chicas quienes se incluyen a las actividades y actitudes tradicionalmente adjudicadas a los chicos.

Así es motivo de interés considerar por un lado a la escuela como modeladora de conductas y expectativas sociales sobre sus estudiantes, por otro el rendimiento de cuentas en la adolescencia sobre las categorías sexuales y la construcción de las identidades de género, en un momento de deconstrucción de modelos tradicionales en las identidades femeninas.

1. 4. Cultura escolar

La ordenación educativa sexista no parece producir diferencias notables en los resultados académicos, sino en la utilización posterior de estos resultados: parecen afectar más la construcción de la personalidad de los individuos que la estricta cualificación de su fuerza de trabajo (Subirats y Brullet, 1992, p. 197).

El aprovechamiento escolar de niñas y adolescentes aparentemente no es afectado negativamente por una educación sexista que da preferencia a unos y no a otras. Sin embargo, al parecer una consecuencia del sexismo en la educación formal es la pérdida de seguridad y confianza en las propias adolescentes, incidiendo en sus niveles de satisfacción en la escuela y probablemente expresándose en sus expectativas de vida.

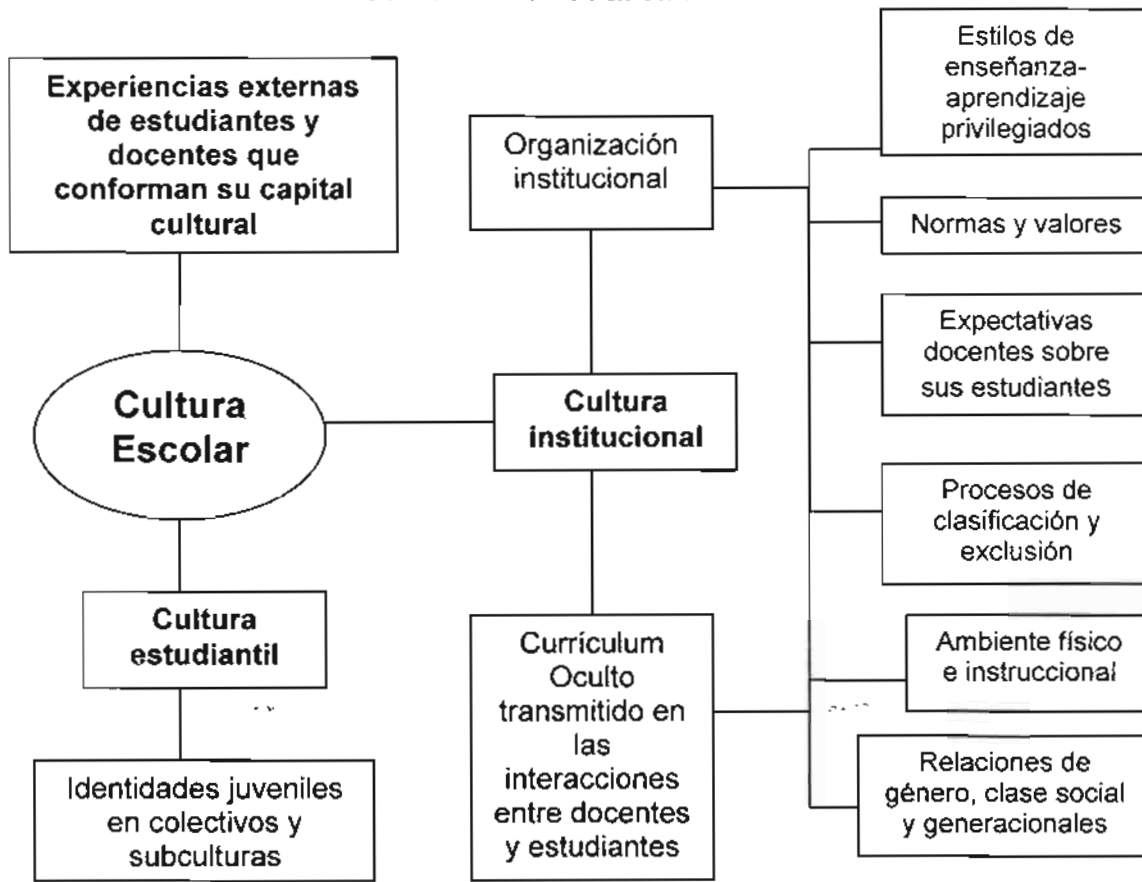
Los estudios sobre las instituciones escolares han considerado la organización, las relaciones al interior, los contenidos académicos y su transmisión. Especialmente las investigaciones de los años sesenta y setenta creían que la pedagogía podía ser neutral y objetiva, pero en los últimos años las corrientes teóricas de la educación marxista y de la resistencia han revelado que la pedagogía no es neutral. Así Henry Giroux (2003) coloca su mirada en la vida escolar bajo las siguientes premisas:

1. Las escuelas no pueden ser analizadas como instituciones separadas del contexto socioeconómico en el que están situadas. 2. Las escuelas son sitios políticos involucrados en la construcción y control de discurso, significado y subjetividades. 3. Los valores del sentido común y las creencias que guían y estructuran las prácticas en el salón de clase, no son universales *a priori*¹⁴, sino que son construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos específicos (p. 72).

Para fines de esta investigación es importante considerar a las escuelas como sitios culturales en los que se tejen relaciones complejas de dominación y resistencia y dentro de ellas, la escolarización como un proceso social en el cual los actores sociales y sus grupos son activos, se acomodan, aceptan, rechazan, impugnan y resisten la cultura hegemónica, el conocimiento y el poder. Mirar la escuela como institución y ámbito de conflicto permite considerar, a las adolescentes como receptoras de una cultura hegemónica contenedora de

¹⁴ Subrayado del autor.

Figura 1
Conformación de la cultura escolar



significados de feminidad pero también como negociadoras y agentes de su propia vida.

Así, entiendo cultura escolar como síntesis de las experiencias externas de estudiantes y docentes, de la cultura institucional (conformada por la organización escolar y el currículum oculto) y finalmente de la cultura estudiantil, en la cual figuran las identidades juveniles.

La cultura escolar está en permanente construcción a través de los ejercicios de poder y las resistencias entre la cultura e ideología institucional y la cultura estudiantil. Ninguna de estas es ajena a los procesos sociales, económicos, políticos y culturales, por el contrario, se reflejan en la institución y juegan un papel importante en las experiencias escolares.

1. 4. 1. Currículum Oculto

El currículum oculto es el modo tácito mediante el cual los docentes transmiten el currículum formativo, promoviendo a los estudiantes a cumplir con normas, valores y creencias que pertenecen a determinadas prácticas sociales y a la ideología dominante (Giroux, 2003; Jackson, 1992; Subirats y Brullet, 1992; McLaren, 1984). Más específicamente es aquél que contiene “los estilos de enseñanza y aprendizaje que son enfatizados en el salón de clase, los mensajes que transmiten al estudiante, el ambiente físico e instruccional total, las estructuras de gobierno, las expectativas del maestro y los procedimientos de clasificación” (McLaren, 1984, p. 224), además de las relaciones de clase, generación y género privilegiadas por docentes.

Giroux considera que el operando de lo no explícito es el conjunto de “reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida en las aulas” (1991, p. 72). El aporte de feministas como Subirats y Brullet (1992) es la relevancia que le dan a las relaciones sociales en la transmisión del currículum oculto. Coincide con esta idea Michael Kimmel (2000) y sugiere que a través de las interacciones formales entre maestros y estudiantes se transmite el currículum oculto y se construye el género. En esta investigación considero que el género se edifica y deconstruye también en las interacciones informales, fuera de los espacios estrictamente académicos, como pasillos, recreos, la salida de la escuela, por formar parte de un cuerpo institucional generizado¹⁵ y por que en todos esos espacios se tejen relaciones de poder y género.

1. 4. 2. Subculturas y relaciones escolares

Respecto de las interacciones escolares, Vincent Tinto (1987) considera la proximidad de algunas subculturas estudiantiles a la hegemonía ideológica de la institución, aquellas distantes

¹⁵ Ver Acker, Joan, (2000) “Jerarquías, trabajos y cuerpos: una teoría sobre las organizaciones dotadas de género” en Marysa Navarro y Catherine R. Stimpson (comps.) *Cambios sociales, económicos y culturales*, Buenos Aires, FCE, p.p.111-139.

carecerían de cohesión institucional y tenderían al abandono escolar. Por su parte Peter McLaren indica que las subculturas “ofrecen una crítica simbólica del orden social” (1984, p. 210). Si bien ambos autores difieren respecto de la posición de las subculturas dentro de la institución –unas en oposición y otras distantes o próximas-, coinciden en que están atravesadas por relaciones de clase, género y raza¹⁶.

Tinto afirma que el concepto de subcultura “sirve para esclarecer la experiencia particular de estudiantes pertenecientes a las minorías” (1987, p. 63). En el caso que estudio no coexisten minorías étnicas, sin embargo retomo la subcultura como forma de acercamiento a las experiencias estudiantiles, especialmente de resistencia.

El estudio realizado por Bradley Levinson (1993, 1999 y 2002) en una secundaria en Michoacán, “pone en tela de juicio las nociones tipológicas de ‘resistencia’ y ‘adaptación’ de las que está llena la literatura crítica sobre educación” (2002, p, 372). El autor no encontró subculturas en oposición a la cultura institucional, sino estudiantes subordinados “a la ética de igualdad y solidaridad” (Ibid., p, 371). Así, da cuenta de la reproducción social como un posicionamiento identitario de estudiantes elaborado frente a la cultura de la igualdad, sin mediación de resistencias. A diferencia de Levinson, en la secundaria de Ixtapaluca pude identificar al menos dos subculturas estudiantiles. En ninguno de estos casos participaban de ellas docentes, si bien algunos colectivos eran más próximos a la lógica institucional, especialmente estudiantes de clase media.

Entiendo a las subculturas como colectivos de jóvenes en oposición a normas y valores escolares en los cuales los contenidos institucionales están en tensión, perneándose y confrontándose. Las subculturas reflejan las experiencias estudiantiles identitarias de género,

¹⁶ En Estados Unidos la categoría raza es apropiada pero en México para estudios en escuelas urbano populares debe adaptarse una descripción diferente, tal vez más cercana a una combinación entre fenotipo y clase social.

clase social y generacionales, también evidencian las resistencias que son fuente de negociación con la cultura institucional.

Respecto de las subculturas de mujeres, no me refiero a una cultura “inferior” o derivada de una cultura de las mujeres con características similares en todo tiempo y espacio, a saber: la superioridad moral respecto del hombre, relaciones sociales más cooperativas, maternidad desinteresada y sexualidad benevolente; características que asegura Micaela Di Leonardo, encarnan la noción femenina creada por la dominación masculina (1991, p. 244).

Es en cambio un modo de llamar a un conjunto de mujeres adolescentes con rasgos comunes que las distinguen y confrontan con la cultura institucional, me refiero a las formas en las cuales experimentan y enfrentan los dictados de género. Sin embargo como se verá más adelante es muy pronto para concluir si estas subculturas u otras pueden formar parte de una cultura de las mujeres como la propone Di Leonardo (Ibíd.), con argumentos que tienden a oponerse a la opresión y de modo general a defender los derechos humanos.

Sobre otros aspectos de las relaciones escolares, Tinto observa que la relación frecuente con profesores más allá del ámbito académico, es un elemento de retención a la escuela, pues la falta de contacto y la percepción de los estudiantes sobre intercambios demasiado formales y restringidos al ámbito académico, se asocian con el abandono escolar. Por su parte Gabriela López, Jenny Assaél y Elisa Neuman señalan que si se genera una dinámica en torno al profesor –quien determina qué cuándo y a qué ritmo enseña, la relación resulta demasiado formal y ello repercute en el abandono estudiantil.

Elsie Rockwell (1995) retoma de Susan Philips la forma de organización en la interacción escolar, a la que denomina “estructuras de participación”. Encuentra una estructura asimétrica relacional, donde el control es ejercido por el maestro que dirige, comenta, cede turnos, exige, aprueba o desaprueba respuestas. Participar de ellas “implica a los niños seguir la

lógica de la interacción y de entender ‘qué quiere el docente’ en cada momento, es decir, reconstruir las reglas de interacción” (p. 23). Las autoras abordan las relaciones desiguales pero no consideran las negociaciones o resistencias de las y los alumnos.

El ejercicio de poder también se puede observar en la ritualización. De acuerdo a Rockwell los rituales: “son necesarios para organizar el encuentro diario entre maestros y alumnos. Se establecen procedimientos recurrentes y se repiten actividades” (1995, p. 37). Para ella la función de la ritualización es permitir al maestro organizar el grupo y realizar otras actividades, el maestro logra la organización imponiendo actividades, como formarse para entregar tareas a la orden docente. Sin embargo los rituales, a la par que poseen un objetivo organizativo, también fortalecen la autoridad docente frente al grupo y sin duda mediante ejercicios de poder educan para cierto tipo de ciudadanía.

McLaren ofrece una lectura distinta respecto de los rituales en una escuela católica. Para él los rituales transmiten simbólicamente ideologías sociales y culturales. “Es posible conocer cómo las ideologías realizan su *‘trabajo’*¹⁷ al examinar los símbolos clave y los paradigmas que se encuentran en la raíz de los sistemas rituales” (1998, p. 42). Al considerar a las y los jóvenes como agentes activos en la institución, resulta necesario ampliar la identificación de los rituales a su nivel de participación, resistencia y negociación.

¿Pero cuál es la relevancia de las interacciones entre pares frente a los mensajes institucionales? Gabriel Medina (2000) afirma que en la construcción de identidades juveniles en la escuela, cada joven reconoce al otro como un igual con quien conforma ambientes interaccionales lúdicos y afectivos que le distancian de las normas e imposiciones institucionales. En este sentido el colectivo estudiantil se apropia de la institución, otorgando significados y constituyéndola como ámbito social y afectivo.

¹⁷ Subrayado del autor.

Medina estudia el caso del Programa Nacional de Capacitación Laboral de Jóvenes en Chile, con el objetivo de habilitar a los jóvenes para acceder al mercado laboral. Encuentra que la importancia del aprendizaje se distancia de los conocimientos y destrezas en un oficio pero se aproxima a las habilidades sociales adquiridas en los procesos de socialización construidos con los pares y con personas o grupos de otros lugares de la ciudad o de la estructura social. De este modo el objetivo final del programa se cumple porque al concluirlo, algunos jóvenes han establecido vínculos afectivos con sus pares en el lugar de trabajo, fundamentales para asegurar sus expectativas laborales.

Medina ha señalado la relevancia de la socialización de los pares en un programa para el trabajo, sugiriéndome dos reflexiones: si en las instituciones educativas uno de los mayores impulsores para alcanzar un objetivo escolar primordial como la conclusión de los niveles educativos, son los vínculos afectivos, lúdicos y las construcciones identitarias producidas en las interacciones entre pares en las escuelas. Y cuál es el papel de los grupos identitarios en la construcción de las expectativas de vida de sus miembros.

1. 4. 3. El género y la cultura escolar

De acuerdo a una investigación entre estadounidenses de *high school*, de séptimo y décimo año realizada por Annie G. Rogers, Lyn Mikel Brown y Mark B. Tappan (1994), las niñas viven relaciones honestas, entendidas como el contacto permanente entre sus ideas y sentimientos. Conforme van creciendo se separan de estas ideas y en sus relaciones prefieren usar “máscaras” o quedarse calladas para no oponerse al grupo de pares. Al parecer las adolescentes van de un mundo más rico de relaciones en las que pueden expresar sus sentimientos a una cultura de constreñimientos convencionales de feminidad que las limitan y modulan. No

obstante, algunas niñas luchan por mantenerse vinculadas a su infancia, a relaciones auténticas, en una suerte de resistencia activa frente a las convenciones represivas de la feminidad.

El trabajo de Julia Stanley (1995) profundiza sobre la tranquilidad de las chicas de secundaria en Inglaterra. Encuentra que su apacibilidad significa acomodación frente a las estresantes exigencias escolares y resistencia bajo una imagen silenciosa. Dado a la expectativa docente sobre su tranquilidad ellas responden a tal lógica, actuando como se esperaría lo hicieran. Esto les beneficia académicamente y simultáneamente se acomodan empleando la tranquilidad selectivamente, de un modo en el salón de clase y de otro fuera de este.

Michael Kimmel (2000) hace referencia al trabajo de Myra y David Sadker *Mailing at Fairness*, el cual señala que los docentes perciben a las estudiantes cariñosas, obedientes, responsables y tenaces, inclinadas al amor, no afectas a las matemáticas y las ciencias. A sus estudiantes varones como activos, capaces de expresar enojo, peleoneros, constructores de coartadas y exhibicionistas. Lejos de confirmar construcciones de género inalterables, en este estudio de caso me pregunto qué tanto las percepciones docentes intervienen en la transmisión de imágenes ideales de mujeres y hombres en las escuelas y cómo se han transformado en un contexto mexicano donde conviven construcciones genéricas tradicionales y nuevas, aunque no por ello menos estresantes y desventajosas para las jóvenes. Subirats y Brullet encontraron que

Las niñas reciben mensaje doble: podrán participar en el orden colectivo, pero no ostentar el protagonismo. Deberán interiorizar la disciplina escolar y el bagaje cultural que supone, pero esta interiorización les será menos valorada y deberán aprender a mantenerse en segundo término (1992, p. 215).

El trato diferencial y discriminatorio hacia las niñas se evidencia, por ejemplo cuando los maestros permiten acciones violentas de niños sobre niñas, confirmando la superioridad del colectivo masculino sobre el femenino. Otra muestra de desventaja corresponde a la dedicación

docente, pues habitualmente pone más atención y enaltece más a los niños que a las niñas (McLaren, 1984; Kimmel, 2000).

La coexistencia de desventajas, de la inclusión de las chicas en las actividades consideradas tradicionalmente masculinas, en tanto “la unificación curricular y de criterios de formación no se ha hecho por fusión de los estereotipos masculino y femenino, sino por extensión de los primeros al conjunto de los individuos” (Subirats y Brullet, 1992, p. 214) y de la desestructuración de las identidades de género, colocan en el centro del debate el conflicto entre las expectativas provenientes de distintas ideologías, las creadas, las que están en construcción y aquellas en deconstrucción.

1. 5. Éxito y fracaso escolar

Para fines de análisis, considero las percepciones de éxito y fracaso escolar en lo académico como en lo relacional. Vincent Tinto ha señalado que algunos de los principales factores de abandono en las instituciones educativas se localizan dentro de estas.

Alain Coulon ha denominado afiliación al proceso “que consiste en descubrir y asimilar la información tácita y las rutinas ocultas en las prácticas de enseñanza” (1995, p. 159). Se refiere a las experiencias en el paso de un nivel de enseñanza a otro, al proceso de instrucción en saberes, procedimientos, métodos y actividades completamente nuevos. Alcanzar la afiliación, significa además “ser reconocido socialmente como individuo competente, esto es, ver reconocido el conocimiento adquirido” (Ibid.), de este modo podría hablarse de un proceso de éxito en la inmersión institucional así como social entre el colectivo de pares. Con otra denominación tal proceso se ha identificado también en otras investigaciones, en el *Junior College* (Tinto, 1987) y en la primaria (López, et. al, 1984).

Las últimas autoras documentan el drástico cambio de ambiente del preescolar a la primaria y lo asocian con la “deserción”¹⁸ escolar. Distinguen apoyos en el aprendizaje como los que propician un ambiente cálido, de confianza, un trato personal en el cual no se reprimen ni descalifican las equivocaciones. Por otro lado, las situaciones de amenaza consisten en el método de enseñanza como el dictado, los juegos de adivinanza, la repetición de frases inducidas, entre otros donde los contenidos se distancian de la experiencia de los niños, provocando ansiedad, tensión, inseguridad, rechazo a la escuela e incluso el fracaso escolar.

Al parecer la transición a primaria y secundaria trae consigo rigidez, despersonalización y un ambiente más formal generado por el profesorado y la directiva. En esas condiciones el proceso de afiliación en secundaria requiere de tiempo y recursos personales para aprender normas, rituales y comportamientos diferentes en un ámbito donde la disciplina juega un papel destacado a través de una nueva figura de control y disciplina: el prefecto.

En dicho proceso las interacciones son fundamentales, Tinto afirma que la falta de integración social en la escuela incita el abandono. Esto se expresa en las percepciones de aislamiento e incongruencia en relación con la estructura social e intelectual de la institución, así como de las subculturas. La hipótesis de Tinto apunta que la percepción de dichas relaciones tienen mayor peso que la poca competencia académica, en especial en los casos de abandono escolar voluntario, afirmando “hasta donde sabemos, sólo el 10% a 15% de todos los abandonos se generan en fracasos académicos” (Tinto, 1987, p. 90).

Frente a tal tesis, Salomón Magendzo e Isabel Toledo encuentran mediante un análisis cuantitativo que “significativamente los no-desertores tienen promedio de notas más altos que los desertores” (1990, p. 191), asociado a la deserción con bajas calificaciones.

¹⁸ Coloco entre comillas el término deserción escolar porque como había señalado, ubica en el centro del proceso de la salida del sistema educativo o institucional, a los propios jóvenes como causantes del fenómeno, sin considerar a las instituciones escolares. Quizá el término que mejor describa el fenómeno sea el de abandono institucional o del sistema educativo.

En Gran Bretaña y Estados Unidos, los estudios feministas han abordado el aprovechamiento escolar en mujeres. Michèle Cohen (citado en Epstein, Debbie, y otras, 1988) hace una revisión histórica del *achievement*¹⁹ en Gran Bretaña y apunta que en el pasado a los niños se les atribuyó inteligencia innata, potencial intelectual *natural*, mientras a las niñas el fracaso inherente a su sexo, sin embargo, en la actualidad las niñas tienen mayores logros académicos que los niños al ingresar a la secundaria. Existe una corriente opuesta a la idea anterior, para la cual los adolescentes tienden al *drop out*²⁰ más que las chicas (Kimmel, 2000).

Debbie Epstein, Janette Elwood, Valerie Hey y Janet Maw (1998), afirman que los cambios educativos a favor de las niñas en Gran Bretaña se deben a la escuela inclusiva, producto de la lucha feminista que ha trastocado el significado de ser mujer. En México el feminismo ha impactado en la vida de las mujeres, sin embargo el proceso de inclusión de estas en el ámbito educativo ha sido distinto al de Gran Bretaña y Estados Unidos. La disminución en la diferencia matricular podría estar reflejando el valor que la clase media da a la educación, pero en la clase trabajadora, la educación femenina adquiere un rostro distinto.

1. 6. Expectativas de vida

Algunos textos que abordan la construcción de expectativas de vida en jóvenes estudiantes, se enmarcan en la pedagogía crítica. Esta se ha preocupado por analizar cómo las escuelas resultan medios eficaces para la reproducción de las relaciones económicas y de clase.

La reproducción social se refiere a la reproducción intergeneracional de las clases sociales (por ejemplo, los estudiantes de la clase trabajadora se convierten en adultos de la clase trabajadora, los estudiantes de la clase media se convierten en adultos de la clase media). Las escuelas reproducen las estructuras de la vida social mediante la colonización (socialización) de las subjetividades del estudiante y estableciendo las prácticas sociales características de la sociedad (McLaren, 1984, p. 228).

¹⁹ *Achievement* se traduce como logro y realización.

²⁰ *Drop out* se traduce como dejar de asistir a la escuela.

Así entre los mecanismos de reproducción social se han considerado la división en escuelas públicas y privadas, la composición socioeconómica de las comunidades escolares, la ubicación de estudiantes en estratificaciones curriculares de las escuelas (McLaren, 1984), la división entre trabajo mental, trabajo manual y la de masculino y femenino (Willis, 1977).

Henry Giroux y Paul Willis, colocan su atención en la autonomía parcial de la cultura escolar respecto de la cultura hegemónica y en las contradicciones en el proceso de reproducción social, evidenciando a la escuela como una institución que no busca mejorar la posición social de sus estudiantes.

Familiares y docentes no son responsables directos de mantener el *estatus quo*, pero sus expectativas reflejan los ideales sociales para las juventudes de distintas clases sociales. Es cierto que la carencia de condiciones materiales representa un obstáculo para estudiantes de sectores populares, rurales, de minorías étnicas, así como para las mujeres de dichos sectores. A su vez tales carencias podrían reflejarse en las expectativas que sobre estudiantes, hijos e hijas tiene la población adulta en las instituciones formativas como la escuela y la familia.

En las familias se han estudiado las trayectorias intergeneracionales de empleo y escolaridad para medir las variaciones de movilidad social (Coulon, p. 49). Dentro de las escuelas se ha visto que la reproducción no sólo corre a cargo del cuerpo docente, sino también de los grupos de pares. Por otro lado, algunos estudios incluyen los acercamientos a varios sujetos sociales involucrados en el fenómeno, sin priorizar necesariamente alguno.

Para Levinson (2002) los grupos de amigos parecían repercutir en las aspiraciones de sus integrantes y en sus posteriores trayectorias, como ocurrió con un grupo de chicas beneficiadas por el apoyo académico de sus grupos de referencia. Sin embargo, en el mayor número de casos los colectivos sólo reafirmaban la cultura que poseían antes de ingresar a la

escuela, ratificando sus propias expectativas en formación. Pocos estudiantes constituyeron grupos de repercusión de largo plazo en su vida.

De este modo “la familia mexicana seguía constituyendo un lugar extraordinariamente poderoso para la formación de la identidad y de las aspiraciones.” (p. 381). Esto se evidenció cuando estudiantes con cultura similar, poseían visiones distintas del futuro gracias a la impronta de sus familias. Por otro lado, mediante el seguimiento a ciertos estudiantes de la generación, Levinson reporta una serie de trayectorias juveniles apartadas de las vividas por la generación de sus padres.

Ello puede deberse a que para 1991, año en que el autor informa las trayectorias estudiantiles, el incremento de la matrícula escolar en México es ya un hecho, a diferencia de lo ocurrido en generaciones pasadas, además de que a finales de 1980, el discurso dominante de la escuela estudiada por el autor, contenía nociones de igualdad y solidaridad nacionalistas.

El discurso oficial de igualdad era congruente con la creación de espacios educativos y con una serie de opciones laborales, sin embargo a principios del año 2000 esas condiciones se han modificado en el país, incrementando el desempleo nacional y disminuyendo el nivel de vida. Si como afirman los críticos de la educación, la educación reproduce el mismo estado de las cosas, al menos en México a finales de 1980 la situación económica, todavía permitía a más jóvenes de clases populares la movilidad social, lo que hoy resulta cada vez menos factible.

La consecución de los ideales juveniles en torno al futuro, se manifiesta en la inmediatez de continuar en la escuela o dejarla para incluirse al mercado laboral y en general realizar otras actividades distintas al estudio formal. Magendzo y Toledo describen en Chile una correlación educativa entre padres e hijos, corroborando la transmisión intergeneracional de la educación. Para ellos el fracaso escolar en la educación básica tiene su origen en: la manifestación familiar de la preocupación por el estudio de sus hijos,

(...) la incapacidad de que la familia constituya una red de apoyo, la finalización del primer ciclo escolar, la carencia del apoyo y rol materno de los profesores de educación media, la diferencia del ambiente de la escuela básica y del liceo, la frialdad de este último, la necesidad de ayudar económicamente a la familia (p. 205).

Para los autores, igual que para Levinson la estructura familiar juega un papel preponderante. Por su parte respecto del abandono escolar López, Assaél y Neuman en el mismo país, detectan como elementos desencadenantes del fracaso escolar una dinámica en torno al profesor, la relación demasiado formal y “la clasificación apriorística de los niños en diferentes cursos de acuerdo a su nivel de rendimiento” (1984, p. 19), aquello que denominan “profecía auto cumplida” o como prefieren llamar otros autores, “efecto Pigmalión”. Este fenómeno consiste en las valoraciones, evaluaciones, clasificaciones y rotulaciones del profesorado sobre estudiantes, que repercuten en la auto imagen estudiantil y en su futuro.

Lo trascendente del proceso radica en que las percepciones docentes, ya sean objetivas, probabilísticas o prescriptivas²¹, se traducen en acciones que ofrecen o no condiciones para que dichas expectativas se cumplan. Cuando el o la estudiante interpreta las acciones docentes, habitualmente responde a ellas confirmando tales expectativas, por su parte las interpretaciones docentes sobre las acciones estudiantiles buscan la confirmación de sus preconcepciones (Biblioteca Luis Arango, 2004). La precoz clasificación de los alumnos trae consigo el trato diferenciado y “la imposibilidad de proporcionarles las mismas oportunidades de éxito” (Coulon, p. 50).

Para considerar cómo las y los docentes en México se perciben a sí mismos como transmisores de expectativas de vida para sus estudiantes, se encuentra el trabajo de Gabriela Barba y Greta Papadimitriou (2004) que indaga en docentes de quinto grado de primaria en la

²¹ De acuerdo a Treviño las investigaciones sobre educación han señalado la existencia de tres tipos de expectativas docentes: las basadas en información objetiva del rendimiento académico estudiantil, aquellas probabilísticas de suposiciones sobre el futuro y las prescriptivas, fundadas en lo que la gente piensa que puede lograr (2003, p. 86).

zona urbana de Aguascalientes, las percepciones y expectativas sobre sus estudiantes. Encuentran en los discursos docentes una tendencia de no discriminación hacia las niñas, que según las autoras, refleja la dificultad del profesorado para reconocer el sexismo como parte de sus prácticas cotidianas, en tanto la igualdad es un concepto que sustenta a la escuela mixta.

De un discurso pro revolucionario de finales de 1980 señalado por Levinson, a la igualdad que parece figurar sólo como elemento fundante de la escuela mixta, es evidente la transformación del recurso retórico como consecuencia de cambios en lo social y lo económico. En términos sociales en los últimos años la discriminación por género no es políticamente ética, especialmente en los discursos oficiales, si bien esto es positivo en tanto ofrece posibilidades de crear opciones reales para las mujeres, no implica necesariamente una consecuencia práctica. El discurso de igualdad enfatizado durante muchos años, ha ocultado la reproducción social de las diferencias de género, clase, raza y etnia.

El estudio comparativo entre Bolivia, México y Perú, realizado por Ernesto Treviño (2003), coloca su mirada en estudiantes indígenas, rurales y de zonas urbanas. Según sus resultados, en el área rural hay bajas expectativas familiares en contraste con las zonas urbanas. Estudiantes en primarias rurales reportan menores expectativas de escolaridad futura con relación a estudiantes de escuelas urbanas, lo que además coincide con las expectativas de sus padres. Los menores niveles de expectativa docente se encuentran en escuelas rurales y en las urbanas públicas, mientras en las escuelas urbanas privadas esperan que concluyan la secundaria y alcancen niveles educativos posteriores. Familiares y docentes parecen haber interiorizado los ideales asociados

(...) a distintos niveles de desempeño académico, económico y social con diferentes grupos poblacionales. Por lo tanto, los profesores tienden a aceptar este aspecto de las prácticas sociales y (...) lo incluyen en sus prácticas diarias (Treviño, 2003, p. 86).

La discriminación implícita en las expectativas docentes, de madres y padres de familia que desfavorece a estudiantes de sectores pobres en el área rural y urbana popular señala a la escuela y la familia como instituciones reproductoras de las relaciones de poder y las estructuras sociales.

Así Treviño sugiere una suerte de “retroalimentación de expectativas” donde convergen las expectativas de estudiantes, padres y docentes, las que parecen estar en permanente comunicación y contienen preconcepciones respecto de la carencia de condiciones materiales, de oportunidades educativas y de expectativas sociales distintas por sectores.

Cuando se ponen en marcha expectativas diferenciadas por clase social, etnia, raza y género, las escuelas cumplen su función socializadora enseñando ciertos estados intelectuales y morales. Pero esta demanda social de educar para el futuro donde se reproducen las estructuras sociales, está en franca oposición con la demanda de educar para transformar y con aquella de la movilidad social, si bien esta última podría sustentarse en una concepción individualista, donde se identifica a la educación como medio de ascenso social, sin implicar la transformación de las estructuras desiguales. En dicha contradicción social deben entenderse los discursos y las interacciones en la educación formal.

En el trabajo de Paul Willis (1977), *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*, se argumenta que la cultura y la escuela prepara a los hijos e hijas de clase trabajadora para el trabajo manual, constituyéndose en un elemento de auto predicción para el trabajo subordinado. En lo que puede llamarse educación predictiva, la “elección” laboral de la clase trabajadora no calificada, se genera en un contexto de experiencia de clase, ubicación geográfica, oportunidades y habilidades educativas. En dicho sentido la escuela simula un proceso de aprendizaje y prepara para cierto tipo de trabajo. Esta noción implica una serie de

reflexiones respecto de la educación para las mujeres en un contexto reciente de incremento matricular que aparentemente coloca a las mujeres en igualdad educativa.

La llegada de las mujeres a la educación profesional ha dibujado un mapa respecto de su desarrollo profesional, por ejemplo, se colocan en carreras humanísticas y técnicas²². Por otro lado, debe resaltarse la drástica diferencia entre mujeres de clase media –para quienes la continuidad educativa es altamente valorada- y aquellas de clase baja que no alcanzan la educación media y se emplean en trabajos manuales poco calificados y remunerados. Así el incremento de mujeres en la matrícula escolar las coloca en una relativa mejor situación, pero las mantiene en trabajos desventajosos por ser socialmente poco valorados.

Willis llama a esto una “falacia educativa” de oportunidades, pues la movilidad social es básicamente un asunto de empeño individual, en tanto sólo un pequeño número de la clase trabajadora transforma su nivel económico y esto no representa la transformación de las condiciones de vida, legitimándose la estructura de clase. Sin embargo, el autor da cuenta de mecanismos de resistencia en un grupo estudiantil denominado “*the lads*” o “los colegas”, el cual genera una serie de aspectos significativos para el futuro de sus individuos, al rechazar la continuidad entre la escuela y el trabajo propuesta por sus docentes, aunque seguían reproduciendo el perfil de clase trabajadora no educada formalmente. Para Willis este grupo posee una serie de cambios en actitudes y perspectivas que provee de una visión respecto del tipo de gente con la cual desean trabajar, permitiéndoles bosquejar el ámbito que les permitirá el desarrollo de sus habilidades culturales (p. 95). Tal contra cultura rechaza la competencia y responde a una lógica interna de colectividad, distinta de la lógica de intereses individuales,

²² Para el año 2000, apenas el 3% del total de hombres y 7% de mujeres en la educación se incluía en estudios técnicos o comerciales con secundaria (INEGI, 2004).

identificando la dominación ideológica de la escuela y negando sumarse a la reproducción educativa (Willis, p. 129).

Se debe pues considerar que la construcción de expectativas de vida para la población joven se genera en un contexto social. Socialmente se considera que la juventud concluye “cuando los individuos abandonan la escuela, se incorporan al mundo del trabajo, se independizan del hogar paterno, forman su propio núcleo familiar y tienen hijos” (Medina, p. 81), pero actualmente la inserción al mundo laboral es francamente incierta. La disminución en gasto social en los países de América Latina y específicamente en el rubro en educación, ha impedido que jóvenes de escasos recursos accedan a educación de calidad

(...) en los últimos veinte años se ha producido un claro distanciamiento entre las expectativas asociadas a la formación educativa (...) y las competencias y habilidades exigidas en el sistema productivo. (...) estos cambios se han traducido en un debilitamiento del capital simbólico de la escuela (Sarlo, 1996), toda vez que ya no representa un espacio válido para lograr los objetivos que los jóvenes configuran para su presente y futuro, ya sean aspiraciones profesionales, de estatus social o nivel de ingreso. Por consiguiente, el campo educativo ha perdido su calidad de ruta de identidad social principal en la vida de los jóvenes (pp. 91-92).

En la presente investigación abordo las expectativas docentes, así como aquellas de los colectivos y las individuales elegidas para el estudio, considerando las expectativas de vida como deseos o imaginarios de docentes sobre el futuro de sus estudiantes y aquellos en las y los jóvenes en torno a su futuro inmediato, en concreto si consideran continuar en el sistema educativo o trabajar, así como el tipo de trabajo que esperan realizar. Esto cobra matices para las mujeres, quienes enfrentan la tensión entre la expectativa social de fuerza de trabajo joven, su posición como madres-esposas y su desarrollo profesional.

1. 7. Aproximaciones metodológicas

En la escuela los actores sociales no sólo consumen y reproducen mensajes también los generan, transforman, dialogan y negocian, manifestándolos en sus discursos y acciones,

constituyéndose en constructores y constructoras de la institución. En este sentido la participación individual no es ajena a los procesos culturales, pues se “aprende en interacción con otros, tanto a clasificar los diferentes objetos como el modo se espera que se comporte ante ellos” (Ruiz, 1999, p. 171). En este sentido parto de reconocer a los actores sociales como ejemplos de procesos culturales en un momento histórico, pero capaces de transformar su entorno, por ello los considero agentes sociales. Asimismo he estimado las experiencias individuales como “único resultado de infinitas combinaciones posibles, (...) un universal concreto” (Ruiz, 1999, p. 57). En este sentido las personas y sus interacciones en una institución educativa, expresan experiencias únicas, pero simultáneamente pueden representar un termómetro social e histórico. De este modo me aproximó a una institución y a un número limitado de actores sociales quienes, no representan necesariamente otras experiencias.

Creo que la realidad es aprehendida e interpretada en primer término por las personas investigadas y en segundo por quien investiga. Mi embalaje cultural no fue ajeno al proceso de conocimiento, sin embargo en el transcurso de la investigación existió una intención de rigurosidad, explicitando el lugar desde el cual he indagado.

Por otro lado, la presente investigación busca trabajar en el nivel de “las relaciones, normas y procesos que estructuran y sustentan la vida social” (Bertaux, 1989, p. 91), mediante el acercamiento a las vivencias de los actores sociales. Así he privilegiado la investigación descriptiva/interpretativa. La metodología cuantitativa me ha permitido el primer acercamiento al problema de estudio mediante una perspectiva panorámica y a su vez la metodología cualitativa me ha ofrecido la posibilidad de recoger las experiencias de los actores sociales, en una mirada más fina que facilitó la aproximación a la producción y el proceso de los significados sobre cuestiones que les atañen.

aproximadamente dos veces a la semana, cinco horas cada. En junio después de avanzar en la sistematización, realicé las entrevistas dirigidas a una docente, un profesor, el director, tres chicas y tres chicos, de grados escolares distintos²⁴.

Realicé la observación participante en tres salones –primero S, segundo Q y tercero M-, en pasillos, recesos, horas libres y actividades escolares, agudizando la mirada en la organización institucional, los contenidos de las relaciones de poder entre docentes y estudiantes, así como entre pares. Al ser mujer joven tuve mayor cercanía a las estudiantes que a los chicos y a sus docentes, y sin duda, mi presencia en la institución perturbaba su cotidianeidad, por ejemplo, dos maestras comentaron que desde mi llegada el grupo tercero M se comportaba más desordenado, a su vez, las alumnas expresaron que las maestras regañaban menos. En la medida de lo posible registré estos hechos, así como las impresiones más subjetivas durante el trabajo de campo, para contextualizar lo narrado y como herramienta para acercarme a los colectivos²⁵.

El grupo de tercer año fue elegido al azar, el de segundo como muestra de la representación por sexo en ese grado y el de primer año bajo el criterio de paridad de chicos y chicas. Entré primero al tercero M, a él permanecí vinculada hasta mi salida de campo, gracias a ello tuve un mayor seguimiento de una subcultura de mujeres. Posteriormente ingresé al segundo Q (donde también pasé una parte importante de tiempo) y finalmente al primero S, donde estuve menos días. La secuencia obedece al supuesto de la presencia de mayores niveles de confianza en las relaciones entre docentes y pares, durante los dos últimos años escolares. El segundo año podía brindar relaciones más relajadas y el tercero podía ofrecer imágenes sobre las expectativas inmediatas de vida en estudiantes. Después ingresé a un grupo de primer año

²⁴ Incluyo como Anexo 2 las guías de entrevistas.

²⁵ En ocasiones me preguntaba si las emociones producidas durante el día eran el reflejo de lo vivido por los colectivos.

para considerar los procesos de afiliación institucional, esto ofreció la posibilidad de comparar y dar seguimiento a los procesos de afiliación e interacción generacional.

Tomé fotografías y breves notas en la libreta de campo: frases, actitudes y acciones que me facilitaron la reconstrucción de sus interacciones para la elaboración del diario de campo. La toma de notas fue incrementando en las aulas, conforme incrementaron los mayores niveles de confianza. El colectivo estudiantil se interesaba en mis anotaciones, de modo que asegurar la confidencialidad personal y de la institución fue primordial como ejercicio ético y como medio para distender las interacciones en las cuales me veía inmersa. Procuré en lo posible evitar ser medio de información entre docentes y estudiantes.

En las primeras cuartillas del diario de campo dejé que la “realidad” se mostrara y después de un tiempo retomé las líneas de observación, agregando aspectos reiterativos en campo²⁶. En la narrativa del día aparecía un recuadro con mis sentimientos generados en la escuela, como espacio de autocontención y reconocimiento de mi subjetividad, escribirlos al inicio permitía una descarga emocional que facilitaba el ejercicio de recordar y redactar la jornada con menores implicaciones afectivas. Del mismo modo coloqué en recuadros preguntas e ideas nacidas en el campo, para no correr el riesgo de perderlas en el camino.

En los conflictos entre docentes y estudiantes, mi presencia produjo tensión, habitualmente de parte de los primeros. Fui depositaria de quejas de estudiantes de segundo y tercer año sobre sus docentes. Intentaban convertirme en cómplice de sus colectivos y frente a sus maestras, pedían mi declinación a favor o en contra de alguien, lo cual traté de evitar. Viví momentos de impotencia cuando presencié acciones injustas sobre estudiantes, pero cuando enfrenté situaciones de violencia física, mi aparente “neutralidad” encontró límites, separando

²⁶ Presento como Anexo 1 las líneas de observación como las emplee en la segunda mitad del trabajo de campo.

a los implicados. En otras, mi cuerpo era depositario de la violencia de género vivida durante el día, manifestándose a través de dolores de cabeza y alteraciones estomacales.

Ingresé a los grupos proponiendo mi presencia y solicitando permiso para estar entre ellas y ellos. Mis primeros días en el grupo de tercero transitaron con una importante aproximación a los chicos, que posteriormente se fue debilitando, quizá como reacción a mi atención por las chicas. En el segundo año también hubo cierta distancia con la mayor parte de los hombres, inclusive mi presencia produjo algunos momentos tensos para ellos, a veces lograban sobresaltarme cuando me adjudicaban algún “noviazgo” con sus compañeros y maestros, o recibía comentarios de cortejo. Estas situaciones me hacían sentir incómoda y se agudizaron cuando no encontraba salidas convenientes a sus acciones.

El número de cuartillas del diario de campo incrementaba considerablemente y la preocupación central consistía en recabar información sobre aquellos niveles que proporcionaran un panorama sobre la cultura escolar: la organización institucional, las interacciones entre docentes y estudiantes y las interacciones entre pares. Consideré los dos primeros niveles saturados después de la primera mitad de la observación participante, pues los mensajes de género y expectativas de vida se repetían. En las relaciones entre pares no era muy claro el nivel de saturación pues las historias entre grupos se prolongaban en el tiempo, a pesar de ello había aspectos como las relaciones de poder entre personas concretas que eran evidentes cuando concluí la observación participante. Iniciar la observación en el primer año abrió la perspectiva a nuevos elementos, ello implicó ampliar la estancia en la escuela y concluir el trabajo en dicho grupo sin tener mucha claridad en el nivel de saturación.

Casi al final de la observación participante, comuniqué a los grupos mi salida y agradecí su apoyo. De igual modo, la mayor parte de estudiantes se auto asignó nombres apócrifos para la elaboración del presente documento.

Segundo capítulo

Sobre la institución escolar

2. 1. La impronta externa

En el municipio de Ixtapaluca estado de México, corre la carretera federal a Puebla, sobre la cual se disponen una serie de asentamientos humanos, industrias, talleres mecánicos y negocios de abastecimiento alimenticio, abarrotero y automotriz. La escuela secundaria era próxima a la mencionada vialidad. Por las mañanas, a excepción de los días de mercado sobre ruedas, pocos transeúntes circulaban por las calles, acaso algunas mujeres hacían compras o llevaban refrigerios a la escuela. La mayor parte de las casas eran de una planta, construidas de block, sin repello ni pintura. Las construcciones, el polvo y la contaminación daban al paisaje una tonalidad gris. A pesar de la urbanidad del lugar permanecían algunas imágenes evocadoras del pueblo que alguna vez fue como la iglesia, la plaza y los faroles.

Para el año 2000 el municipio tuvo la mayor tasa de crecimiento poblacional anual del estado. En el mismo año el estado de México contaba con mayor proporción de hombres que de mujeres en los grupos de edad de 0 a 14 años, correspondiendo el último grupo de edad al de jóvenes en edad de asistir a secundaria. Al llegar a los 15 años la tendencia por sexo se invirtió. Esto parecía responder al fenómeno de la migración de varones jóvenes por motivos laborales, quienes dejaban el sistema educativo para salir del estado o el país en busca de trabajo. Por su parte las mujeres jóvenes también abandonaban los estudios pero permanecían en sus lugares de residencia.

El 56% de población residente en el año 2000 era nativa del estado, mientras el 39% nació en otra entidad del país. El número de personas que llegaron a buscar trabajo al estado de México se asemejaba al de Quintana Roo y procedían del Distrito Federal, Puebla, Hidalgo,

Oaxaca y Veracruz. Sin embargo el número de personas nacidas en el estado que cambiaban de residencia era menor. Estos movimientos migratorios se reflejaban en la población estudiantil. Los padres de algunas chicas y chicos habían emigrado a Estados Unidos en busca de trabajo y figuraban estudiantes con familias procedentes de otros estados de la república.

El 50% de la población mayor de 12 años en la entidad era económicamente activa para el año 2000. Las mujeres económicamente activas representaban el 30% y los hombres el 70%. Empleados y obreros representaban en el municipio 74%, más de lo que constituían en el ámbito nacional (60%). Para el mismo año el mayor porcentaje de mujeres (73%) estaba inserta en el sector terciario de la economía²⁷, en contraste con el 53% de hombres que trabajaban en él. El 36% de ellos participaba del sector secundario, mientras el 20% de mujeres lo hacía. En el sector primario trabajaban más hombres (7%) que mujeres (1%). Esto habla de la mayor colocación de mujeres en comercio y servicios, ámbitos de baja retribución salarial. Muestra de ello era el ingreso económico promedio, el mayor porcentaje de mujeres (37%) ganaba de uno a dos salarios mínimos, mientras el mayor porcentaje de hombres (36%) ganaba más de dos y hasta cinco salarios mínimos.

Sin embargo en la escuela no eran comunes los comentarios de estudiantes sobre las ocupaciones de sus padres y madres. Fueron las maestras quienes sí hablaron acerca de los empleos de las familias de sus alumnos. Los padres eran mecánicos, bomberos, carpinteros, obreros, albañiles y choferes de camiones, camionetas, combis y bicitaxis. Las madres obreras, empleadas en tiendas, trabajadoras del hogar y vendedoras informales. En menor presencia algunos profesionistas. Esto indica que las familias de las y los estudiantes pertenecían al sector económico más grande de población en el municipio y tenían los ingresos más bajos.

²⁷ De acuerdo al INEGI, el sector terciario se conforma por actividades relacionadas al comercio, transporte, gobierno y servicios. El secundario a la minería, extracción de petróleo, gas, industria manufacturera, electricidad, agua y construcción. Y el primario a la agricultura, el aprovechamiento forestal, caza y pesca.

Los maestros sabían de las bandas de jóvenes en las proximidades de la escuela. El profesor de un taller hizo referencia a que estas golpearon, en dos ocasiones a chicos de la escuela a la hora de salida, incluso a uno de ellos le robaron una bicicleta. Los estudiantes no eran ajenos a su contexto social, por más que docentes y directivos así lo desearan. Para una maestra el rumbo ya no era como antes, “uno venía aquí porque era más tranquilo pero todos los problemas como la droga y las bandas ya llegaron”.

El hermano de Erika, una estudiante de segundo Q, era roquero y consumía drogas, en una ocasión una banda lo golpeó a puntapiés, varillas y tubos, hasta casi dejarlo sin vida. La lectura que la joven hacía ante la probable muerte de su hermano, la colocaba en un auto condicionamiento, “si mi hermano se muere, me meto a las drogas”, anteponiendo una situación producida en el contexto social a su futuro, en el cual dejaría todo, incluyendo la escuela. Esto muestra un capital cultural definido, con modos de socialización gregarios y prácticas masculinas violentas para resolver conflictos, todo lo cual se traducía en formas de significación de las relaciones sociales y modos de expresión juvenil.

Aunque las y los estudiantes se referían poco a las dificultades económicas en sus hogares, aparecían ciertos indicadores de sus carencias: no podían pagar algunas actividades escolares, acudían a la escuela sin desayunar, no llevaban dinero o bien comían tortas de frijoles que preferían ocultar. Ello ejemplifica las condiciones de pobreza en que se encontraba la mayor parte de la población estudiantil.

La impronta del contexto urbano pobre en el cual se constituían las familias, tenía alcances en los futuros de sus jóvenes, aunque aquí sólo interesen las implicaciones en términos de experiencias externas que se convierten en prácticas escolares.

2. 2. La escuela

2. 2. 1. Abandono escolar diferenciado

Una muestra de la salida de jóvenes del sistema educativo es que en el ciclo escolar 2003-2004, el municipio contaba con 81 secundarias, contrastando con el alto número de primarias (156) y la baja presencia de bachilleratos (15), así como de sólo 2 escuelas para profesionales medios (INEGI, 2004, p. 350). Para el mismo ciclo escolar la secundaria tenía en listas casi 900 estudiantes distribuidos en 18 grupos, como aparece en los siguientes cuadros

Cuadro 3

Distribución por sexo de los grupos escolares: Primer grado

Grupos	Sexo		Total
	Mujeres	Hombres	
Ñ	28	24	52
O	31	21	52
P	28	22	50
Q	26	28	54
R	23	30	53
S	27	26	53
Total	163	151	314
Porcentaje	52	48	100

Fuente: Elaboración propia con base en los archivos escolares

Cuadro 4

Distribución por sexo de los grupos escolares: Segundo grado

Grupos	Sexo		Total
	Mujeres	Hombres	
M	28	25	53
N	30	25	55
Ñ	28	26	54
O	30	22	52
P	22	31	53
Q	27	26	53
Total	165	155	320
Porcentaje	52	48	100

Fuente: Elaboración propia con base en los archivos escolares

Cuadro 5**Distribución por sexo de los grupos escolares: Tercer grado**

Grupos	Sexo		Total
	Mujeres	Hombres	
M	28	14	42
N	25	17	42
Ñ	26	17	43
O	31	15	46
P	19	23	42
Q	22	20	42
Total	151	106	257
Porcentaje	59	41	100

Fuente: Elaboración propia con base en los archivos escolares

En el primer año había un promedio de 52 estudiantes, en segundo de 53 y en tercero descendía a 42. Las tablas anteriores muestran que durante los dos primeros años hombres y mujeres tendían a mantenerse, sin embargo al pasar al tercero se producía un abandono institucional o del sistema educativo. Esto preocupaba al director de la secundaria y de acuerdo a su percepción, podía deberse a que la escuela no ofrecía mercado de competencia o bien a la presencia de maestros represivos, los que nunca faltan en las escuelas. Sin embargo la disminución en la matrícula no era exclusiva de la institución, sino un problema general en la zona escolar²⁸. Por ello en la zona empezaban un registro de los motivos de salida de cada estudiante y el tipo de sistema del cual salía para conocer el más buscado por los alumnos.

Respecto de la diferencia por sexo, en los dos primeros años escolares había 52% de mujeres y 48% de hombres, pero en el tercer año el porcentaje de mujeres incrementó 7 puntos porcentuales (a 59%) y el de hombres disminuyó en 7 puntos porcentuales (a 41%). Las cifras indican que tanto chicos como chicas salían de la institución en el paso de segundo a tercer año, sin embargo eran ellos quienes más lo hacían.

²⁸ En el ámbito estatal, el abandono (deserción para la SEP) escolar en secundaria para el ciclo 2001-2002, fue en los hombres de casi 10% y para las mujeres de 6% y a escala nacional el comportamiento fue cercano a estos porcentajes. En este sentido el abandono en la secundaria de estudio representaba un fenómeno estatal y nacional.

2. 2. 2. Aprovechamiento escolar

Las cifras y lo observado por las docentes al elaborar las listas de calificaciones, evidenciaban una diferencia marcada por género en cuanto al aprovechamiento escolar, para las maestras, las mujeres “salían” mejor que los chicos²⁹. La SEP (2003) ofrece tres indicadores de aprovechamiento escolar en el ciclo 2001-2002: reprobación, eficiencia terminal y egreso. La reprobación en el estado de México era ligeramente mayor a la media nacional –para el primero 23% y para el segundo 21%- , sin embargo las mujeres reprobaron la mitad de lo que reprobaron sus compañeros varones a escala estatal y nacional –en el estado, había 31% de hombres por 16% de mujeres-.

La eficiencia terminal fue mayor para las mujeres del estado de México (82%) en relación con la media nacional (80%), mientras la eficiencia de los hombres era equiparable a los porcentajes nacionales. Asimismo, los porcentajes de egreso en nivel secundaria para la república mexicana y el estado de México difirieron ligeramente. Del total de egresados en el país, el 51% eran mujeres y 49% hombres. Del total de egresados en la entidad, el 52% correspondió a mujeres y 48% a hombres. Sin embargo, a pesar de los mejores niveles de aprovechamiento escolar y del mayor egreso de mujeres, estas no continuaron estudiando. Los chicos parecían salir de la escuela en un contexto de reprobación y en general de bajo aprovechamiento académico, pero las chicas lo hacían en un contexto diferente.

Si bien ha elevado la matrícula en la educación media a escala nacional, la absorción a bachillerato y carreras técnicas fue menor en el estado de México (81%) que en el país (96%), a pesar del alto índice de egreso de las estudiantes y de las características urbanas del municipio. Del 86% de hombres que accedían a la educación media superior, sólo lo hizo el

²⁹ Para una maestra en sus grupos la responsabilidad tenía género, del total de mujeres, el 60% era cumplida y del total de hombres sólo el 10%.

77% de mujeres. Así, a pesar del egreso y de los altos niveles de aprovechamiento escolar de las estudiantes, hubo 9 puntos porcentuales de diferencia entre hombres y mujeres, colocándolas en desventaja de ingreso a niveles educativos superiores. Se ha visto que las jóvenes poseen óptimos aprovechamientos académicos, eficiencia terminal y egreso del nivel básico, sin embargo su carrera educativa se ve truncada para un número importante de ellas.

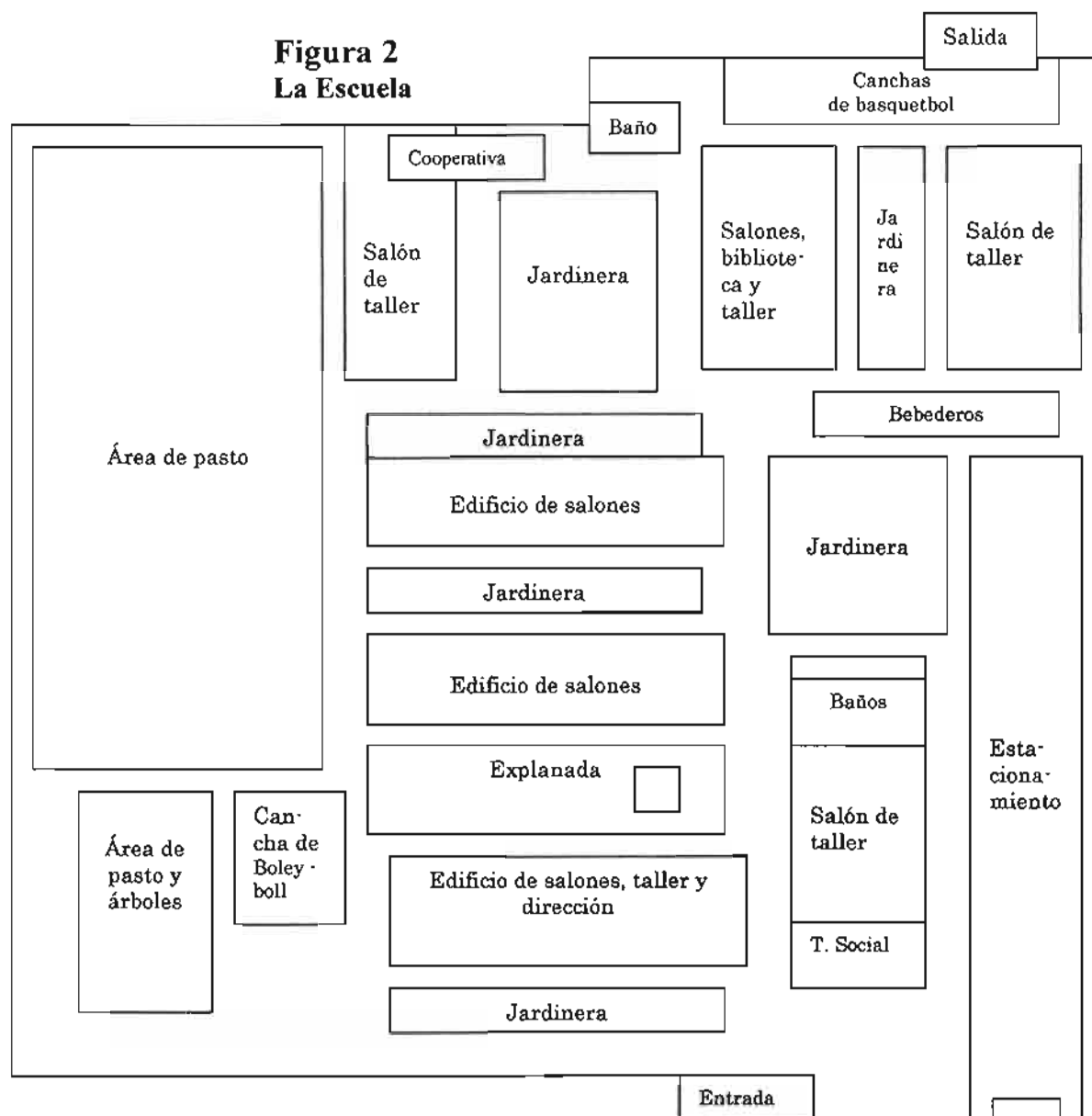
2. 2. 3. Mensajes institucionales

2. 2. 3. 1. La organización institucional

La escuela disponía de un terreno muy amplio, abarcando lo ancho de una cuadra de modo que la entrada se hacía por una calle y la salida por otra. Además de los edificios de una planta y dos donde se disponían salones, talleres, laboratorios, baños, cooperativa, el área de trabajo social y la dirección, había una explanada en la cual se celebraban los actos escolares, un estacionamiento, canchas de fútbol rápido y básquetbol, además de una reciente de boleyboll, así como grandes áreas con pasto, jardines y árboles, algunas de éstas eran accesibles para la población estudiantil y otras se resguardaban por contener plantas de ornato.

De las 7 de la mañana a las 2 de la tarde se escuchaba el timbre cada 55 minutos, indicando el cambio de salón y disponiendo para ello de 5 minutos. Después de las primeras cuatro clases había un descanso de 20 minutos, luego continuaban con el mismo número de horas. De 36 docentes en el turno matutino la mayoría tenía clases durante todo el día, sólo algunos daban clases en el turno vespertino. El 68% trabajaba más de 30 horas a la semana y el 50% tenía cargas laborales de entre 40 y 42 horas. Así, un grupo esperaba en la puerta mientras el otro se despedía. Era común observar a las y los jóvenes cargando sus mochilas, caminando de un edificio a otro a una de las 12 materias que cursaban, excepto cuando tenían talleres, lo que ocurría dos días a la semana, cuatro horas seguidas.

Tal funcionamiento dependía de la conformación de la estructura institucional, de los representantes de un área administrativa o de ejecución que se tejían procurando niveles de eficacia y funcionamiento y que simultáneamente administraban el control institucional.



Los directivos realizaban actividades administrativas y de coordinación académica, entre los cuales se encontraban el director, el subdirector, dos coordinadores, uno encargado de actividades académicas y otro de las actividades relativas a los talleres. Sobresalía que las

mujeres no ocupaban cargos directivos, a pesar de conformar el 76% del cuerpo docente, frente al 24% que representaban los hombres.

El cuerpo docente también se dividía en áreas, la de materias curriculares y aquella de los talleres. Para el 2003 y 2004, algunos profesores esperaban su jubilación, pues contaban con 20 o 25 años en el magisterio. No había registro escolar de las edades de las y los profesores, pero el subdirector consideraba el promedio de edad entre 40 y 45 años, esto indicaría una brecha generacional significativa con sus estudiantes. Algunas y algunos maestros además de dar sus cursos, eran asesores de grupo, de este modo su carga de trabajo semanal se saturaba y para un número importante a esto debía sumarse un número suficiente de años como para estar cansados-as de su desempeño magisterial.

Para la aplicación del reglamento escolar y la disciplina se contaba con tres prefectos. Ellos se daban a la tarea de cuidar muebles e inmuebles, especialmente protegerlos de *graffitis*. Así una prefecta narraba en tono de broma que su labor era la de vigilar estudiantes como si fuese celadora. Existía una percepción común de falta de disciplina en la institución, tanto docentes como directivos explicaban el hecho por el número insuficiente de prefectos con relación al número de estudiantes.

Había dos trabajadoras sociales, responsables de apoyar a estudiantes en dificultades académicas y de dirimir conflictos entre estos. En ocasiones convocaban a los padres de familia para informar de la indisciplina de sus hijos o hijas. Como complemento del vínculo con los padres de familia estaba la orientadora escolar. Además participaban de la estructura, una responsable de laboratorio de química y uno de EDULAB. El número de secretarías llegaba a seis y el de intendentes a tres. Los últimos eran responsables de la limpieza de la escuela, para lo cual tenían asignadas áreas de trabajo como baños, jardinerías, oficinas y salones. Fuera de la estructura organizativa institucional se encontraban las responsables y

empleadas de la cooperativa, quienes además de cocinar algunos alimentos, colocaban y atendían mesas de venta en los pasillos de la escuela en el receso.

Uno de los aspectos notables fue el bajo nivel de conocimiento que los estudiantes de primer grado a seis meses de su ingreso, tenían sobre la organización escolar. Para Alexis de primer año no había diferencia entre el director y los coordinadores, desconocía de la presencia de una trabajadora social, así como de una orientadora, pero conocía bien a los prefectos.

Coulon (1995) indagó en una universidad en Francia cómo se producían el fracaso o el éxito escolar y cuáles eran los mecanismos en el proceso de selección social que distinguía a los excluidos de quienes prolongaban sus estudios, bajo la hipótesis de que los estudiantes con dificultades para afiliarse fracasaban. Para alcanzar la afiliación, explica Coulon, es indispensable transitar de alumno a estudiante, aprendiendo el *oficio de estudiante*, como medio de resistencia en el primer año escolar. Aprender el oficio implica descubrir y asimilar la información implícita y las rutinas ocultas en las prácticas escolares. La transición de alumno a estudiante conlleva “apuestas de poder, ritos y sacrificios” y consta de tres fases. El tiempo de alienación en que el estudiante ingresa a una nueva institución con un sistema completamente distinto a todos sus referentes culturales previos. El tiempo de aprendizaje, cuando se da una adaptación gradual a la nueva situación y se asume. Y el tiempo de afiliación, cuando se han generado las habilidades necesarias para interpretar y transgredir las reglas.

Afiliarse es pues adoptar las prácticas y las dinámicas, descifrar los significados de las tareas escolares con un código común institucional, comprender el funcionamiento de las reglas para emplearlas, saber cuándo aplicarlas y conocerlas para poder transgredirlas.

Alexis y sus compañeros de nuevo ingreso se encontraban en un proceso de alienación, en el cual empezaban a conocer las reglas y asimilaban la información institucional, sin embargo cierta información les era aún desconocida, en parte porque el nuevo sistema escolar

contenía elementos distintos a sus referentes escolares anteriores. En general había un desdibujo en el conocimiento del colectivo estudiantil de nuevo ingreso sobre la estructura institucional y especialmente respecto de los recursos humanos con los cuales se podía contar en momentos de dificultad académica o relacional. Sin embargo la institución procuraba con intención o sin ella que sus jóvenes en el proceso de afiliación conocieran otros rostros, aquellos administradores del orden y la disciplina. Esto muestra una tendencia institucional que enfatiza dentro de la organización escolar, el control.

La disciplina y las sanciones se ejecutaban con criterios dispares, lo que permitía su manipulación por parte de las figuras institucionales. De acuerdo a algunos testimonios de estudiantes, se era acreedor de reporte “por lo que sea”. En el tercero M prácticamente todo el grupo tenía al menos uno. Aún después de más de dos años inmersos en la dinámica institucional, desconocían si se aplicaba la regla de que al rebasar los tres reportes llamaban a sus padres y después de cierto número la escuela no otorgaba la carta de buena conducta para ingresar a bachillerato. Entre las suposiciones se escuchaban anécdotas como aquella de que un compañero contaba con 24. Fuera mito o realidad la historia del chico, lo cierto es que el sistema de sanciones no era muy claro, permitiendo resquicios para resistirlos pero también permitiendo excesos sobre estudiantes. En este sentido, un aparente sistema debilitado de sanciones se traducía en un sistema aplicable de manera desigual que podía responder a intereses institucionales muy concretos en términos de identidades, clase, género y generación.

La dinámica de las clases se modificó hace algunos años. En vez de asignar un salón para el grupo se asignó uno al docente. De acuerdo a la prefecta esta modalidad impedía a los estudiantes hacer *graffitis*, romper bancas, escritorios o ventanas. Sin embargo la aplicación constante de pintura en algunos salones y las paredes de baños o muros “escondidos” ilustrados

con *graffitis* o *taggers*³⁰, evidenciaba la persistencia de dichas actividades. Lo que buscaba la institución con este cambio era el incremento de la vigilancia, para disminuir “travesuras” o desperfectos.

Como escuela técnica, la secundaria de Ixtapaluca ofrecía talleres de soldadura y forja, taquimecanografía, dibujo técnico, electricidad e industria del vestido. En cada uno se reunían estudiantes del mismo grado, con sus respectivas tendencias por sexo. A soldadura y electricidad acudían mayoritariamente hombres, en tanto a taquimecanografía e industria del vestido asistían principalmente mujeres, la excepción de la tajante división por sexo era el taller de dibujo técnico³¹ al que acudían lo mismo hombres que mujeres.

Asimismo, la decoración y apariencia de las aulas estaban confeccionados por una distinción de género. Podía mirarse al fondo del taller de taquimecanografía un papel tapiz con un bosque en otoño y los ventanales cubiertos por cortinas blancas, mientras en el de soldadura, la escenografía y el ambiente, eran completamente diferentes. El salón de soldadura y forja tenía poca iluminación. Las ventanas eran cortas y con protecciones. Pegados a uno de los muros largos, había unos cuatro o cinco cuartos reducidos donde soldaban, con puertas de metal o de tela. Las paredes de estos eran de color blanco muy sucio. Al asomarse a los pequeños cuartos donde se ubicaban los aparatos para soldar, podía observarse un color gris uniforme, de textura polvosa con pelusa. A lo largo del salón había mesas largas con instrumentos y algunas bases de madera donde pegaban con martillos. Casi al fondo de este, había algunas filas de sillas chuecas, ensambladas de pedazos de metal y plástico, daba la apariencia de una masa de hierros empatados. Saltaban chispas y luces de los pequeños

³⁰ Firmas personales elaboradas con grafos.

³¹ Coordinado por una maestra.

cuartos, había un olor a metal quemado, a polvo. El aula era una alegoría a la rudeza y el recuadro lo completaban las competencias de “fuercitas” entre hombres.

A las y los estudiantes de primer grado se les mostraba cada taller y se les dejaba trabajar en ellos para elegir el de su agrado. En ocasiones no había lugares suficientes y los directivos decidían los talleres que sus estudiantes cursarían. Este fue el caso de dos mujeres de segundo Q que ingresaron a la institución ya avanzado el ciclo escolar, para quienes no hubo lugar en el taller de su preferencia y asistieron al de soldadura y forja. Habitualmente no soldaban y cuando lo hacían eran “ayudadas” por sus compañeros, así el profesor negociaba con las jóvenes para que barrieran el taller como condición para salir temprano, reforzando la división sexual del trabajo en sus estudiantes.

Generalmente la asistencia a los talleres resultaba de elecciones personales los primeros días de ingreso a la escuela. Si bien la identidad de género en la trayectoria personal incidía en la elección de un taller, la escuela presentaba imágenes que fortalecían dicha decisión.

La carencia de mujeres en cargos directivos y su abundante presencia como docentes (26 mujeres y sólo 8 hombres), también fortalecían la tradicional división sexual del trabajo. Salvo la única maestra de física, las profesoras eran titulares de materias de las áreas de química-biológicas y humanidades: química, biología, geografía, historia, formación cívica y ética, inglés, español y educación artística. También dirigían los talleres de taquimecanografía, dibujo técnico, contabilidad, industria del vestido y secretariado. Asimismo formaban parte de la organización institucional desempeñando trabajos como maestras, psicólogas, cocineras y secretarías, trabajos tradicionalmente adjudicados a la población femenina porque implican el cuidado y la atención para otros.

Por otro lado, la institución presentaba a los hombres capaces para asumir cargos públicos, para ejercer la disciplina (2 de 3 eran prefectos), de realizar labores físicas (el

maestro de educación física era hombre), de guiar el taller que más esfuerzo físico implicaba (soldadura y forja). Ellos también estaban al frente del taller de electricidad y la materia de matemáticas (dos eran hombres y una mujer). Y sólo uno daba la materia de español.

En la secundaria se jerarquizaban profesiones y más allá de las inclinaciones de género en los ejercicios profesionales, la institución definía actividades para uno y otro género. Mientras una maestra de inglés organizaba el evento de fin de año en diciembre, presentando tablas rítmicas donde sobresalieron los bailes de las chicas, llevando cintas de colores y liberando a una paloma al finalizar la canción de John Lennon, *Imagine*, un maestro de educación física organizaba tablas gimnásticas.

Si bien resulta común observar tal división en todas nuestras instituciones, en ámbitos escolares donde se forman adolescentes, las clasificaciones genéricas que construyen a los géneros y la rendición de cuentas adquieren mayor énfasis (West y Zimmerman, 1999). Cuando la institución ofrecía estas imágenes fortalecía las evaluaciones de género que las y los jóvenes aplicaban en sus interacciones y en sí mismos-as. Sin duda un momento importante en sus vidas en el cual ejercitaban su categorización de género, era la elección del taller que cursarían tres años, el cual les prometía capacitación técnica que podían aplicar egresando de la secundaria. Así, las categorías de género expresadas en la institución educaban para la reproducción de la división sexual del trabajo reproduciendo imágenes tradicionales.

2. 2. 3. 2. La escuela y la calle

El uniforme y su uso expresaban mensajes sobre los intereses institucionales. Los maestros de la escuela explorada por Bradley Levinson, consideraban el uso del uniforme común como medio para disminuir la discriminación y los padres de familia estaban convencidos de que los uniformes borraban diferencias sociales y económicas (2002, p.p. 100-101).

Aunque en la práctica había distinción en la marca de los atuendos, esta escuela tenía un interés definido por disminuir las apariencias de las desigualdades. En el contexto multicultural de la escuela referida a la cual asistían jóvenes de ciudad, zonas rurales y de distintas clases sociales, el discurso de docentes y directivos, llamaba a la unidad, la igualdad y la solidaridad, sin embargo no eliminaron una división primordial: la de género, para los hombres había pantalones y para las mujeres faldas (Levinson, 1993).

En la secundaria de Ixtapaluca, si bien se mantenía el principio de eliminar barreras de clase, había además de la categorización por género exhibida cotidianamente sobre los cuerpos, una clasificación generacional. Se usaba un uniforme de distinto color para cada grado escolar, el de primer año era azul –motivo por el cual el colectivo estudiantil asignó el sobrenombre de “los pitufos” a los de primer grado-, el de segundo guinda –“las cucarachas”- y el de tercero gris –“las ratas”-. El cuello de las camisas blancas tenía líneas delgadas en la orilla, con colores para un uniforme de cada grado escolar.

La común interpretación estudiantil del uso de uniformes distintos, hacía referencia al interés de los prefectos por identificar a los estudiantes que estuvieran fuera de clase para reportarlos. Si los de primero tenían taller y los prefectos se topaban con un uniforme azul, el o la estudiante en cuestión era claramente identificable y por tanto sancionable. La institución se masificaba sin reconocer a sus estudiantes, por ello el uso de los colores era un medio eficaz para identificar y sancionar a quienes evadieran las normas. Aunque estos encontraban el modo para no entrar a clases, burlando la vigilancia y aprovechando la multitud para esconderse. Alexis y sus amigos de primero no ingresaron al salón en varias ocasiones y no fueron descubiertos, relajados comentaban que si en algún momento un prefecto les veía afuera, argumentarían que eran de algún grupo de su grado escolar que no tenía clase.. Si su profesor o profesora salía por un momento del salón y les veía, estaban confiados en que no los conocía,

“sí nos ha visto pero no sabe que somos de ese grupo”. Paulatinamente estos chicos se adaptaban a la institución, empezaban un proceso de familiarización con las normas y ensayaban su nueva adquisición de habilidades para transgredir las reglas.

La identificación generacional aplicada por la institución transitaba por un sofisticado mecanismo de categorización excluyente. A la primera hora del día, en la puerta se insistía al colectivo estudiantil completar el uniforme. Antonio de tercer año no pudo ingresar en una ocasión porque vestía una playera de manga larga y cuello de tortuga sin estampados y de color blanco. Esta clasificación por demás subjetiva buscaba ser filtro de la calle, del capital cultural juvenil en ocasiones vandálico, de las playeras impresas con alusiones juveniles, picos en los peinados, cabellos teñidos, entre otras cosas y evitar que la calle, aquello diferente a lo deseable para la institución, ingresara a la escuela.

También debe acotarse que la norma promotora de un reconocimiento generacional a través de los uniformes para fines prácticos de la organización institucional, era adoptada y resignificada por el colectivo estudiantil, quien al reproducir tales categorizaciones entre sus pares, alimentaba las construcciones identitarias generacionales excluyentes. Las y los jóvenes encontraban velozmente la otredad en quienes portaban el uniforme de un color distinto al propio. La categorización emanada de la norma producía significaciones de poder jerárquico y de mando en estudiantes de mayor edad, una muestra de ello eran las denominaciones despectivas, señalando inferioridad de “pitufos” y “cucarachas” y superioridad en “las ratas”

Si bien en algunos estudiantes la “normalización” surtía efecto, como a Pavel de segundo año a quien le prohibieron usar en el cabello puntas afiladas con gel, modificando su peinado por la raya en medio, la relativa falta de ortodoxia en el uso del uniforme y el cuerpo abría los resquicios para la resistencia estudiantil. Así, se cuestionó a Alondra de tercer grado el ingreso con mechones rojos en el cabello, en ese momento muy usados por las jóvenes. Al

respecto, la chica narró que los prefectos le pedían se quitara las mechas, argumentando el teñido de su cabello y la condicionaron: si otra chica se pintaba el cabello como ella la expulsarían, pero Alondra afirmaba con seguridad que no lo harían y permaneció con el pelo rojizo durante varias semanas.

Detrás de un discurso de disuasión para mantener a una joven en los márgenes de la “normalidad”, había un interés mayor. Para la institución una persona con tonos rojos en el cabello era tolerable, pero no si esto se propagaba. Para procurar que el exterior no arrebatara a la institución, se encontraban las figuras adultas de las cuales se esperaba, ejercieran control.

En una ocasión Alondra y su amiga Marcela, llegaron con trenzas pequeñas en todo el cabello. Alondra tuvo problemas para ingresar, pero a Marcela no se le comentó nada. La flexibilidad en las consignas sobre el uso del uniforme y el cuerpo, generaba incertidumbre en las y los estudiantes. Así las subjetividades adultas en la aplicación de las reglas y la flexibilidad de estas, constituían en sí mismas mecanismos de control que permitían sancionar selectivamente a estudiantes, con criterios no siempre amparados en un reglamento, pero sí más rígido en aspectos como la clase y el género.

Las resistencias estudiantiles se cimentaban en las identidades juveniles de clase popular, en su capital cultural. El ingreso a la escuela exigía abandonar la identidad juvenil en la banqueta, excluyendo las prácticas en el uso del vestido y las “expresiones de la calle,” así no es de extrañar que la resistencia cobrara forma en los cuerpos y en las manifestaciones como los *graffitis* que por más que aplicaran capas de pintura insistían en aparecer.

La idea de la exclusión que hacía la escuela sobre el exterior, se fortalece cuando nos aproximamos a la regla de no salir de la institución en el receso. Para ello solían colocar un cordón a unos metros del portón de entrada. De este modo tampoco pasaban las madres de familia que iban a dejar el almuerzo o materiales a sus hijos e hijas. Sin embargo a cada regla

parecía corresponder un modo de resistencia. Tal fue el caso de tres chicas de tercero M, quienes exhibían su afiliación, manipulando las normas. Antes de escucharse el timbre para indicar el receso, un señor de intendencia colocó el cordón y les pidió que se metieran. Una preguntó: “¿Escuchaste algo?” Otra respondió: “Yo no...” Y se encaminaron hacia el portón.

El cordón, las altas bardas y los portones bien custodiados daban una sensación de encierro, de aislamiento de la colonia donde se ubicaba la escuela. Por eso no resultaba extraña la preocupación de los directivos por establecer vínculos con la comunidad, en concreto con padres y madres de familia.

Ángel Díaz de Rada (1996) realizó un estudio comparativo en dos bachilleratos de Madrid, uno al cual llamó “La Institución”, que a pesar de ubicarse en un barrio obrero no constituía una escuela marginal y otro al que llamó “El Colegio”, una escuela católica con estudiantes de mayores niveles económicos que aquellos del Instituto. Mediante trabajo etnográfico estudió el tipo de experiencias escolares y contradicciones producidas y reproducidas en una institución obsesivamente centrada en los procesos instrumentales de la docencia y la evaluación de rendimientos académicos, así como sus diferencias con instituciones que poseen otras estructuras.

“El Instituto” mostraba gran apertura a todo tipo de relaciones sociales externas, produciendo indistinciones, lo que daba cuenta de la poca atención de los directivos sobre la producción de formas y redes de socialización identitarias y locales. La secundaria de Ixtapaluca por su parte, muy lejos de la indiferencia, demostraba mecanismos de protección, frente a aquellas imágenes vandálicas que el cuerpo docente conocía por las experiencias de sus estudiantes y por vivencias personales en la zona a la que algunos habían llegado a vivir, buscando tranquilidad.

2. 2. 3. 3. Aprendizajes del patio escolar

La ritualización es un proceso que implica la encarnación de símbolos, asociaciones simbólicas, metafóricas y raíces paradigmáticas mediante gestos corporales formativos. Los rituales, como formas actuadas de significado, posibilitan que los actores sociales enmarquen, negocien y articulen su existencia fenomenológica como seres sociales, culturales y morales (McLaren, 2003, p. 69).

El ritual escolar además de facilitar la organización, transmite ideologías y debe examinarse en las dimensiones simbólicas de la vida social (McLaren, 1988 y 2003). Para el presente análisis, es una recreación de los modos valorados en los ejercicios de poder, en tanto la lógica del ritual está ligada a relaciones de poder, privilegio y al mantenimiento del sistema.

En la ceremonia a la bandera la formación de estudiantes se disponía en torno a la explanada y algunos grupos se colocaban en la segunda planta de los edificios paralelos a ésta. La escolta se conformaba con estudiantes de tercer año con las mejores calificaciones. Existía un rol para que cada grupo con un docente, se encargara de organizar una ceremonia al año.

Cada profesor o profesora vigilaba a sus estudiantes formados y en el estrado desfilaban estudiantes, docentes y directivos, realizando los honores, dando noticias escolares y abordando algún tema ejecutado por estudiantes, generalmente a modo de lecturas, declamaciones y en ocasiones obras de teatro o canciones, en los cuales habitualmente figuraban estudiantes responsables y ordenados, sobre quienes sus docentes depositaban la confianza de que realizarían un buen papel.

En la secundaria de Ixtapaluca tanto en ceremonias como en actividades escolares, los mensajes contenían una visión individualista y competitiva del trabajo escolar, muestra de ello eran las actividades escolares o festejos, con el común denominador de la competitividad: concursos de pifiatas, de oratoria, competencias de atletismo, de fútbol, entre otros.

La intervención de la dirección en las ceremonias a la bandera, consistía en anuncios escolares. Y en general los discursos carecían de incentivos para alcanzar metas educativas

más allá del nivel básico o bien para el trabajo colectivo y solidario. Tampoco “se les decía a los alumnos que se ayudaran unos a otros a entender las tareas de las clases o a hacer el ajuste de la escuela primaria (...) [haciendo] énfasis en la “unidad” de grupo y en el desarrollo de un compañerismo sano.” (Levinson, 2002, p. 99). Si bien la ausencia de discursos solidarios y unitarios era una constante en la secundaria de Ixtapaluca, al menos hacerle saber al colectivo estudiantil de primer grado en un discurso oficial, de su importancia como nuevos sujetos institucionales, facilitaría el proceso de afiliación a las y los recién llegados.

Por otro lado, los estudiantes visibles en las ceremonias eran aquellos de altos promedios y “mejor comportamiento”. En otras palabras, quienes se reconocían como sujetos y existían institucionalmente –en una escuela de alta población estudiantil, el reconocimiento institucional era un privilegio-, teniendo la posibilidad de acceder a diálogos con la institución, eran los integrantes de la escolta, donde figuraban las mujeres y algunos estudiantes de cada grupo. La selección entre quienes eran reconocidos, y quienes pasaban inadvertidos o la institución prefería obviar, se manifestaba también en otros eventos. La participación de los grupos en tablas rítmicas, obras de teatro, bailes, entre otros, era calladamente selectiva, había una tendencia a excluir a grupos catalogados como “desordenados”, a quienes ningún docente amparaba para montar alguna actividad.

Así se excluía de actos públicos a quienes tenían bajos promedios y “mala conducta” – como ocurría con el segundo Q-. Pero esto no afectaba demasiado a un colectivo de chicas de tercero M, quienes a pesar de tener bajas notas, sus docentes les otorgaban un voto de confianza, esperando su “responsabilidad femenina”, ante lo cual actuaban en consecuencia si su deseo era ser incluidas en las participaciones públicas.

En otro orden de ideas las ceremonias prolongadas podían no transmitir eficazmente las temáticas –lo que era visible en las posturas corporales, pláticas y miradas distantes del

estrado- sin embargo existían mensajes imposibles de perderse por ser recreados sobre los cuerpos, como la permanente vigilancia, la obediencia y la jerarquía. Los docentes a cargo del micrófono no desaprovechaban oportunidad para callar a quienes platicaran, recreando su jerarquía. En este momento, la unidad del cuerpo de profesores se hacía sentir al convertirse en vigilantes de toda la escuela, sin importar que quien faltara al orden no fuera su alumno.

En una ocasión una maestra de tercero se acercó a la fila de los alumnos de segundo (estaban divididos por hombres y mujeres), le dijo a uno que traía el pants a media cadera y se le miraba el short de deportes: “te ves ridículo”. Lo tomó del brazo, sacudiéndolo para mirarlo más de cerca. Algunos amigos del chico platicaban, entonces la maestra se les acercó y justo a los cinco que hablaban, les tomó del brazo y jaló afuera de la fila, formando otra. Cuando hubo un momento de silencio en la ceremonia, la maestra les dio la indicación y ellos caminaron atravesando la explanada hasta llegar a un costado de la plataforma. Después pasaron más hombres y mujeres a formar otras filas al frente, exhibidos por su “mal comportamiento”. La sanción pública cobraba un rostro más severo cuando al final del acto, las filas de estudiantes pasaban a la oficina de trabajo social, donde les aplicaban un reporte por indisciplina.

La posibilidad de una maestra para ejercer la acción de sacudir y ridiculizar a un estudiante públicamente, así como el ritual de hacer cruzar los cuerpos de estudiantes a través de la explanada y ser exhibidos frente a la comunidad escolar, eran representaciones ejemplificantes de sanción a través del ejercicio de poder jerárquico y vigilante.

Si bien en estas acciones, el colectivo estudiantil seguía la lógica para entender los rituales docentes (Rockwell, 1995), su nivel de participación en la resistencia no se hacía esperar. El colectivo estudiantil estudiado por McLaren (2003) convirtió

La misa, una ocasión altamente estructurada y sombría, con los maestros “peinando” las naves laterales, en busca de estudiantes que se estuviesen moviendo o hablando, [en] un foro de resistencia estudiantil. Rieron, bromearon, comentaron acerca de lo más

reciente del tráfico de drogas y se empujaron unos con otros. Durante el momento de la paz se estrecharon las manos fuertemente; algunos trataron incluso de arrojar a otros por encima de las bancas, todo a pesar de las estrictas medidas del control de los maestros (p. 165).

De este modo los rituales permiten que los estudiantes enmarquen, negocien y articulen su existencia (McLaren, 2003), a través de la resistencia.

En la secundaria de Ixtapaluca, la ceremonia a la bandera era el contexto de la resistencia. Generalmente los programas de la ceremonia se prolongaban, entonces era común ver estudiantes empujándose, platicando y relajando la compostura del cuerpo, poniendo cara de cansancio o aburrimiento y comentando: “ya que se acabe” o “ya que sea el último”. Pero estas expresiones individuales o de grupos reducidos, cobraban un rostro superior, tal vez el más radical y temido por su magnitud, al aplaudir con mayor fuerza de la usual cuando alguien desocupaba el micrófono, llenando el silencio con aplausos que de pronto parecían golpes, indicando aburrimiento y exigiendo el término de la demorada actividad. Esta presencia colectiva cansada negociaba con el responsable de la actividad el fin de la ceremonia, era la subversión de ese lapso de tiempo en el que eran vigilados y en el cual se les ofrecían demostraciones de jerarquía y vigilancia para la obediencia. También era el momento en el cual negociaban su presencia las y los excluidos de los actos públicos por bajas notas o “mal comportamiento”.

Ante la población estudiantil aplaudiendo, era imposible detectar el origen de la oposición, no se podía sancionar y en la colectividad se fincaba la eficacia del mecanismo de resistencia. También evidenciaba las temáticas en decadencia que no les decía nada sobre sí mismos-as y remplazaban los símbolos por otros que les reflejaban más de sí (McLaren, 2002, p. 167): el sentido identitario de la colectividad juvenil frente a la institución. Las expresiones

rituales dicen mucho de los modos valorados por la institución en los ejercicios de poder sobre la colectividad estudiantil: la vigilancia y la jerarquía para la obediencia.

2. 2. 3. 4. La culpa

En las escuelas visitadas por Jackson y su equipo (2003), se desarrollaban actividades con un carácter moral en

(...) el estado de ánimo o la actitud que procuraban generar. Suscitaban sentimientos de orgullo, lealtad, inspiración, reverencia, devoción, arrepentimiento, prudencia, gratitud y dedicación. Estas actividades también convocaban a los alumnos a identificarse con causas, misiones sociales y entidades sociales y políticas (p. 27).

En la secundaria de Ixtapaluca, los sentimientos promovidos distaban del orgullo, la lealtad y la inspiración, sin embargo invitaban a la responsabilidad, la reverencia y la obediencia. A pesar que estos últimos se oponían a los propósitos del plan de estudios de secundaria, facilitar la “participación activa y reflexiva” en el medio social donde se desarrollaran las y los jóvenes³².

Un espacio vital de manejo moral institucional era la actividad realizada simultáneamente en todos los salones un día a la semana, mediante la cual se promovían habilidades para la lectura y generaba reflexión sobre los textos presentados. A continuación se hará una reseña de dos lecturas realizadas en el grupo primero S

Una joven salió a pasear con su novio, diciendo en su casa que iría al cine con una amiga. De regreso a su casa el carro en que viajaba con su novio chocó con otro automóvil. Estando en el hospital se enteró de la muerte de su acompañante. Preguntó por las personas del otro auto y le informaron sus decesos. Ella le pidió a la enfermera, le avisara a su familia el amor que les tenía, muriendo momentos después. Alguien le preguntó a la enfermera por qué no habían avisado del estado de la joven a sus familiares. Esta respondió que cuando su familia había salido a buscarla, el auto donde venía la chica, chocó contra el de su familia.

³² Entre los propósitos del plan de estudios de secundaria está el de brindar herramientas a los jóvenes para coadyuvar “a la solución de demandas prácticas de la vida cotidiana y estimula(r) la participación activa y reflexiva en las organizaciones sociales y en la vida política y cultural de la nación (SEP, 2004 A, p. 3).

La segunda lectura cuenta lo siguiente

Un niño de tres años subió al auto nuevo de su padre y realizó dibujos en los asientos con crayolas. El papá molesto golpeó al pequeño en las manos tan duro que le llevaron al hospital. El estado de sus manos requería que las amputaran. El niño le dijo al papá que no lo repetiría, pero le pedía que le devolviera sus manitas.

Después de algunas lecturas de estudiantes en voz alta, la maestra promovió una dinámica de reflexión sobre el contenido, donde sobresalían anécdotas familiares y reflexiones sensibles sobre ambos temas. A continuación presento el registro de la clase

Maestra: “A ver ustedes, ¿qué hacen con sus hermanitos, sobrinos?”

Andrea: “Yo con mis sobrinos, juego”

Maestra: “Si llega el hermanito y están haciendo la tarea...”

Alguien: “Regañarlo”

Hernán: “Amarrarlo en el primer poste”

Mayra: “Yo lo regaño y lo acuso con mi papá y mi papá le pega por supuesto”

Maestra: “Ustedes todavía son niños y hacen travesuritas”

Todos hablaban desordenadamente.

Maestra: “¡A ver, no estamos en el tianguis!”

Alguien: “A mí mis hermanos me rayaron todo el cuarto”

Maestra: “Lo que más existe son las consecuencias de los actos”

María Elena: “Tengo a mi prima chiquita, siempre me pega, si yo la toco le dice a sus papás y principalmente llega mi mamá y me pellizca”

(Diario de campo 11 de febrero de 2004).

El primero de los textos refleja una situación de desconfianza familiar, donde la hija quiere salir con su novio. Las cosas llegan al límite de la casualidad y la historia concluye trágicamente con un mensaje sobre las consecuencias de las mentiras y sugiere implícitamente la culpa. Así, la culpa que pueda generar la desobediencia y la mentira figuran como el motor para la obediencia.

La segunda historia cuestiona la violencia ejercida por los padres sobre sus hijos, cuando estos carecen de conciencia para entender las posibles consecuencias negativas de sus actos. El texto incrementa el dramatismo colocando como personaje a un pequeño de tres años. Y finalmente la maestra insiste “Lo que más existe son las consecuencias de los actos”, haciendo un llamado de conciencia para pensar las consecuencias de los actos, como la culpa.

En esta ocasión el mensaje estaba dirigido a los padres presentando soterradamente la culpa como motor para evitar la acción de golpear.

Por otro lado, la reflexión guiada por la docente, al exclamar “no estamos en el tianguis”, alude a un aspecto de clase social, reclamando al grupo prácticas de lenguaje, un modo de vida, actitudes “propias” de un capital cultural de clase baja. Pide el silencio, “propio” de un salón de clase, de la escuela que excluye y confronta las actitudes de clase trabajadora.

En ambas historias el mensaje moral se refiere a la culpa que puede producir realizar ciertas acciones como mentir, desobedecer o golpear. Al promover la lógica “no hagas cosas que te hagan sentir culpable”, se exhorta al buen comportamiento y la obediencia.

Como se ha visto, el capital cultural generado en las familias y el medio social, es un elemento relevante en la incursión y acomodación en las instituciones educativas. En este capítulo se han presentado las luchas entre dos capitales culturales, el de la estructura organizativa institucional y aquél producto del medio urbano popular.

El capital cultural valorado y deseable en la institución, privilegia ciertos modos de ejercicio de poder como la jerarquía y la vigilancia para cimentar ciudadanos y ciudadanas obedientes. Del mismo modo, privilegia un mensaje moral que busca mediar en forma de control: la culpa.

Así, las técnicas de poder institucional vistas hasta ahora, consisten en la normalización-exclusión y la clasificación (Gore, 2000). La exclusión depende de la normalización, en tanto esta define lo patológico y lo excluye. La lista de exclusiones inicia con quienes no participan de los actos públicos, quienes tienen bajos promedios y desobedecen, la siguiente corresponde a la exclusión del capital cultural urbano popular, en las expresiones de las identidades juveniles, con las cuales la institución está en pugna.

La clasificación diferencia a los grupos o individuos, contribuyendo al funcionamiento del poder disciplinar. Una de sus manifestaciones es el uso del uniforme diferenciado por generación. Otra de gran importancia es la del género, en el uso del uniforme, las actividades adjudicadas por sexo y la recreación de la división sexual del trabajo en los talleres escolares. Por último, una clasificación que refuerza la exclusión de clase social, es la definición de lo bueno y lo malo, de aquello deseable y no deseable en las actitudes estudiantiles.

La construcción y recreación del sí mismo se hace sobre y no con la otredad, en este caso, la identidad institucional sobre las identidades juveniles populares. Al confrontar las identidades juveniles, las resistencias estudiantiles se cimientan en sus propias identidades, como los *graffitis*, el uso holgado del uniforme, las playeras estampadas, los peinados y aquellas demostraciones de colectividad como los aplausos. Las identidades se expresan en el cuerpo, por eso los mecanismos de control buscan incidir en estos y los exhiben públicamente.

Tercer capítulo

De las interacciones entre docentes y estudiantes

3. 1. De la *sociedad disciplinaria* a las relaciones en la escuela

Para Michel Foucault la sociedad moderna, a través de la *sociedad disciplinaria* produce sujetos en las máquinas institucionales, como la escuela que en tanto institución, produce una forma de ser y de pensar (García, 2002, p. 59).

En la tensión entre formación de ciudadanos dirigentes y la producción de mano de obra, la educación ha adoptado el conocimiento enciclopedista, disminuyendo la crítica y el análisis. Si bien la libertad de cátedra ha dejado resquicios para una educación alternativa, el sistema trabaja para la homogeneidad y la obediencia de sus individuos, construyendo personas obedientes, aptas para trabajar, reduciendo su participación política. Así, la escuela instituye un espacio propio, con un diseño específico, para que el control y la vigilancia erijan sujetos, por lo que la disciplina resulta un mecanismo de poder privilegiado.

El currículum oculto está conformado por los mensajes ideológicos y políticos que responden a un modo de percibir la sociedad. Dichos mensajes atraviesan las formas de enseñanza-aprendizaje, la organización escolar, los procedimientos de clasificación, las normas, los valores, las creencias, las relaciones de género, de clase social y generacionales. El currículum oculto es el modo tácito por el cual los docentes transmiten el currículum formativo (McLaren, 1984; Giroux, 2003; Jackson, 1992; Subirats y Brullet, 1992; Kimmel, 2000).

Por lo que aquí concierne, se considera particularmente la transmisión del currículum oculto en las interacciones cotidianas, de género, clase social y generacionales.

3. 2. Control y vigilancia en la organización del aula

La dinámica de una clase dependía de las propuestas didácticas docentes, así como de la respuesta del grupo. La población estudiantil ejecutaba una amplia gama de actividades, resolvía cuestionarios, crucigramas, ejercicios de matemáticas o español, hacer experimentos, presentar exposiciones, realizar dictados e incluso obras de teatro, además de las tareas propias de cada taller. Algunas materias propiciaban más el trabajo creativo y colectivo como ocurría en artísticas, pero en otras materias se recurría más a la exposición docente, tal era el caso de matemáticas y física. La dinámica habitual era la última, complementada con invitaciones a la participación individual, donde la o el docente cedía la palabra a sus estudiantes.

Generalmente las interacciones entre docentes y estudiantes se producían en el ambiente formal del aula, con diálogos concernientes al conocimiento formal. Sin embargo esto no excluía la enseñanza-aprendizaje en los comentarios relajados o los discursos.

Para organizar y evaluar el trabajo en aula, algunas docentes realizaban *tareas de control*, como sellar actividades y tareas en las libretas, solicitar a padres o madres de familia sus firmas cada semana, tratando de incidir en la atención familiar sobre sus hijos e hijas.

Por otro lado las *tareas de control* sugeridas, se convertían en mecanismo de vigilancia permanente dentro del aula, en un dispositivo fundado en la delación entre pares. Algunas profesoras empleaban la figura de jefe-a de fila, quienes sumados a la o el representante de grupo, anotaban las participaciones de sus colegas en clase, sellaban libretas e incluso registraban los nombres de quienes hablaban, para informar a la docente y aplicar reportes. Este mecanismo facilitaba la organización en clase y simultáneamente generaba dinámicas de vigilancia permanente, donde el control docente se prolongaba al control entre estudiantes. Si “La vigilancia singulariza a los individuos, regula el comportamiento y permite establecer comparaciones” (Gore, 2000, p. 233), la clasificación de individuos hecha por la docente

colocaba a algunos en proximidad con su la lógica de control, privilegiándolos y excluyendo a la mayoría, creando tensión entre pares. Un grupo reducido se percibía en ventaja frente a otros-as por su inclusión al ejercicio de control, tal ventaja les daba la posibilidad de beneficiarse a sí o a sus amistades, hecho que no pasaba desapercibido en el grupo.

3. 3. De normas morales y políticas

Para Alain Coulon (1995) la afiliación es garantía de éxito, para ello las individualidades estudiantiles deben mostrar su competencia como miembros de la comunidad escolar, lo que significa compartir una serie de conocimientos comunes con el resto de estudiantes y construirse una nueva identidad. Para alcanzar la afiliación se requiere de un buen conocimiento del sistema de normas escolares, frente a las cuales se debe responder de acuerdo a las expectativas institucionales o bien poseer habilidades para manipular tales reglas, es decir, crear “las condiciones bajo las cuales es posible transformar las consignas, tanto institucionales como intelectuales, en acciones prácticas” (p. 160).

Así, en el proceso de tres años, resulta fundamental el aprendizaje de reglas para ejecutar ciertas prácticas en el aula, reales o simuladas. Pero tales reglas suelen ser además de herramientas para la organización grupal, manifestaciones de principios morales generales que reflejan la visión docente (Jackson, et.al., 2003) e institucional respecto del modo como quieren formar a sus estudiantes. En este sentido el contenido de las reglas responde a concepciones políticas y ponen en marcha una sociedad disciplinaria.

Para Foucault, la disciplina produce sujetos a los cuales se introyecta “un mandato, una orden que los obliga a actuar” (García, 2002, p. 52), y si las acciones de los sujetos no responden al mandato, la institución responde con represión. Sin embargo existe una “capacidad positiva en el poder, de inscribir órdenes, mandatos en el mismo cuerpo de los

sujetos, haciendo, de esta manera, más económico el sometimiento” (Ibíd.). Las normas son el medio del sometimiento con menor costo institucional, se extienden a la población escolar en actividades masivas pero habitualmente dependen de cada docente, pueden ser explícitas pero en su mayoría son tácitas.

Cuando el grupo tenía actividades que desempeñar sugeridas por sus docentes, trabajaba arduamente disminuyendo la constancia de sus comentarios entre camaradas y el volumen de sus voces. Sin embargo la ausencia de actividades en el salón o los momentos relajados solían suscitar comentarios entre pares que en un grupo de aproximadamente 50 estudiantes producía un estruendo colectivo, generalmente acallado por las y los docentes.

Para un maestro, las pláticas informales en clase y la falta de atención, eran producto del tamaño del grupo, para lo cual jugaban un papel primordial los recursos didácticos y el manejo de los contenidos temáticos:

Se procura que se ponga mayor atención en la clase, eso nos ayuda mucho y les ayuda a los demás, primero la explicación, porque es tan difícil poder controlar a 50 o más de 50 alumnos, es tan complicado. Pero se buscan las estrategias para que se tenga la mayor atención, traer material didáctico como maestro, en segunda, que tu materia o clase sea atractiva para que el alumno también considere la atención adecuada y puedas atraerlo, si tú no reúnes esas características, no los vas a atraer (Entrevista a maestro Eugenio, 16 de junio de 2004).

Para otros-as docentes, la ausencia de silencio era considerada como una falta de disciplina, colocando en las charlas estudiantiles un problema a erradicar, no una consecuencia de la carencia de estrategias didácticas. Por ello, una norma a veces implícita, otras explícita, era guardar silencio. El o la profesora insistía en el silencio de diversos modos, en español o en inglés, en expresiones no verbales, en frases cortas o largas, incluso negociando con el grupo la posibilidad de salir del salón antes de concluir la hora o finalmente con la amenaza del reporte. Como norma, era aprendida por las y los recién llegados, quienes en su proceso de afiliación llegaban a escuchar tales expresiones demandantes hasta por más de 10 veces en una clase.

La norma del silencio funcionaba como mecanismo de control y confirmación de la exclusión de expresiones consideradas propias de un capital cultural de clase social baja. Quien la transgredía, podía hacerse acreedor-a a sanciones heterogéneas, que dependían de variables objetivas –como lo indicado en el reglamento- y de la subjetividad docente.

El silencio se imponía a estudiantes percibidos como ruidosos y distraídos, que parecían “estar en el tianguis”, a quienes se buscaba modular y convertir en sujetos atentos, disminuyendo o eliminando su pertenencia popular. Una norma similar a la del silencio era la de ingresar y permanecer en el aula, una vez se escuchara el timbre, indicando el cambio de materia. Esta se asemejaba a la del silencio, porque pedía quietud, tranquilidad. Pero el interés en el estatismo expresaba la búsqueda por controlar los cuerpos. Sin duda al transcurrir del ciclo escolar, el colectivo estudiantil aparentaba estatismo con sus docentes, mientras sus cuerpos eran eufóricos en la menor provocación de la ausencia adulta.

Otra preocupación de la planta trabajadora en la institución giraba en torno al mobiliario y su mantenimiento. Como cada docente se responsabilizaba de su aula, era común observarles solicitar a sus estudiantes levantar basura o barrer, como una norma de coexistencia.

Una regla es cuidar el mobiliario, no rayarlo, no maltratarlo porque es algo útil para ellos, segundo es no rayar las paredes, hay formas de expresar sus sentimientos en una hoja, no es manera de expresarlo en el pizarrón o en las paredes, el tercero la higiene, el espacio debe ser adecuado, limpio, aseado, para poder percibir un ambiente agradable (Entrevista a maestro Eugenio, 16 de junio de 2004).

Esta norma trascendía los límites del aula, extendiéndose a todo el ámbito escolar. Mantener un espacio limpio y sin *graffitis*³³, eran normas dirigidas a una población percibida como sucia y vandálica. Las acciones afirmativas de las normas consistían en realizar

³³ Pues en ciertas aulas, era bastante común la elaboración rápida de *graffitis* o *taggers* sobre paredes y pizarrones acrílicos.

permanentemente faenas conjuntas de estudiantes y de la mesa directiva de padres de familia, para pintar muebles y mobiliario. Para mantener la limpieza se colocaban botes de basura por toda la escuela

Lo último que hicimos fue poner botes por todos lados, porque si les da flojera venir al bote de acá enfrente hay bote allá atrás (Jetzi: ¿y sí lo hacen?) no, por más que hice mi campaña de no tirar basura y letreros por todos lados, es muy fácil dejarla donde se come, pero ya es cuestión de cultura (Entrevista a maestra Mercedes, 16 de junio de 2004).

Las normas sobre la limpieza en el aula y fuera de ella tenían fundamento en la higiene más elemental para el trabajo y la coexistencia, sin embargo no dejaban de evidenciar las expectativas sociales sobre sus estudiantes. Pero las expresiones de resistencia individuales y colectivas no se hacían esperar, como cuando un maestro pidió al tercero M que levantaran la basura de su lugar, entonces Maribel pidió una hoja sucia de la libreta, la arrugó y pasó delante del maestro enseñándosela, simulando que había recogido alguna.

Para el maestro Eugenio, un grupo bueno se caracterizaba por ser “estudioso, ordenado, disciplinado” (Entrevista, 16 de junio del 2004) y para la maestra Mercedes, “participativo, cumplido en tareas, puntual para llegar al salón” (Entrevista, 16 de junio del 2004). Pero de acuerdo a la misma maestra, el primero S y el tercero M³⁴ eran “incumplidos, informales [y] desobligados”. Esto ilustra que los valores docentes contenidos en las expectativas sobre sus estudiantes estaban en oposición con aquello que percibían como características de los grupos.

La batalla permanente del cuerpo administrativo y docente estaba dirigida a modificar una cultura estudiantil que se percibía ruidosa, distraída, sucia, vandálica –porque pintaba las paredes y los pizarrones-, incumplida, desobligada e informal. Todas estas definiciones corresponden a elementos prescriptivos de sectores pobres que tienen espacios como el “tianguis”, donde aprenden actitudes y modos de vida distantes de la formalidad. La maestra

³⁴ Dos de los grupos a los cuales di seguimiento.

Mercedes no lo pudo definir mejor: “ya es cuestión de cultura”. Todo esto muestra nuevamente a dos capitales culturales en pugna, el institucional –próximo a una formalidad de clase media- y aquél que se percibía propio de una cultura popular de barrio marginal.

Por otro lado debe resaltarse que las reglas no eran aplicadas homogéneamente en los tres grados escolares. En primer grado, las reglas parecían contener tonos más formales y enfáticos, incluso teatralizados. Esta actividad tenía un carácter moral para crear un estado de ánimo o actitud, suscitando sentimientos de reverencia y gratitud (Jackson, et.al, 2003, p. 27).

El énfasis cobraba relevancia también cuando se enseñaban las dinámicas de trabajo:

Maestra: “¿Por qué lo hiciste en tu casa (el ejercicio)? ¿Quién te explicó?”

Alma: “Nadie. No tengo nadie que me explique”

Maestra: “¿Cómo no?! Tus hermanos, nadie debe adelantarse, sólo hagan lo que les dejo”

(Diario de campo 16 de febrero de 2004).

Más adelante, la chica le mostró a la maestra sus ejercicios. La maestra en voz fuerte y con tono de regaño le dijo que estaban todas mal y las repitió con color diferente. En el primer año las órdenes dictadas en tono de regaño eran comunes. La inflexión ayudaba a enfatizar el ejercicio de control de las acciones estudiantiles, produciendo en éstos altos niveles de nerviosismo, expresado en temblores, como pasó a Porfirio a quien la maestra apuraba para iniciar una actividad, sin embargo él no encontraba un lápiz para empezar, buscó rápida y nerviosamente en su estuche, tirando los colores y haciendo rodar el sacapuntas.

Tales acciones docentes en el primer año, exhibían la autoridad e incitaban el miedo si el colectivo estudiantil no cumplía con los mandatos. Para ello se empleaban recursos –a veces más retóricos que prácticos- como el reporte a modo de incitación al temor, como cuando una maestra dijo al primero S después que un grupo de jóvenes jugaba: “Los niños que voy a nombrar se van a poner de pie para ir a trabajo social, para que les hagan su reportito”.

Sin embargo la enseñanza en el temor a las sanciones dejaba un resquicio cuando las amenazas no se cumplían, favoreciendo el conocimiento estudiantil sobre las reglas y los discursos docentes, propiciando la posibilidad de manipulación y resistencia.

Ante la subversión del significado de los rituales y las acciones impuestas³⁵ el profesorado buscaba nuevas estrategias de control que trascendieran el uso de rituales y normas, empleando discursos morales para manejar la subjetividad estudiantil.

El colectivo juvenil de la secundaria no dejaba de poseer libertad de acción y de pensamiento y resistían en la falta de homogeneidad de las reglas, maniobrando permanentemente los límites para sobrepasarlos. Ensayando la “desobediencia”, podían observarse a chicos y chicas de segundo y tercer año, aprovechando la ausencia de sus docentes para salir a jugar, violando la regla del estatismo, aquella de permanecer en salones una vez escuchándose el timbre de ingreso.

La maestra salió. Dayana convocó a jugar fútbol en el patio, llevaba la pelota. Algunas chicas la siguieron. De repente llegaron corriendo al salón las chicas que habían salido. Se apareció el prefecto Francisco. Rápida y nerviosamente se sentaron en las bancas. Francisco les recogió el balón. Alguna se lamentó porque ya no devolverían la pelota³⁶.
Alguien: “Que lo vendan” (refiriéndose al balón)

Llegó atrás la maestra, quien preguntó por quienes estaban fuera: “Ezequiel, haz una relación”

Ronaldo delatando mencionó: “Dayana... (y dirigiéndose a Ezequiel) ¡aunque sean tus amigas chavo!”

Ezequiel abrió su libreta, estaba presionado
(Diario de campo 12 de noviembre de 2003).

Esto muestra la norma aprendida y cómo la manipulaban hombres y mujeres, alterando el dictado de tranquilidad para ellas. Frente a esto la vigilancia y la delación entre pares eran un mecanismo de control altamente eficaz, en resistencia Ezequiel buscaba evadir la delación, ocultando los nombres de las amigas para protegerlas de un probable reporte.

³⁵ Como levantarse del asiento al presentarse en el aula algún adulto que se debilitaba al paso de los años.

³⁶ Retirar el balón que se estuviese jugando en hora de clase era una regla de la escuela.

En el siguiente caso, se presenta la lucha entre tres fuerzas: la maestra, el colectivo de hombres acusados y aquella del grupo de pares donde una mujer es co-protagonista de la escena. La maestra salió del salón por unos minutos, al regresar casi todos los hombres estaban fuera, “invitándose”. Ingresó al aula y cerró la puerta, al dirigirse caminando al escritorio entró la mayoría aventándose rápidamente. La maestra pidió que se salieran quienes estaban jugando, como no lo hacían, les gritó que se quedaran y sentaran. A los involucrados los fue colocando al frente del salón y les pedía que dijeran los nombres de quienes habían salido.

Rubí y Calderón (quienes habían estado dentro): “No maestra, este niño Lázaro”.

Lázaro: “¡Sí, pero él también!” El delatado también se paró.

Maestra: “¿Alguien más?”

Los compañeros de pie, daban nombres o señalaban a sus compañeros que habían alcanzado a sentarse. Los del pizarrón trataban de defenderse, diciendo que estaban dentro o habían salido al baño, pero se aventaban, reían y delataban. Manolo empezó a defenderse.

Maestra: “¡Ya cállate ya!” Dándole un golpe (no muy fuerte) en el hombro y sacudiéndolo.

Maestra: “¡Me da mucho coraje porque se pasan como si no los hubiera visto!” Dando a entender que se burlaban de ella.

Eran diez al frente, se reían relajadamente, incluso dos estaban sentados en el piso. Luego la maestra les dijo a todos que tenían cinco de calificación.

Polo: “Yo me metí con usted”

El colectivo de hombres al frente exclamó: “¡No!”. Pero la maestra no lo pasó al frente.

Maestra: “¿Quién más?”

Rubí (dirigiéndose a Tulio): “Tulio... Gabino, Tulio”. Entonces Tulio señaló a Gabino.

Maestra: “Hay más que se metieron y se sentaron. Se paran”

Maestra (dirigiéndose a Ulises): “¿Y tú?”

Ulises: “A mí ya me apuntó”

(Diario de campo 26 de enero de 2004).

La maestra elaboró una lista con los señalados, estarían reprobados en el bimestre. Luego los jóvenes pasaron a sus lugares y la actitud del grupo era de relajamiento, pues platicaban y reían triunfantes, reprobar no era algo que aparentemente les afectara. La actitud de indiferencia ante lo acontecido y las risas burlonas eran la forma de confrontar la sanción, de resistirla. Los juegos de fuerza en la aplicación de las normas, evidencia que el poder no es estático ni unívoco, por el contrario se ejerce y está en movimiento. La profesora trataba de ser

coherente con la norma de la permanencia en el aula de sus estudiantes, amparada en la propia regla y en la autoridad que le confería ser docente, en ello radicaba su poder, como consecuencia última aplicó sanciones. Uno de los elementos de fortaleza del grupo era la colectividad y el desafío de la norma relajadamente. Quienes permanecieron dentro o trataban de ocultarse en el colectivo sentado en las bancas, delataba a sus compañeros, ejerciendo el poder que les otorgaba el amparo de respetar la regla. Burlonamente, Rubí aplicaba la delación y lejos de tener algún asomo de inocencia, reía y delataba haciéndose copartícipe de la sanción de sus compañeros, ejerciendo una acción intencionada sobre la acción de sus compañeros.

De este modo las normas eran elementos morales y políticos institucionales que también funcionaban como recurso para amparar al cuerpo docente en la ejecución de la sociedad disciplinaria. Por su parte el colectivo estudiantil, incluidas las mujeres, aprendía de la manipulación de las reglas para beneficio personal, colectivo o para afectar a terceros, ejerciendo su poder selectivamente.

3. 4. Los valores en el aula

Los salones son los espacios geográficos y sociales donde las y los estudiantes pasan la mayor parte del tiempo y donde las interacciones entre pares y docentes son permanentes, por ello cobran importancia en el aprendizaje de valores. Como se ha visto, la escuela juega un rol en la educación moral de sus estudiantes, aunque no siempre docentes y administradores escolares tienen conciencia de la potencialidad moral de sus actos. De este modo existe una política implícita en la preocupación por el bienestar moral de sus alumnos, en tanto las escuelas “suscriben tácitamente a la política general de actuar en función de lo más ventajoso para sus alumnos” (Jackson, et. al, 2003, p. 16).

La moral se entiende como aquella “pertinente a la conducta y, por lo tanto, susceptible de valoración moral y, en especial, de valoración moral positiva” (Abbagnano, 2003, p. 818). Esto permite considerar la presencia de actitudes y acciones en los sujetos institucionales y los valores positivos sobre estas. Los valores aquí presentados no son manifestaciones explícitas del profesorado, probablemente tampoco promovidos conscientemente, sin embargo fueron los de mayor recurrencia en la etnografía. Si bien las normas podían tener mayores niveles de conciencia y reflexión en quienes las creaban y ejecutaban, en este apartado, los mensajes intrínsecos a los valores, fueron los más transmitidos en las interacciones dentro de las aulas.

3. 4. 1. Jerarquía docente, mecanismo para la obediencia

En los valores promovidos por la cultura institucional, se encontraba la jerarquía docente frente al colectivo estudiantil, evidenciada en los castigos y la jerarquización de los saberes, donde el saber valorado era el del profesor o profesora. En estos ejercicios de poder y de aplicación moral, el cuerpo docente libraba batallas para hacer notar y sentir su autoridad. La transmite prácticas deseadas socialmente, en ella las y los docentes ejercen saberes estimados legítimos sobre sus estudiantes. La validez del conocimiento es relativa a la educación para la cultura dominante y la reproducción de las relaciones sociales de opresión.

Si bien había maestras y maestros atentos a respetar el saber de sus estudiantes, generalmente la verdad y el saber formal docente se hacían sentir en sus inflexiones, jerarquizando los conocimientos formales, aquellos incluidos en los programas de estudio. Así, por ejemplo, cuando las y los maestros exigían atención de sus estudiantes en clase, solían solicitar a la o el distraído, repitiera el contenido de la clase, exhibiendo su desatención.

En el valor de la jerarquía del conocimiento, se empleaba el saber como poder. Dicho ejercicio de poder buscaba mantenerse y evitar su debilitamiento, como cuando Valentina de

primero S comentó a la maestra quien escribía ejercicios en el pizarrón usando números con signos positivos y negativos, que uno no tenía signo. La maestra respondió que era positivo, “cuando no tiene signo ya sabes que es positivo”. El valor del saber de esta docente, producía un mensaje doble: la maestra nunca se equivoca, tampoco se le cuestiona, porque siempre ostentará saber y conocimiento, construyendo así una imagen de autoridad poseedora de conocimientos formales altamente valorados e irrefutable, que colocaba firmes demarcaciones de distancia con el colectivo estudiantil.

Sin embargo la jerarquía docente producía numerosas manifestaciones de resistencia y tirones en el ejercicio de poder –como muestra de haber alcanzado la afiliación institucional– desde la protección de la colectividad, donde era difícil identificar la fuente individual del reclamo o la acción. En el tercero M rellenaron el candado de un salón con resistol y papel, para no tener clase. Algunas mujeres de ese grupo hacían comentarios en voz alta, cuestionando los contenidos de la clase: “¿Es clase de historia o español?” o “Eso no es cierto”, descalificando el conocimiento del maestro, expresando descontento: “Esa maestra, de veras cómo me molesta”. O bien empleaban la ironía, como cuando un maestro en el segundo Q pidió: “Mañana no van a traer su libreta, nos toca lectura (...) harán ‘Una bonita lectura’, entonces las voces masculinas exclamaron con ternura irónica: “¡Ah! ¡Ah!”.

El valor depositado en las “buenas” notas también era manipulado por algunas docentes, como la de física en el tercero M. Quizá entre todas las batallas, la más temida por estudiantes era la entrega de calificaciones, especialmente de aquellas materias difíciles o dirigidas por algún-a docente con quien tuvieran rencillas. Este grupo tenía especial preocupación en la materia de física, la relación con la docente no había sido muy amable desde hacía tiempo, así que con nerviosismo y angustia esperó la entrega de calificación bimestral. Después de dar notas reprobatorias a casi la mitad del grupo, Pedro comentó:

“Es una injusticia maestra”

Maestra: “Si tienen alguna pregunta pueden pasar formados” (...)

Inés sacó una calculadora e hizo la suma de sus notas con una de sus compañeras.

Bricia: “Yo sí voy a ver”

Marlén lloró, la abrazaron Ariadna y Damián, mientras sus amigas la rodeaban.

Alguna pidió un “cachito” (espacio en el círculo) para abrazar a Marlén.

Bricia se me acercó y en tono de queja comentó: “Me quitó los primeros puntos”

(Diario de campo 20 de octubre de 2003).

El elemento moral en las notas –del bien considerado como las notas aprobatorias y el mal representado por las notas reprobatorias- se amalgamaba con la demostración de poder de la profesora, resultando un efectivo medio para exhibir su autoritarismo.

Los recursos con los cuales enfrentaban hombres y mujeres una situación estresante y triste (para algunas) eran diversos, negociar directamente con la docente, quejarse con quien representara apoyo, o el llanto acompañado. Estas situaciones expresaban la desventaja tanto relacional como académica. Así quienes no negociaban con la docente, como ocurría a Marlén, se fortalecían a través del colectivo en un ambiente de solidaridad y apoyo, todo lo cual podía aventajarle más tarde, en acciones de resistencia grupal ante la autoridad docente.

Otro mecanismo de control del profesorado era el manejo de la incertidumbre, vigorizada con actitudes de regaño y exigencia. Las maestras aprovechaban la tardanza de sus estudiantes al aula, para mantenerlos de pie en la puerta y permitiéndose decidir en qué momento les dejaba ingresar. En una ocasión la maestra de física preguntó a quién le tocaba exponer, entonces Marcela de tercero se colocó frente al pizarrón. La profesora sin mirarla, entregó libretas calificadas al grupo, mientras este se mantenía en silencio, atento al frente y tenso. Después de un rato la docente inició la clase y durante 20 minutos la maestra ignoró la presencia de Marcela que permaneció parada mientras la clase seguía su curso.

Las demostraciones de control a veces pasaban por alto el deseo individual o grupal, con argumentos docentes contenidos de carga moral, eligiendo lo que se creía mejor para sus

educandos-as. Este fue el caso de María Elena de primer año, quien realizó un poema como parte de la tarea y tardó en llevarlo a la maestra. La profesora pidió que lo leyera al grupo. María Elena respondió apenada que no quería hacerlo, pero ante la insistencia lo hizo en voz baja y rápidamente. La maestra en tono de regaño le pidió que lo leyera bien, “nada más usted lo está entendiendo”, pero la chica insistía “está feo, nada más se lo di para que me lo calificara” y ante el grupo volvió a leerlo.

De este modo las y los estudiantes aprendían de jerarquías y obediencia en las interacciones con sus docentes. Ambos aspectos eran reiterativos y altamente valorados en la cultura institucional, generando un ambiente de frialdad y formalismo excesivo. Como han señalado Gabriela López y otras (1984), los contactos demasiado formales enfatizan el drástico cambio de educación primaria a secundaria, produciendo ansiedad, tensión, inseguridad y en general dificultades a los nuevos miembros escolares en el proceso de afiliación institucional. Para las mujeres las exhibiciones y las presiones públicas tal vez buscaban promover su seguridad, sin embargo esto hacía que algunas percibieran un ambiente formal y rígido.

3. 4. 2. Vigilancia y delación para el control institucional

En el proceso de inmersión institucional, la vigilancia y la delación entre pares por su recurrencia se constituían como un bien preciado por docentes, cuyo fin eran el conocimiento y el control del colectivo juvenil.

Para Foucault, la sociedad disciplinaria busca el desarrollo de una sociedad que vigila, controla y corrige. El poder produce saber y la relación de poder requiere de un conocimiento que implica a ambas partes de la relación (García, 2002, p. 58). Desde este punto de vista el poder no es ignorante de lo que ocurra en quienes se ejerce poder. En la escuela de estudio, el saber sobre el colectivo estudiantil se veía claramente limitado por el alto número matricular y

la carencia de personal de vigilancia, así el mecanismo de control para compensar la relativa carencia de conocimiento era la vigilancia y la delación entre pares.

El aprendizaje en dichas habilidades se observó reiteradamente en el grupo de primero S. Un chico pidió “anotar” a una compañera que decía groserías y lo comentó con el jefe de fila: “anótala”. Entonces pregunté al delator si “apuntaban” por decir groserías. El joven respondió: “no sé” y rápidamente miró la parte posterior de su libreta donde tenía el reglamento. Después de rectificar, respondió: “sí, conducta”. Las decodificaciones de las acciones de otros y las propias se aprendían rápidamente.

Al paso del tiempo las y los jóvenes aprendían a manejar la delación para obtener beneficios personales o colectivos, se amparaban en el reglamento y las normas para ejercer poder sobre las acciones de sus pares. En una ocasión un maestro le preguntó a Cristian de segundo Q por los nombres de quienes habían acudido a pintar el salón el sábado anterior. Los compañeros que no asistieron le hacían señas para que les diera la oportunidad de aparecer en la lista, pero Cristian no cedió a ninguna petición. Así, quienes asumían las reglas y las obedecían o simulaban la obediencia, ejercían relajadamente el poder de brindar información o delatar, lo cual les facilitaba la congruencia con sus docentes y con la cultura institucional.

Conforme pasaban los años escolares, se fortalecían la vigilancia y la delación. Así se produjo un personaje central en el tercero M. Ronaldo tenía la capacidad de manipular sofisticadamente ambos elementos, incluso llegaba a representar la figura más cercana a lo que podría ser el portavoz del docente entre sus pares. En una ocasión un joven comentó al maestro que su libro de matemáticas estaba defectuoso. Ronaldo preguntó: “¿Qué, tiene manchas?” Entonces el chico comentó: “Las hojas se repiten” y Ronaldo concluyó: “Está bien, se repiten los ejercicios”. También solía delatar a sus compañeras. En una ocasión Ronaldo acusó a Marcela con el maestro: “tiene cartas”, el maestro preguntó a Marcela si esto era cierto, a lo

que la chica respondió molesta con Ronaldo: “son hojas”. El joven evidenciaba las groserías, las tardanzas y las mentiras. Las delaciones no eran exclusivas de Ronaldo, que si bien representaba un caso extremo, se extendían a los grupos donde la colectividad podía otorgar el anonimato.

Sin embargo los grupos generalmente pedían más rendición de cuentas a las mujeres que a los hombres y las colocaban en el centro de la vigilancia y la delación en el ámbito público, exhibiéndolas y aprovechando la inseguridad en público de varias de ellas. En primero S cuatro chicas llegaron después del inicio de la clase, pidieron permiso para ingresar al salón argumentando que estaban en el concurso de oratoria. En eso una voz masculina gritó: “¡Ella ni se inscribió maestra!”, mientras una compañera reclamó: “¡Sh, sí se inscribió!”

A pesar del relativo anonimato del colectivo, era en las y los jefes sobre quienes caía la responsabilidad de vigilar y delatar a su grupo como parte de un mecanismo de control docente, lo que se evidenciaba en la forma de elección de tal figura. Cada año se cambiaba a jefes y jefas de grupo, en primer año se realizaba mediante la elección del salón, pero conforme avanzaba el ciclo escolar, el profesorado acumulaba antecedentes sobre aquellos y si

(...) en cierto momento que vemos que el jefe de grupo no funciona porque no los organiza, porque no pasa la información que se le da o porque es el desorden en persona, pues ya nosotros como asesores elegimos de los más responsables para que representen al grupo (Entrevista a maestra Mercedes, 16 de junio de 2004).

De este modo los asesores evaluaban permanentemente a las y los jefes de grupo con parámetros organizativos, dejando en claro que dicha figura era el nexo entre docentes y el grupo y en ocasiones el representante del profesor o profesora. Hasta ahora se ha visto el funcionamiento de la exclusión como estrategia para discernir la congruencia estudiantil respecto de la cultura institucional, a partir de una combinación de reglas y valores de respeto a la autoridad, jerarquía, vigilancia y delación.

3. 4. 3. Discursos morales para mujeres: “Más responsabilidades”

El ejercicio de poder docente en los discursos morales era desigual para chicos y chicas, había un mayor número de regaños públicos dirigidos a ellas y duraban por más tiempo que aquellos dirigidos a sus compañeros. En ninguna ocasión se registró su duración exacta, pero mediante la reconstrucción de los registros de campo, llegaban a durar hasta 20 minutos, lo que nunca fue semejante en las exhibiciones de los chicos.

Si los discursos morales contienen lo deseable para aquellos a quienes se destinan, deben considerarse en primera instancia las percepciones docentes sobre sus estudiantes. Para la maestra Mercedes la relación entre hombres y mujeres ya no era igual

(...) ya no se respetan, ya el trato es igual, se pegan, se empujan, se jalan, muy rara niña se da su lugar, y es que la han educado de otra manera, no como antes, que las niñas somos delicadas, las niñas no decimos groserías, pero muchas van y así como hablan de grosería los niños, van y también ellas los agreden (Entrevista, 16 de junio de 2004).

Para la profesora las jóvenes ya no son como antes, delicadas, respetuosas, no agresivas, porque han cambiado a relaciones con los hombres donde el trato es igual, en cuanto a las confrontaciones. Esta apreciación es distinta en otras investigaciones donde las y los profesores han percibido a las alumnas cariñosas, obedientes, responsables, tenaces y especialmente tranquilas, características tradicionales que se ha modificado, a veces las acciones de las mujeres se incluyen a las acciones consideradas tradicionalmente de hombres, en otras ocasiones el hecho de que las jóvenes adopten tales características no son más que mecanismos de acomodación y resistencia silenciosa frente a las exigencias escolares (Stanley, 1995).

La percepción de la maestra Mercedes no es generalizable al colectivo de docentes, tampoco implica a todas las estudiantes de esta secundaria, sin embargo representa un elemento subyacente en los discursos morales dirigidos a las jóvenes, en los cuales conviven concepciones tradicionales y nuevas. El discurso moral hacia las alumnas enfatizaba una

característica tradicionalmente adjudicada a las mujeres: la responsabilidad. Esta se expresaba reiteradamente buscando la resonancia y la asimilación de las chicas.

Los llamados de atención o regaños se generalizaban a hombres y mujeres, acompañados de expresiones como “yo no sé qué van a hacer ustedes” y exigencias de mayor trabajo y responsabilidad. No obstante, los regaños a las chicas tanto individuales como colectivos, aludían a su responsabilidad, de modo implícito: “¡Te quiero ver trabajar niña eh!” o explícito: “Este es su último año, tienen que hacerse responsables, les quedan todavía más responsabilidades”.

Para ellas había una sanción moral más enfática que para sus compañeros, para quienes una llamada de atención a veces concluía con un reporte o el anuncio de la reprobación en el bimestre. A continuación presento el desarrollo de un regaño-exhibición³⁷ dirigido a la subcultura de chicas de tercero M, formado por Bricia, Natali, Alondra, Marcela, Marlén, Pamela y Laura. Cati, Rocío y Jenny eran cercanas al colectivo en esos días.

La maestra de educación cívica y ética inició la clase diciendo: “No me es agradable revisar esas libretas tan mal hechas” y posteriormente pidió a una amiga de Marlén su libreta, enseñándola al grupo: “las hojas sin márgenes, la letra mal hecha, como araña, algunas libretas no están ni si quiera forradas”. La maestra señaló: “Ese grupito de allá (dirigiéndose a Alondra, Marcela, Marlén, Pamela, Laura, Cati y las demás), me alaba que sean tan buenas amigas, pero tienen que saber cuándo es trabajo y cuándo relajo”. Mientras tanto las aludidas dirigían su mirada avergonzada hacia otro lado. La docente continuó: “este es su último año, tienen que hacerse responsables, les quedan todavía más responsabilidades (...)”. Finalmente empezó la clase y la maestra le preguntó a Cati que hablaba:

³⁷ He decidido denominar regaño-exhibición a este tipo de llamados de atención, en primera instancia por su carácter de sanción, en segundo, porque al hacerlos en el aula, funcionaban como exhibiciones públicas con contenidos morales ejemplares para las y los demás estudiantes.

“Por ejemplo, ¿Qué te hace pensar que platicas en clase?”

Cati (respondió en voz baja): “Estoy distraída”

Maestra: “Voy a empezar a hacer examen a algunas personas”

Cati comentó algo con sus amigas.

Maestra: “¿Quién te está preguntando, ella o yo? No estás poniendo atención no puedo obligarte. No la vengo a hacer de niñera. Pero ya estoy harta de esta situación. Rocío ¿qué estás haciendo? (...)”

Luego les pidió a las chicas que se pusieran de pie y que cada una diera su razón (de estar en la escuela) Cati lo hizo, tímidamente (...)

Maestra: “¿Tú hablas por todas? ¿Cuáles son tus motivos para estar en clase?”

Cati: “Aprender”

Maestra: “No me convenzas a mí, a ver, tendré que acercarme” Fue el único momento en que la docente se movió de su lugar, casi siempre reservado junto al escritorio (...)

Otra de ellas: “Sí, porque yo si quiero aprender”

Maestra: “¿Y qué es lo que les inquieta tanto? A ver Jenny ¿Tú eres la culpable?” (...) “Piensen si van a estar aquí y díganmelo, nadie las obliga, pueden salirse”. Se hizo un largo silencio.

Maestra: “¿Ya tomaron la decisión? ¿Se van a quedar?” Después de un rato, las chicas dijeron que sí, en voz baja

(Diario de campo 7 de noviembre de 2003).

En este caso, la falta de responsabilidad y atención eran elementos sancionables, incrementados por el hecho de que las transgresoras fueran mujeres pues, a los chicos poco se les señalaba su falta de responsabilidad. Como ejemplo, en una ocasión la maestra pasó a cada lugar a sellar los libros, en eso Omar le dijo a un chico: “¡Te haces pendejo!”. La docente rápidamente preguntó: “¿Te haces qué?” y Omar respondió: “Menso...”. Entonces la docente dijo: “Me das tu número de lista”. A ellos se les llamaba la atención por su comportamiento inquieto y eran sancionados casi inmediatamente, como parte de un mecanismo de control institucional. Esto puede deberse a las percepciones y expectativas sobre ellos, de quienes se espera sean activos y expresen su enojo, por ello cuando mostraban su agresividad o cometían una falta generalmente no recibían una recriminación moral sino institucional. Por otro lado, cuando a las mujeres no se les aplicaba una sanción institucional, pero se les sancionaba en el ámbito moral, se les excluía de los marcos institucionales, aplicándoles un parámetro moral contradictorio con el discurso de la educación incluyente.

Para las mujeres el rasgo que se juzgaba (Jackson, et. al., p. 54) era el de la responsabilidad. La sanción para ellas no partía tanto del reglamento como de la moral, de los discursos de responsabilidad. En el siguiente capítulo se verán las implicaciones de estos aprendizajes que permean tanto a los colectivos femeninos como las concepciones de sí.

El proceso de aprendizaje para la competencia como estudiante de esta escuela se da a través de la manipulación de las reglas del silencio, el estatismo, la limpieza y las reverencias a las autoridades adultas. Por otro lado el colectivo juvenil ha aprendido los valores más importantes de la institución como la jerarquía, la vigilancia, el miedo a la autoridad, la culpa y la responsabilidad para las mujeres. Tanto reglas como valores se han leído, adoptado, manipulado –para beneficio personal, colectivo o para la afectación de terceros- y resignificado, sin embargo sobresale que hay mayores expresiones de resistencia para las reglas que para los valores, esto dice del potencial de los valores como mecanismo de control.

Normas y valores son elementos políticos que facilitan el control y debilitamiento de una cultura estudiantil urbana popular. La exclusión de algunos-as jóvenes, entre quienes se encontraba un número importante de mujeres, les generaba percepciones de frialdad y distancia, mientras otros se percibían más próximos o coherentes con la cultura institucional.

Este panorama conforma apreciaciones estudiantiles respecto de la pertinencia o adecuación a la escuela, constituyéndose en elementos sobre el referente de educación formal. Para las mujeres además de la pertenencia de clase social (que se busca disolver), la pertenencia de género, crea tensión al responder a mandatos morales como la tranquilidad, la jerarquía y la responsabilidad. Esto tiene mayor peso cuando pertenecen al colectivo generacional más joven, en proceso de alienación institucional.

3. 5. Clase social y expectativas docentes sobre el futuro de sus estudiantes

Emprender el tema de las expectativas de vida docentes como parte del currículum oculto, requiere de aproximaciones a la pedagogía crítica. A ella se debe el análisis de cómo las escuelas son medios de reproducción de las relaciones económicas, de clase y agregaría de género. Más allá de considerar las posibilidades materiales de acceso a la educación, los estudios sobre reproducción social abordan la transmisión intergeneracional de las clases sociales y cómo las expectativas docentes reflejan los ideales de clase social para sus estudiantes (McLaren, 1984; Giroux, 2003; Willis, 1977).

Uno de los elementos que ha visibilizado este tipo de estudios es la percepción prescriptiva docente. Dichas percepciones suelen traducirse en acciones tendientes a crear o no condiciones reales para que las y los estudiantes sigan estudiando. El alumnado interpreta las acciones y generalmente responde confirmando las expectativas que sobre ellos existan. De este modo cuando la clasificación estudiantil de clase social se traduce en un trato diferenciado, se disminuyen las oportunidades de éxito (Treviño, 2003; Coulon, 1995).

Las expectativas docentes se transmitían en las relaciones formales e informales de la secundaria. Las y los profesores generalmente disponían de poco tiempo para las pláticas informales con sus estudiantes, a ello le dedicaban los momentos transcurridos entre clases o el receso, de modo que era una práctica relativamente limitada. De acuerdo a los testimonios de estudiantes, tenían mayor “conexión” con pocos profesores y aunque los intercambios no siempre eran considerados como “íntimos”, la transmisión de expectativas sociales estaba presente. Un ejemplo de ello era que algunas-os jóvenes se acercaban a indagar sobre la vida “cotidiana” de sus docentes, momento en el cual operaban la identificación de género y la imagen que el o la docente en cuestión transmitían.

Al maestro Eugenio se le acercaban más chicos que chicas a preguntarle a “Qué equipo le voy, qué deporte practico, si leo, a parte de aquí qué hago por las tardes” (Entrevista, 16 de junio de 2004). Hablaban menos sobre aspectos personales o problemas que enfrentaban, pues “les da pena a los niños, como que no quisieran que los demás se dieran cuenta”. Entonces para abordar problemas personales, solían referirse a problemas de otros en los que seguramente se veían reflejados (o hablaban de sí mismos, simulando referirse a sus amigos). En cambio a las maestras se les acercaban más las chicas, comentando “Casi siempre, sus problemas familiares, los divorcios de los papás, su abandono, el que no se entienden ellos mismos, me vienen a preguntar de los novios, que qué yo haría si me hablara un chavo así así, qué le contestaría” (Entrevista a maestra Mercedes, 16 de junio de 2004).

Un tema recurrente de conversación era la vida familiar, según Marina de segundo Q

(...) platiqué con ella que a dónde se iba a ir de vacaciones, cómo estaban sus hijos y así nos platicamos cosas, ella de su familia y yo de mi familia y luego le comenté que en una clase no le entendí” (Entrevista a Carla Marina, 25 de junio de 2004).

Para las y los adolescentes, indagar sobre la cotidianidad de sus docentes –la familia, los deportes, las lecturas, el tiempo libre-, les hacía ubicarles con proximidad y conformar un referente. Pero cuáles eran los alcances de la identificación estudiantil con sus docentes y cuál era el papel de la clase social en la expectativa del profesorado³⁸ y en aquellas de las y los jóvenes. El maestro Eugenio percibía de este modo la continuidad escolar:

Por experiencia, hay de todo, hay muchos que se quedan en el camino, yo siempre les he puesto ejemplos al inicio, miren muchachos, vamos a emprender un viaje, sí, todos estamos ahorita en un autobús, en ese autobús lleva un destino, nos vamos a Acapulco, todos vamos a llegar allá o ese es nuestro deseo, el autobús se puede detener por muchas razones, y nosotros somos los principales causantes por el que se pueda detener, que probablemente por una necesidad, que hablaron por teléfono, sabes qué falleció tu papá, o tuvo un problema tu familiar y ¿sabes qué? tendré que regresarme

³⁸ Considerando que los menores niveles de expectativa docente se ubican en las escuelas urbanas públicas y los mayores, en las urbanas privadas (Treviño, 2003).

porque tuve un problema, el autobús ya hizo una parada y ya no llegamos todos a nuestro destino, los chavos pues se motivan (Entrevista, 16 de junio de 2004).

En su testimonio consideraba constantemente a aquellos estudiantes que no concluyen la escuela: unos continúan y otros se van a trabajar, como reflejo de su conocimiento respecto de la comunidad estudiantil.

Cuando sus alumnos se acercaban a conocer el camino recorrido por el profesor, les comentaba “parte de su vida”

Preguntan “¿cuántos años estudió?” Miren yo estudié la secundaria, preparatoria, ya de ahí me fui a la carrera, “¿Y cuántos años?” No pues seis (...) ya cuando me empiezan a decir, maestro, “¿Usted fue estudiante, sufrió, no sufrió?”, todos los pormenores que se pueden tener y sí, claro, se sufre, pero miren, ya ahorita vean los carros que hay en la escuela, cuando se inicia a trabajar, pues igual, todo esto no estaba pavimentado, nosotros veníamos caminando en un lodazal (...) para acá. Con esas carencias también. Y bueno, la recompensa que se ha tenido es que ya tenemos un hogar, ya tenemos carro, ya puedo divertirme, puedo hacer algunas otras cosas, tengo opciones que como estudiante pues no se tienen. Deben aprovechar más que nada la oportunidad que le están brindando en sus casas (Ibíd.).

El profesor compartió su historia, con la finalidad de motivar a sus estudiantes a continuar estudiando. En este discurso avanzar en el sistema educativo y lograr la movilidad social que permite el acceso a un auto, una casa y diversiones, contenía gran valoración y representaba una meta. Pero en el proceso de obtenerlo debían sortear situaciones adversas, la falta de diversión y de “opciones”. Seguro que en este punto se sentiría identificado la mayoría de sus estudiantes. Así la forma de seguir el camino del docente era el estudio. Algunos hijos de profesionistas, se reconocerían y motivarían ante esta imagen, pero probablemente la mayoría que se acercaba para encontrar una motivación o una identificación, encontraba un ideal distante de la realidad, pues en los últimos años, los mayores niveles educativos en el país no necesariamente han implicado mejores condiciones de vida. Esto lo retrata claramente la maestra Mercedes

Yo siempre había comentado con ellos (sus estudiantes) que la preparación es lo que les abre puertas (...), que mejores oportunidades tienen entre mejores preparados estén y comentaba con mi esposo hace unos días, con qué facilidad encuentra trabajo alguien que no tiene preparación y cómo le cuesta trabajo -valga la redundancia- encontrar trabajo a alguien que tiene un título, tengo un amigo que tiene cuatro meses sin trabajo y es ingeniero en programación, tenía un vecino que tardó cuatro, cinco meses sin trabajo y es economista (...) les cuesta trabajo encontrar a ellos, comentaba yo con mi esposo ¿seguiré diciéndole a mis alumnos que los mejores preparados tienen más oportunidades?, porque ¡cómo les está costando! (Entrevista, 16 de junio de 2004).

La preocupación por el desempleo de profesionistas y la contradicción que le llevaba a la maestra Mercedes preguntarse “¿seguiré diciéndole a mis alumnos que los mejores preparados tienen más oportunidades?” No es exclusivo de ella o del cuerpo docente, también es un saber de las clases populares. De este modo la concepción de la educación como movilidad social y aquella de la reproducción de las estructuras sociales –preparar a la mano de obra no calificada-, han convivido durante algunos decenios. Sin embargo, como afirma la Organización Internacional del Trabajo, la actual realidad económica y política del país que ha sostenido al sector manufacturero y ha favorecido la emergencia de la maquiladora, si bien ha permitido conservar parcialmente el trabajo, “la calidad del empleo no ha mejorado, y ello ha llevado a un déficit de empleo decente” (*La Jornada*, 8 de diciembre de 2004).

Esto ha hecho más difícil que las excepciones, las individualidades provenientes de clases sociales populares, salten a las capas medias. Sin duda, el contexto económico nacional es un factor en la construcción de expectativas docentes y estudiantiles. Así la maestra Mercedes consideraba que

(...) la gran mayoría tiene ideas de emigrar a Estados Unidos, ellos quieren terminar la secundaria y medio trabajar. No muchos tienen claro lo que van a seguir estudiando, por ejemplo, ahora con el tercero M, les pregunto ¿qué piensan estudiar? Muchos no tienen ni idea. Pues vamos ahorita a la prepa y ahí después se verá, para qué digo ahorita si no sé si termine la prepa o no y algunos ya tienen muy marcado, "no que yo antropóloga, que yo voy a ser doctora, yo voy a ser esto" algunos ya hablan de qué van a ser, pero algunos a la prepa. La mayoría eligen las más lejos, ellos dicen que porque tienen pase directo en la universidad en las que están en el D.F. y que si toman una

prepa de por acá les va a costar, tienen que entrar al sorteo para la universidad y luego se contradicen en que no saben qué van a estudiar" (Entrevista, 16 de junio de 2004).

Para ella, la mayoría dejará de estudiar para ingresar al mercado de trabajo. Según su percepción el futuro de sus estudiantes era poco claro, con algunas excepciones, además la continuidad educativa no parecía algo que interesara a la mayoría de sus estudiantes. Por su parte el maestro Eugenio, consideraba que aproximadamente un 80% continuaría estudiando y el restante: "Se casará, se irá a Estados Unidos, tendrá otra opción de ver la vida". Ambos testimonios se refieren en distintas magnitudes a estudiantes que saldrán del sistema educativo. El testimonio de la maestra refleja que quien se decide a estudiar opta por ingresar a la preparatoria con el fin de llegar a la universidad, disminuyendo el estudio de carreras cortas. Así en esta secundaria de Ixtapaluca, las expectativas de ingresar a la universidad debían concretarse con la elección de una preparatoria.

La ausencia del pase automático a la universidad en la entidad es un factor que limita el acceso a la educación superior de las y los estudiantes. Si no ingresaban a una preparatoria en el Distrito Federal, por motivos académicos o por carencia económica (el transporte ascendía a más de 6 pesos a los límites de la ciudad de México), veían distante su posibilidad de continuar en el sistema educativo. La desanimada expectativa docente, sustentada en elementos sociales y económicos y en aquello que conocían sobre el capital cultural de sus estudiantes, incidía en el trato diferenciado por clase, disminuyendo acciones tendientes a crear condiciones para la continuidad educativa y tal vez las mejores condiciones de vida de sus estudiantes.

3. 6. Cuestión de hombres y de mujeres

Este apartado complementa la visión sobre los contenidos de género en la cultura institucional abordada en el segundo capítulo, a través del análisis de la división sexual del trabajo en la organización institucional y en las actividades escolares.

En las expectativas de vida que el cuerpo docente tiene sobre sus estudiantes además de intervenir la clase social, lo hace el género. Se ha hablado ya de los talleres escolares, aquellos en los que se desarrollaban habilidades para el trabajo y buscaban ser el vínculo entre la educación básica y su futuro laboral próximo. En estos ámbitos la reproducción de la división sexual de trabajo por género no era menos significativa. Algunos de los mensajes más enfáticos para las mujeres cobraban vida en los talleres, como ocurrió a Nuria de segundo Q

(La maestra) gritó: “Nuria y pandilla ¿!Van a trabajar!?”

Nuria en voz baja: “Yo no voy a trabajar”

Llegó hasta Nuria y Erika. La primera no traía hojas ni el texto que debían mecanografiar hoy.

Maestra a Nuria: “¿Si trajiste choninos o también se te olvidaron? (...) ¿Pues de qué se trata mujer? Cuando traes catálogo, no traes hojas. Si no quieres venir mejor dílo, di mami, ya no quiero venir. Vas a ver cuánto tiempo perdido para ti. A mí se me hace que lo que te hace falta son unas nalgadotas. O a poco te quieres ir con tu novio. Una de tercero ya se fue. Anda de luna de miel”

“Mira, la adolescencia es determinante. Hay adolescentes de 16 que tienen hijos. No vas a tener el hijo ¿Cuál es tu proyecto de vida corazón? Tú desde la panza de tu mamá estabas viva. Hoy en la noche, haz tu proyecto de vida, agarra un papelito. ¿Cuál es tu función, cuáles son tus necesidades? A lo mejor no quieres hacer nada. Pero aguas. La finalidad es ser feliz, Dios quiere que seamos felices. Tú no eres feliz. Todos los días que vienes a taller no eres feliz. El amor es quererte, preocuparte. Lo que haces no es amor por ti, porque llevas materias reprobadas. Hazlo por ti ¿Esperas un príncipe azul? ¿O te vas a ir con el primer baboso que te diga qué bonitos ojos tienes? No... a lo mejor te puede ayudar a que te cambie el carácter”.

Nuria escuchaba de lado, pues sentada en su asiento, frente a la gran máquina de escribir, mirando hacia abajo y a veces mirando a la maestra, escuchando con el cuerpo encorvado, el rostro serio y sudado

(Diario de campo 4 de febrero de 2004).

En el regaño a Nuria aparecía nuevamente el llamado moral a la responsabilidad que se enfatizaba por el hecho de ser mujer. Se evidenciaba sin titubear en un rotundo grito inicial: “Nuria y pandilla ¿!Van a trabajar!?”. El mensaje del discurso era un reclamo por falta de responsabilidad. Además había un elemento moral religioso cuando la maestra dijo: “Pero aguas. La finalidad es ser feliz, Dios quiere que seamos felices”, recordando la presencia de un Dios que todo lo ve y lo sabe, al cual se rinden cuentas de la vida. Quizá este aspecto subjetivo

sea un motor de sensibilidad para Nuria, lo cierto es que figura como un recurso docente para estimular la culpa y el arrepentimiento.

El discurso oponía dos imágenes de mujeres: la joven que estudia y es deseable en la escuela y su antítesis, aquella que no estudia, se va con el novio, se casa, tienen hijos a los 16 años y por su inexperiencia generacional, escoge a cualquier “baboso” para unirse. Tal confrontación de imágenes poseía algunos matices de clase social, asociando a la segunda, un elemento sutil pero incisivo, la precocidad de la experiencia sexual y la maternidad en las mujeres de clase social baja³⁹, a la cual se añade su casi incuestionable salida del sistema educativo.

Cuando Nuria faltaba al mandato de mujer estudiante (responsable y pasiva), parecía que le quedaba una opción: esperar al “príncipe azul” o irse con el primer chico que la sedujera y luego embarazarse. Así cumpliría con el ideal de ser para otros, le cambiaría el carácter – volviéndose dócil- y se convertiría en madre-esposa, es decir se redimiría con la asimilación a un patrón tradicional de mujer. La posibilidad de trabajar no aparecía como una opción para Nuria, tampoco la continuidad en el sistema educativo pues el discurso no fortalecía tal hipótesis, al contrario, contenía una pregunta implícita: ¿Para qué estudias?

En frases como “Si no quieres venir mejor dilo, di mami, ya no quiero venir. Vas a ver cuánto tiempo perdido para ti”. “A lo mejor no quieres hacer nada”. “Tú no eres feliz. Todos los días que vienes a taller no eres feliz”. “Lo que haces no es amor por ti, porque llevas materias reprobadas”, lo subyacente dice que lo mejor para ella es salir de la escuela, sin presentarle una opción que no represente la maternidad adolescente y sea considerada positiva.

El fragmento del taller de taquimecanografía, alimenta la hipótesis respecto de que existe mayor posibilidad de resistir a las reglas y no así a los dictados morales de género

³⁹ Que sin embargo, no es exclusiva de este sector.

(pensados como lo “mejor” para sus estudiantes). En la norma de “trabajar”, Nuria se resistía en voz baja “yo no voy a trabajar”, pero guardaba silencio ante el panorama que le presentaban de su vida, donde los elementos morales aparecían sin censura. Así se alimenta la idea de que “Las escuelas reproducen las estructuras de la vida social mediante la colonización (socialización) de las subjetividades del estudiante y estableciendo las prácticas sociales características de la sociedad (McLaren, 1984, p. 228).

El regaño público permite exhibir y transmitir los mensajes institucionales, donde las posibilidades en el futuro de las chicas de familias de bajos ingresos económicos, son notoriamente reducidas. En las percepciones docentes, una parte significativa de estudiantes en un futuro próximo ingresará al mercado de trabajo como mano de obra poco calificada, mientras se imagina a las chicas “casada o mal casada, con hijos y en su casa y sus papás cuidándole hijos y ellas intentando trabajar”. De este modo las expectativas de género permean los contenidos institucionales.

Al considerar el término de violencia como “un comportamiento, bien sea un acto o una omisión, cuyo propósito sea ocasionar un daño o lesionar a otra persona, y en el que la acción transgreda el derecho de otro individuo” (Torres, 2001, p. 16), la educación para la reproducción de las desigualdades sociales y de género es un fenómeno de violencia estructural, cuando busca excluir y diluir identidades de clase y limita las opciones de vida para sus estudiantes, transgrediendo el derecho a la educación y a la vida digna de estos-as.

Cuarto capítulo

La cultura estudiantil

Hasta este momento he explorado la cultura escolar en tres niveles, la organización institucional, las actividades escolares, así como el currículum oculto en las interacciones entre docentes y estudiantes. En el presente capítulo analizo las relaciones entre pares que constituyen un segmento del capital social del colectivo juvenil, aquella red que brinda estabilidad y orientación en la vida cotidiana, especialmente en las situaciones de crisis (Mack, 2000), tanto en lo societal como en lo académico.

Con ese fin se indagan las experiencias, los contenidos de género y generación de algunas subculturas estudiantiles, las cuales representan ámbitos identitarios y redes sociales que además de apoyar a sus miembros, brindan recursos en el proceso de afiliación institucional.

Las relaciones entre estudiantes se producían en las aulas, los recesos, algunas horas libres, al saltarse clases y después de la salida del plantel. En un primer vistazo al patio escolar, era evidente la separación espacial, las chicas de primer grado se sentaban en el pasto, haciendo *picnic*, platicando, jugando y escuchando música. Mientras los chicos del mismo grado jugaban en el pasto jaloneándose, aventándose y entrelazando sus cuerpos.

Mis primeras observaciones coincidieron con el mes de inicio de clases. Por esos días los estudiantes de primer grado jugaban en el área donde el pasto era más alto, en un espacio que daba la impresión de ciénega. Como los chicos de primer año eran de baja estatura, los arbustos rozaban sus rodillas. El uso del espacio por distinción generacional sugería interpretarlo como marginalidad del colectivo de las y los recientes miembros escolares.

A este primer vistazo se sumaron otras imágenes, como la rápida transformación de área de *picnic* (para las mujeres) en campo de batalla (para los hombres). O como aquel comentario de Cristian de segundo Q: “Sí, aquí los hombres, allá las mujeres y atrás (señalando al fondo) los maricones y las lesbianas”. La impresión de una demarcación generacional y de género se convirtió en una constante en el trabajo de campo, pero ¿Qué indicaban tales distinciones? ¿Eran estas reflejo del mecanismo de exclusión originado en la institución?

4. 1. Colectivos y subculturas estudiantiles

Las subculturas estudiadas se conformaban por personas del mismo grupo escolar y género, estas se desempeñaban como ámbitos donde las identidades colectivas brindaban a cada miembro determinados niveles de seguridad en la institución, en lo relacional y académico.

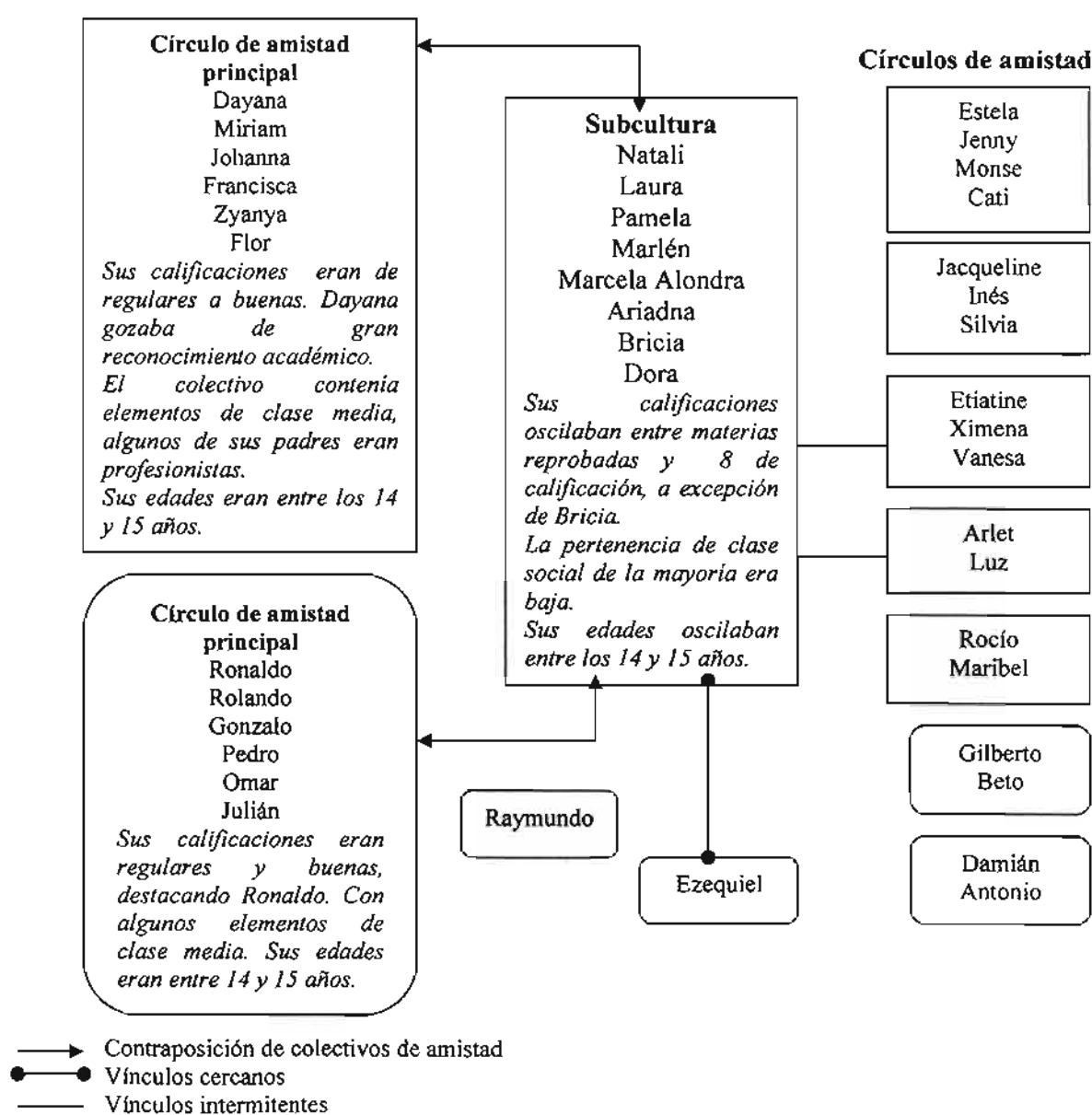
Di seguimiento a dos subculturas de mujeres, una de ellas correspondía al grupo escolar de segundo Q y otra al de tercero M. En esta última participé por un periodo más prolongado de tiempo y por tanto el registro etnográfico aportó mayor información para el análisis. Además de las subculturas, en cada grupo escolar había colectivos vinculados por la amistad, generalmente divididos por género a los cuales me referiré como círculos de amistad.

A continuación haré un bosquejo de la conformación de los colectivos de amistad y las subculturas en cada grupo, para presentar un mapa relacional que facilite el seguimiento de las individualidades. En el tercero M los círculos de amistad que iniciaron en el ciclo escolar tuvieron escisiones y en el transcurso de los meses se fueron gestando otros, pero generalmente se conservaban las participantes eje. Mientras tanto las demás personas dependiendo del nivel de cercanía, conflictos o tensiones, permanecían, buscaban otros círculos de referencia.

La subcultura de mujeres del tercero M estaba conformada por Natali, Laura, Pamela, Marlén, Marcela, Alondra, Ariadna y Bricia, chicas de regular a bajos promedios académicos

(oscilaban entre materias reprobadas y 8 de calificación), a excepción de la última que tenía notas de 9 y 10. Dora se integró por algún tiempo, cobijada por Bricia. Esta empleaba selectivamente su vínculo con el colectivo, participaba poco de este en el aula y reforzaba sus lazos en el exterior, siguiendo la estrategia detectada por Stanley (1995), que resuelve la contradicción entre los elementos identitarios de su subcultura –transgresores- y el mandato de mujer tranquila y responsable.

Figura 3
Redes sociales de la subcultura de mujeres del tercero M en el grupo escolar



La pertenencia de clase social del colectivo era baja, a excepción de Alondra y Bricia y sus edades oscilaban entre los 14 y 15 años. He definido a este grupo de amigas como subcultura porque sus nociones, acciones y discursos se oponían a normas, valores y mensajes institucionales, principalmente de género.

Frente a la subcultura se ubicaba un círculo de amistad con el cual entraban en conflicto. Este contenía algunos elementos de clase media como el uso de la ropa y el origen familiar, algunos de sus padres eran profesionistas. Este se formaba por Miriam, Johanna, Dayana, Francisca, Zyanya y Flor. En general tenían altos promedios, destacándose Dayana, la alumna de mayor reconocimiento académico en el grupo. Este colectivo de amistad no fue considerado subcultura por no oponerse a los valores y normas institucionales.

Otro círculo de amistad estaba constituido por Estela, Jenny, Monse y Cati, chicas tímidas. Además estaba el trío de Jacqueline, Inés y Silvia, Etiatine, Ximena y Vanesa o parejas, como aquella entre Arlet y Luz, Rocío y Maribel. El círculo más estable en el tiempo fue el primer trío. Estos círculos representaban el centro de gravedad para las individualidades.

Los hombres por su parte, a pesar de tener diferencias entre sí, en momentos de juego o bromas se reunían, a diferencia de las chicas para quienes parecía que las rencillas se anteponían a la congregación en momentos de respuesta grupal. Rolando, Ronaldo, Gonzalo, Pedro, Omar y Julián formaban un círculo amplio, no obstante el grupo más compacto de ellos era el formado por los tres primeros, sus promedios eran de regulares a buenos, destacando las altas notas de Ronaldo y algunos de sus padres eran profesionistas. Gilberto y Beto hacían una pareja. Al principio Damián era muy cercano a Antonio y lo fue posteriormente con Leonel. Beto y Raymundo se relacionaban parcialmente con todos y su referente no era único. Ezequiel además de vincularse con algunos chicos que no pertenecían al grupo amplio, se relacionaba con el colectivo de Francisca y la subcultura.

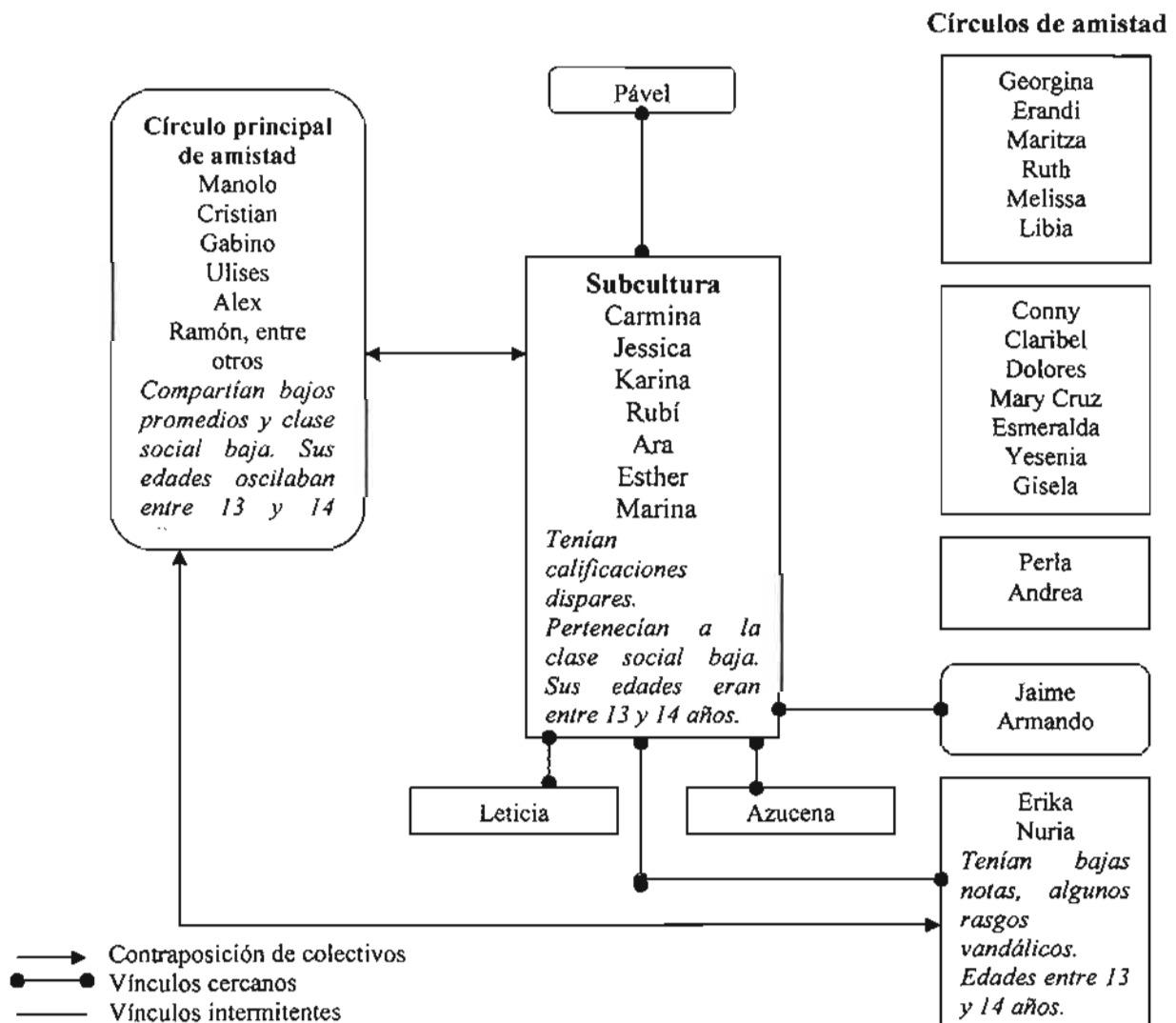
En el segundo Q, había más círculos de amistad definidos para las mujeres, que para los hombres, quienes sólo tenían uno. Este se formaba por Manolo, Cristian, Gabino, Ulises, Alex, Ramón y otros, quienes se acercaban a chicas mayores, compartían bajos promedios y clase social baja, hacían bromas y juegos bruscos. Cuando había juegos mediante golpes, o actividades que les congregaran como el fútbol o salir de clase se unían casi todos los hombres del salón, salvo Jaime y Armando. Al final del ciclo escolar tres de los integrantes del colectivo central salieron de la escuela, según entendían sus compañeros, por bajas calificaciones.

Había dos círculos de amigas silenciosas y tranquilas, del modo como las describe Julia Stanley (1995), cuyas participantes eran Erandi, Georgina, Maritza, Ruth, Melissa, Libia, Conny, Claribel, Dolores, Mary Cruz, Esmeralda, Yesenia y Gisela. En contraste se encontraba la subcultura de chicas formada por Carmina, Jessica Marina, Karina, Rubí, Ara y Esther, fluctuaban Azucena y Leticia. A fin de año tuvo desprendimientos como el de Marina. Sus calificaciones eran dispares, pero en términos generales sus promedios eran regulares (de 8). Sus edades fluctuaban entre los 13 y 14 años. Solían jugar rudamente entre sí y con algunos de sus compañeros que no eran muy próximos al grupo de chicos, como Pável, Armando y Jaime. Las chicas eje de esta subcultura a veces se relacionaban jugando con golpes con algunos de los hombres satélite del círculo de los hombres. Aunque en esta subcultura no era muy definida su oposición a los mensajes institucionales (como ocurría con la subcultura de tercero M), la identifiqué como tal porque se oponía a nociones y valores de género tradicionales.

La pareja conformada por Erika y Nuria estaba casi en permanente confrontación con los círculos de amistad (salvo algunos chicos del colectivo central de amigos y la subcultura de chicas) y con sus docentes, tenían bajas notas y algunos rasgos vandálicos. Finalmente se encontraban otras dos chicas que llegaron avanzado el ciclo escolar, procedentes del turno vespertino y volvieron después por problemas de “conducta”, ellas eran Perla y Andrea, su

vínculo era mayor con ciertos hombres del grupo pero no con las mujeres. En el primero S me resultó difícil dar seguimiento a círculos de amistad porque no establecían relaciones del todo fijas, salvo algunas parejas. Entre mujeres se llegaban a vincular con grandes grupos que rápidamente se transformaban, incluyéndose o diluyéndose de acuerdo a conflictos y simpatías. Esto se debía en buena medida a su recién ingreso a la institución, pues a la par de un proceso de alienación a las nuevas rutinas escolares, también se generaba un primer reconocimiento entre pares que más adelante generaría colectivos identitarios.

Figura 4
Redes sociales de la subcultura de mujeres del segundo Q en el grupo escolar



4. 2. Afiliación institucional: estrategias para tejer y fortalecer redes sociales

4. 2. 1. Poder en prenoviazgos y flirteos

Abordar las relaciones de prenoviazgo y noviazgo es dar cuenta de una parte importante de las experiencias relacionales entre hombres y mujeres, del mismo modo ofrece una idea de la conformación, alcance y recursos de las redes sociales a través de los flirteos⁴⁰.

Alexis de primer año comentó sobre su experiencia en el noviazgo

Es más fácil con las de primaria, cada quien anda por su lado, pero aquí quieren que estés como chicle, y yo sigo como antes, me voy a jugar fut. (...) Tienes que hacer todo lo que te piden, te piden dinero. Pero en primaria cada quien hace lo que quiere (Jetzi: ¿Por eso duraban mucho tiempo?) Sí. Aquí duran una o dos semanas.

Quizá en lo que más se invertía energía era en el proceso de acercamiento a la persona deseada, de más de una semana o dos. Para la subcultura de mujeres en el tercero M un modo de aproximarse a los hombres eran los juegos eróticos de “golpes” y “torteadas”⁴¹.

El ámbito inmediato de repercusión social de los contactos con chicos era la subcultura, colectivizaban las cartas de quienes las pretendían, haciendo de los flirteos importantes eventos sociales. Atravesando la explanada en una ocasión, se acercó un chico de primer año a Alondra, entregándole una carta y diciéndole: “Te la mandan”. La carta tenía un parche metálico que atravesaba la hoja doblada en cuatro. Alondra la mostró orgullosa a todas. Dentro tenía un corazón dibujado con lápiz y un lazo. Decía algo así como “Te mando esta carta porque no puedo decirte que te quiero”. Alondra riendo comentó sobre el dibujo algo que no le gustó. Marcela aseguraba conocer el emisor del mensaje. Entonces Alondra me comentó: “Así es, los de primero y segundo me mandan cartas y me piden ser su novia” (Jetzi: ¿Y qué les dices?) Sonriente y sonrojada respondió: “Pues a unos les digo que sí”.

⁴⁰ Coqueteos, cortejos y en general acercamientos previos al noviazgo.

⁴¹ Así le denominaban al hecho de tocar o ser tocada-o en las nalgas con la mano o algún objeto.

La imagen anterior muestra la elección de personas de su atención, se observa a Alondra halagada y segura al ser objeto de atención y galanteo de chicos menores. Para la subcultura de tercero M las personas de su deseo, con quienes coqueteaban o entablaban noviazgos fugaces eran chicos de primer y segundo año. Sólo en ocasiones las chicas de la subcultura elegían a chicos de su grupo o grado escolar para dirigir su energía erótica-afectiva, pero la mayoría de las veces tenían acercamientos con chicos menores de forma relajada. Para conocerlos sus estrategias eran acercarse a pedirles dinero prestado para comprar alguna golosina, caminar con el grupo de amigas y abordar a quien les gustara.

En la hora de receso dábamos una vuelta a la escuela⁴² cuando Marlén comentó: “Ese niño me torteó” (señalando a uno que iba jalando un bote de basura). Ella y Alondra lo correataron hasta alcanzarlo para pegarle en la cabeza. Más adelante, reintegradas a la valla, Marlén me comentó entre risas sofocadas por la carrera: “Nosotras somos las torteadoras, es que así nos llevamos (...) Ellos también nos tortean, hace rato me torteó uno”.

La subcultura transgredía el ideal de mujer pasiva en su relación con los chicos de menor edad, pero quizá sabía que estos modos de relación no eran socialmente valorados en ellas, por eso Marlén consideró necesaria una explicación: “Es que así nos llevamos”. Al indagar sobre su interés por los más chicos de la escuela Marcela comentó:

“Es que los de primero y segundo son más buena onda. Los de tercero son payasos”

Jetzi: ¿Qué es eso?

Marcela: “Pues que se creen la gran cosa. Así como los del grupo”

Jetzi: ¿Sí se creen los de su grupo?

Ellas al unísono: “¡Sí, por ejemplo Ronaldo. Antes era peor, se creía muchísimo! También los demás ¡Es que no se ven en un espejo!”

Alguna: “Pero los de primero no. Son buena onda, nos invitan lo que queremos, nos compran cosas”

(Diario de campo 17 de octubre de 2004).

⁴² “Dar una vuelta” era caminar enganchadas de los brazos, formando una valla y recorriendo toda la escuela. En ese trayecto platicaban, se encontraban, se agregaban o desenganchaban. Esta actividad la repetían durante la mayor parte del receso y la valla se conformaba por al menos de tres chicas.

Aparentemente en la subcultura el afecto en las relaciones con los chicos no era un bien buscado, a diferencia del romanticismo adolescente descrito incluso en canciones de moda, como “Eres” de Café Tacuba⁴³, que se acompaña de un video con un estudiante de secundaria como protagonista, enamorado de una compañera de salón. Tampoco tenía que ver con la imagen de niñas cariñosas e inclinadas al amor. Por el contrario, carecían las referencias de enamoramientos. Tal vez de estos contactos les interesaba obtener otros bienes, como experimentar con sus cuerpos, aprender la seducción y adquirir algunos recursos materiales – como dos pesos para unos *Totis*-. Quizá lo relevante era la trascendencia social del flirteo en la propia subcultura, los lazos de unión se fortalecían en cada intento de aproximación, pues solían conversarse anécdotas y sugerencias. Cuando un chico se convertía en el flirteo o noviazgo fugaz de más de una, emergía la oportunidad de poner a prueba los afectos del colectivo, anteponiendo la lealtad. Los lazos afectivos de la subcultura se fortalecían a través del contacto con otros, la lealtad afectiva pertenecía al colectivo, quizá por ello su afecto no circulaba en los cortejos y cuando se pactaba un noviazgo, este era fugaz.

Por su parte a los chicos les producía prestigio con sus amigos y compañeros de grupo tener novias mayores a ellos, que ya no parecían niñas. El costo era una relación de poder en la cual debían hacer lo que ellas pedían, como proveerlas de dinero de modo tradicional en una relación de pareja, donde el hombre es proveedor material y la mujer cuidadora. Los efectos del ejercicio de poder sobre los chicos eran visibles en sus sonrojos cuando la subcultura –a veces en pleno- los acosaba, como ocurrió en un receso. Pasó un chico de primero caminando frente al colectivo y Marcela le dijo “hola”. Él se sorprendió, volteó para mirar quién lo saludaba y después de descubrirlo se puso rojo y se fue rápidamente. Luego dos chicos de

⁴³ Cuyas líneas versan: “Eres, lo que más quiero en este mundo eso eres, mi pensamiento más profundo también eres (...), mi corazón, mi esperanza y mi fe (...) soy el que quererte quiere como nadie soy (...)”

primero llegaron cerca de donde estaba reunido el grupo. Alondra fue hacia ellos y regresó diciendo con voz fuerte: “Ya le revisé las bolsas a uno y no tiene dinero”. Ambos las miraron y uno de ellos comentó: “No, no tengo, lo dejé en mi mochila, está en el salón pero está cerrado”, justificando la falta del recurso como si fuese su obligación traer dinero para “prestar”.

En el proceso de afiliación institucional hay una serie de aprendizajes en los saberes, procedimientos, métodos y actividades escolares. Alcanzar la afiliación, significa ser reconocido socialmente como individuo competente y ver reconocido el conocimiento adquirido (Coulon, 1995). Cuando la subcultura de tercero M se acercaba a flirtear con los alumnos de nuevo ingreso, sin duda a ellos les representaba una oportunidad de involucrarse en los saberes sobre la institución, además gestaban relaciones generacionales en las cuales podían ser reconocidos como miembros competentes.

Como señalé, había una tendencia a establecer relaciones de flirteo de modo generacional. Los objetos de deseo para coquetear y entablar noviazgos eran diferentes para hombres y mujeres. Algunos solían relacionarse con chicas mayores, de su mismo grupo y sólo ocasionalmente con chicas menores. Los de tercero M solían preferir a chicas de su grado. Las chicas de primero S colocaban sus miradas en chicos de su mismo grado, así como en los de segundo y de acuerdo a su percepción los guapos eran “muy cotizados” y andaban con varias chicas, por eso preferían no considerarlos como objeto de deseo. Contrastaba la preferencia de las chicas, frente a sus compañeros de grado, quienes preferían a chicas mayores.

Los chicos de primero tendían ventaja sobre sus compañeras de grado por los saberes transmitidos por las de tercero, favoreciendo su seguridad en las interacciones generacionales, en una institución donde la distinción generacional se enfatizaba –en los uniformes, por ejemplo- y la jerarquía era valorada. De este modo, si bien los chicos tenían desventajas en sus

relaciones con las chicas –al sufrir acosos y hacer lo que las chicas pedían-, se compensaba con el aprendizaje de recursos útiles que facilitaban su proceso de afiliación institucional.

Sin embargo el proceso de afiliación de la mayoría de las chicas era duro, su primer año implicaba experimentar en la práctica el ensayo y el error, imprimiendo mayor esfuerzo y enfrentando sensaciones de frustración en las experiencias con los compañeros de grados escolares superiores. Un ejemplo de ello fue cuando un colectivo de chicas de primer año, se asomaba al salón del tercero M, viendo a Omar, Rolando y Ronaldo. Omar les dijo que se fueran pero ellas no lo hicieron. Entonces Omar le pidió a Francisca –más próxima a la entrada- que cerrara la puerta. De este modo el colectivo de chicos del tercero M cerraba la puerta a la posibilidad de fijarse en chicas menores.

Para ellas implicaba una percepción de exclusión generacional y de distancia de algo que las mayores sí podían experimentar en los flirteos. Los coqueteos eran aspectos valorados en la cultura estudiantil, pero las chicas de nuevo ingreso veían disminuida la posibilidad de sumarse, al no ser objeto de atención de los mayores, generando autopercepciones de distancia de la cultura estudiantil, a lo cual se sumaba la reducción de las posibilidades de un proceso de afiliación relativamente rápido como el de algunos de sus compañeros.

Las relaciones de poder de la subcultura de tercero M con los chicos ofrecía oportunidades de aprendizaje para la seducción y fortalecían sus vínculos afectivos e identitarios en el colectivo. Por un lado eran congruentes con la cultura estudiantil donde flirteos y noviazgos eran un código de presencia y prestigio, al estar asociados a actividades de jóvenes y no de infantes. Por otro alimentaban valores de lealtad y solidaridad entre mujeres. La fortaleza del colectivo daba apoyo a las individualidades de modos distintos, en momentos de crisis emocional y académica, como era el caso de Pamela y Marcela que tenían bajos promedios, mientras al exterior era un grupo de confrontación permanente con la institución.

4. 2. 2. Batallas: masculinidades creando redes

Solía sentirse el galope de quienes corrían de un lado a otro: implicados, observadores y observadoras. Se asemejaba a un cardumen de peces. Cuando dejaban de correr, se quedaban en un lugar relativamente dispersos. Varias parejas se golpeaban o aventaban simultáneamente por un breve lapso de tiempo, luego volvían a correr.

Era momento de demostrar la vigorosidad masculina expresada en los golpes. Poco se sabía sobre los orígenes de las grandes batallas, parecía que simplemente ocurrían.

Las peleas solían ser observadas atentamente por la comunidad estudiantil. Según testimonios estudiantiles, había peleas casi cada mes, cuando no estaban los prefectos y los involucrados eran hombres de distintos grados escolares, nunca se supo de peleas parecidas entre chicas, al menos en los límites del inmueble escolar. Para ingresar a la batalla, era necesario no ser “papayones”, es decir no expresar rasgos femeninos. De este modo se explicitaba la exclusividad de los hombres en las peleas. Así narraron una batalla, algunos estudiantes de primero S:

La prefecta Olga se dio cuenta y todos se fueron al otro lado, al frente de la cooperativa, ahí empezaron a golpearse. Algunos avisaron a los de segundo que llegaron a golpear a los de primero (S). Después llegaron los de tercero. (Jetzi: ¿Cómo entraron los de tercero?) Ellos están ahí, por si alguien quiere ayuda y se meten. Toda la jardinera estaba repleta de chavos pegándose. Ahí me pusieron el ojo morado, uno de tercero me alzó. Alguien completó: Estaba todo sucio de tierra, sudor y sangre (Jetzi: ¿De sangre?) Sí, a uno le sacaron sangre. Cuando la pelea parecía haber terminado, los volvieron a “agarrar” cerca de la explanada. Alexis comentó: Es que a veces te agarran en bolitas a ti solito (Jetzi: Y luego, ¿Cuando te encuentras de frente con alguno de ellos te reclama o no te habla?) Alexis riendo respondió: No, a veces hasta terminan siendo tus amigos.

Puede observarse en la narrativa anterior, un evento escolar con exaltaciones de agresión física masculina propias de un capital cultural gregario y vandálico, además del surgimiento de relaciones generacionales entre hombres mediante aquellas batallas de alianzas y confrontaciones.

Dice Coulon que para triunfar en la afiliación institucional, el estudiante debe demostrar su competencia como miembro de la comunidad estudiantil, es decir, compartir una serie de conocimientos comunes con el resto de estudiantes y construirse una nueva identidad (1995, p. 160). Estas batallas mostraban una nueva identidad en los estudiantes que confirman los contenidos de masculinidad, dramatizando a veces más que mostrando acciones de violencia física, para esperar “el reconocimiento social, como una distinción que le señale y le permita el acceso a su nuevo universo” (Ibíd., p. 161) el de la competencia masculina adolescente. La forma de las batallas recreaba las peleas callejeras donde se confrontan bandos. Traer dicha representación a la escuela manifestaba el capital cultural estudiantil y visibilizaba la dificultad institucional por diluir las características de dicho capital.

Por otro lado, al ser las batallas eventos donde se formaban grupos y se reconstituían mediante elementos de identidad juvenil masculina popular, se favorecía un modo de establecer redes generacionales que brindaba recursos para la afiliación institucional a los estudiantes de nuevo ingreso, así como percepciones de coherencia con la cultura estudiantil masculina. De este modo un elemento del capital cultural era resignificado por los estudiantes como recurso para la acomodación en la cultura escolar.

4. 3. “A ustedes no les dan permiso, regresamos en la madrugada”. Otros aspectos generacionales en la cultura estudiantil

Ingrid de primero S representaba un caso singular, ser una de las más altas, vestirse y peinarse distinto a sus compañeras de grupo y relacionarse con chicas de segundo año, la hacían parecer y asumirse adolescente. Los chupetones⁴⁴ en su cuello implicaban cierto tipo de acercamientos con los chicos que una niña no tendría. Esta era otra forma de expresar su distancia con la infancia y de hacerla sentir más integrada al mundo escolar adolescente. Se ha visto que la

⁴⁴ Marcas en tonos morado y rojo, producidas por besos succionados sobre la piel.

cultura estudiantil tenía rasgos como el énfasis de la masculinidad urbana popular, así como la valoración de los acercamientos eróticos entre hombres y mujeres.

Un juego común entre la subcultura de chicas de segundo S conformado por Carmina, Marina, Rubí, Ara y Esther era picarse la cola con un dedo, levantarse la falda o bajarse el pants de deportes, por ello solían usar likras. En esta efusividad transcurría parte importante de su tiempo libre, en ocasiones varias chicas del grupo se integraban al juego. Nuria le levantó la falda a Rubí, quien respondió “No sean culeras”. Alguna de las chicas preguntó “¿No traes likra?” Rubí respondió un poco agresiva “No, ¿Ya viste?” (refiriéndose a su ropa interior). Alguien más se burló insinuando lesbianismo “No, si ella quiere ver”. Entonces Rubí retadora propuso “Pero ahorita le bajamos el pants a Nuria”. Nuria argumentaba no traer likra mientras Rubí le tiraba la ropa. En eso estaban cuando de pronto Marina preguntó a Erika “¿Te acuerdas cuando le metiste el dedo?”, evocando alegóricamente una situación pasada.

En otra ocasión estaban sentadas en círculo Marina, Leticia, Esther y Pável. Las chicas jugaban levantándose la falda, Marina emocionada, se ponía de pie, corría, reía, se detenía fuertemente con las manos la falda entre las piernas, como si fuera bermuda. Pero sus amigas encontraban el modo de levantársela. Leticia se amarraba el suéter a la cintura, y lo cerraba con el cierre, pareciendo sirena. Marina pasaba por donde sabía que sus amigas le seguirían alzando la falda, gritándoles que no lo hicieran, podía irse pero no lo hacía.

Quien participaba de este juego sabía que se arriesgaría a mostrar la ropa interior o la likra. El juego se mantenía con la certeza de que al quedar en desventaja alguna ocasión, podía aventajar en el futuro. Sin duda se trataba de una permanente recreación de situaciones de ventaja y desventaja que podía prepararlas para sus relaciones de poder en otros ámbitos. Este juego de poder y exhibición del cuerpo, creaba un ambiente de horizontalidad cómplice, al ser de uso restringido. Dichos elementos fomentaban la identidad de la subcultura en cuestión. Por

otro lado, el juego de levantarse la falda era la versión femenina de otro juego más generalizado entre los hombres de primer, segundo y tercer grado. Estos se bajaban los pants en público, lo que generalmente hacía a los “afectados” o protagonistas mostrar orgullosamente trusas, bóxers o vellos púbicos. Tal vez uno de los sentidos de tales juegos consistía en mostrar los vellos púbicos y las menstruaciones de los cuerpos adolescentes. De ser afirmativa esta idea, los cuerpos estarían revelando la homogeneidad de la biología adolescente en una alegoría para quienes habían dejado la infancia. En este sentido los juegos de exhibición corporal eran una forma más para distinguir la infancia de la adolescencia, en una obsesiva demarcación que dotaba de orgullo y poder a las y los más grandes.

La idea de exaltación adolescente se reflejaba también en las fiestas. La convocatoria y la asistencia a estas dependían del “nivel” de adolescencia. Al *Halloween* celebrado en casa de Miriam, acudieron algunos chicos del salón y pocas chicas como Bricia, quien de acuerdo a su propia narración tomó tequila y Ezequiel se emborrachó. Estas parecían las primeras experiencias en el alcohol y el cigarro. Fumar, tomar y regresar tarde a casa era algo que no todos y todas querían o podían hacer, así los pares excluían a las mujeres por no participar de tales eventos. En una ocasión Bricia y Zyanya concertaban para ir a un concierto, Inés preguntó a Bricia por qué no la había invitado, Bricia respondió retadora y tajantemente “Porque a ustedes no les dan permiso, regresamos en la madrugada”, abrazando a Zyanya.

La exclusión de quienes tenían más proximidad a la infancia se hacía frente al prestigio de quienes tomaban, fumaban y regresaban de noche a casa. Tener prácticas más distanciadas de la infancia promovía lazos fuertes de complicidad, seguridad y poder en quienes producían y alimentaban la cultura estudiantil. Exhibir la competencia como miembro de la comunidad estudiantil significaba construir una identidad. Así el acceso a la cultura estudiantil se hacía a través de la demostración o exacerbación de la adolescencia, en modos de relacionarse

distintos a los de la infancia, de flirteos, así como de juegos de poder y exhibición del cuerpo. Sin duda el proceso de afirmación identitaria en el cual se calificaba, jerarquizaba y valoraba lo adolescente sobre lo infantil, generaba violencia sobre otras identidades.

Gozar del reconocimiento social estudiantil implicaba la no exclusión de la identidad adolescente de esta escuela y hacía tener óptimos niveles de satisfacción en quienes se percibían coherentes con ella. Si el imaginario escolar era frío y agresivo por las experiencias institucionales, los niveles de satisfacción entre pares podían confirmarlo o volver más agradable y cálido el ambiente escolar, incidiendo en un imaginario de escuela menos atacante.

4. 4. “¡A ver, bola de primates!” Expresiones de liderazgo y poder

Siguiendo a Foucault (1988) las líderes mantenían una relación en la cual inducían, constreñían –mediante discursos y regaños-, reconocían las acciones de las amigas, facilitaban y guiaban la organización. Sin embargo, también eran portavoces de llamados sociales que indicaban la imagen femenina, la moda y la responsabilidad de las chicas.

En la subcultura de tercero M trabajar en equipo daba la oportunidad a Bricia para ejercer poder verticalmente. Regañaba a sus compañeras en los preparativos de una pastorela:

No hicimos nada. Me peleé con unas niñas porque sólo estaban gritando y bailando. Primero nos reunimos afuera de la escuela, en la salida. (...) Pero supuestamente unas [se refería a Marcela y una amiga] no sabían que llegaría una amiga suya. Estábamos esperándolas, estuvimos como 10 minutos en pleno rayo de sol y no nos hicieron caso. Por su culpa nos tardamos. Llegamos tarde a la casa, luego estaban gritando, bailando y todo fue un desorden.

La tensión de la situación podía localizarse en la exhibición de amistad de Marcela con otras chicas, provocando los celos de las amigas, también podía tratarse de una disputa clientelar, en la cual Bricia se sentía desplazada. La lucha por el liderazgo de Marcela buscaba la atención de las demás mediante el juego y el baile, de un modo distinto al de Bricia. En otro momento abordaron el hecho. El equipo de la pastorela estaba reunido, excepto Marcela. Bricia

tomaba la palabra casi todo el tiempo, con voz fuerte y enojada. Los únicos tres chicos se fueron antes de que la reunión terminara

Bricia: “A ver, ahora ya no tenemos tiempo para ensayar... Y Marcela nada más las distrae, se ponen a jugar, a bailar. Así que díganle que ya no puede estar en la obra”

Las demás estaban regañadas. Casi no hablaban y le decían que sí a lo que decía.

Marlén: “Pero no tienes que enojarte con todas si te enojaste con Marcela”

Bricia: “Bueno, eso sí”

Parecía que la plática se había terminado.

Alguna le dijo a Bricia: “Bueno, ¿ya nos podemos ir?”

(Diario de campo 17 de octubre de 2003).

El fondo del conflicto era tal vez una lucha por liderazgo entre Bricia y Marcela, pero el elemento que inclinó la balanza a favor de Bricia fue el discurso de responsabilidad, frente a la irresponsabilidad de quien las “distraía gritando y bailando”. Todas parecían haber aceptado el regaño de Bricia. Mientras tanto Marcela estaba en otro lugar, esperando a que terminara la reunión para preguntarle a sus amigas más cercanas lo ocurrido en ella. Marcela se integró a unos cuantos metros, abrazó a Marlén y preguntó a Laura reclamando: “¿Cómo, estuviste ahí y no sabes qué dijeron?!”

Más tarde Marcela jugaba empujando a Marlén que estaba sentada en una barda de más de un metro de alto. Ante la exclusión del equipo Marcela acudió a sus amigas, exigiendo información y regañándolas (de modo similar a Bricia). Agredió “jugando” a Marlén en una acción que ilustra el “rebote” de la violencia, no respondiendo directamente a la agresora, sino descargando acciones violentas con quienes tenían menos posibilidades de responder.

En general los liderazgos femeninos en los grupos de trabajo, solían destacarse por el mismo discurso de trabajo, enfatizando aquello valorado en las mujeres en el ámbito educativo: la responsabilidad. Los argumentos amparados en la responsabilidad tenían mayor peso en los colectivos de mujeres y en los mixtos, de modo tal que simultáneamente representaba un

recurso para cubrir de mejor modo los requisitos escolares y al figurar como dictado exaltado para las chicas, podía manejarse favorablemente en las relaciones de poder.

Por otro lado, en el discurso de las jóvenes también asomaba “la tranquilidad” que se adjudicaban. En una ocasión Dayana –líder del colectivo de amistad opuesto a la subcultura del tercero M- organizaba al grupo para presentar una tabla rítmica y les insistió a las chicas su compromiso, que si veían que los hombres se ponían a jugar ellas no les hicieran caso, porque tenían poco tiempo “Las niñas ya lo hicimos el año pasado. Ahora con niños va a ser más difícil porque son un relajó, las niñas somos más tranquilas”.

A pesar de los niveles de estrés que producía cumplir con los dictados de género, ser fiel a ellos daba la posibilidad de percibirse en coherencia con la cultura institucional. Demostrar -o simular- su competencia como mujeres responsables y tranquilas seguramente les otorgaba asimilación a la lógica institucional. Sin embargo la responsabilidad y la tranquilidad frente a la irresponsabilidad y el desorden, evidenciaban y excluían violentamente a quienes no cumplían con los mandatos.

Entre los chicos de tercero M, el liderazgo también se ejercía en los círculos de amistad. Como señalé, Ronaldo ejercía poder realizando comentarios de delación en presencia de sus docentes que afectaban directamente a compañeros y compañeras de su salón de clase. Este era un modo particular de modular las acciones de sus pares amparado en la autoridad docente.

Cuando los chicos se organizaron para realizar una la tabla rítmica, el mensaje más fuerte era el de la confirmación de su masculinidad, como lo opuesto a las mujeres y a los gays

Damián abriendo los brazos y seguro: “Para todos los niños”.

Pedro sugirió cómo podían ir vestidos: “Con un paliacate en la cabeza”

Luego se levantó Raymundo, todos hablaban y hacían sonido de changos.

Damián: “¡A ver, bola de primates!”. Los tres al frente se pegaban entre sí.

Entonces Dayana tratando de ignorar a los chicos se dirigió a las chicas: “Mañana las niñas... lo vamos a presentar en pants y playera. ¿Quién puede traer la grabadora? ... ¿Quieren listón?... Los mechudos del color de la blusa que le toca a cada quien”

Pedro interrumpió en tono burlón y gay: “Listones para los niños”
Alguien agregó: “Moños, cascabeles”
Damián: “Los hombres se me peinan de colitas”
Pedro nuevamente en el mismo tono: “Paliacate dependiendo del color que les toque”.
(Diario de campo 12 de noviembre de 2003).

El liderazgo femenino se confrontaba con el masculino, a veces de modo tan evidente como se acaba de ver y empleando argumentos sobre la enfática categoría sexual expresada visiblemente sobre los cuerpos, a través de artículos y gestos “propios” para hombres y mujeres. En este sentido la construcción identitaria de género era cotidiana y en ocasiones partía de la categoría sexual demostrada en acciones como esta.

Pero la lucha de liderazgos con argumentos afirmativos de categorías sexuales o de jerarquía de género, no siempre era tan explícita. Para la presentación de pastorelas, Dayana y su equipo ensayaban en el pasto. Ella tenía el papel protagónico de “La Estrella” y sentada dirigía a su equipo. Varios miembros del equipo se acostaron, platicando y bromeando. Dayana en tono serio y fuerte llamó la atención: “¿Quedamos que bien no?” En otro momento preguntó gritando: “¿!Dónde está el estúpido de Ronaldo!?” Algún compañero le dijo que había ido al baño. Ella se molestó. Más tarde Dayana cometió una equivocación y Gonzalo le gritó en modo de reclamo: “¿!Y tú qué haces!?”. La tensión incrementaba en el ambiente.

La respuesta de Ronaldo el líder y sus amigos era desacreditar una coordinación femenina por autoritaria o democrática que esta fuera y que apelaba a la responsabilidad. Ronaldo confrontaba el liderazgo de la joven mediante su ausencia, una acción contraria al compromiso. Esta forma de resistencia al poder de Dayana tenía un mensaje de género que afectaba el argumento de responsabilidad. El modo en el cual algunas chicas expresaban su resistencia al liderazgo de Ronaldo era distanciarse y no establecer diálogo con él. En las tensiones de liderazgos femeninos y masculinos, las chicas terminaban cumpliendo con el trabajo escolar e involucrando a sus compañeros.

El aprendizaje en las relaciones jerárquicas –producido tanto en la escuela como en otros ámbitos de la vida adolescente- dejaba su huella en las relaciones entre pares. Los liderazgos inducían y constreñían en discursos y regaños a sus pares. Tales mensajes se validaban en el colectivo al representar mandatos sociales, como aquél de responsabilidad en las mujeres y se articulaban con la cultura escolar que trabajaba con definidos mecanismos de poder y dictados de género para las mujeres.

4. 5. Contenidos de género en subculturas y círculos de amistad

Ahora profundizaré sobre los contenidos de género en las subculturas y colectivos de amistad. Anteriormente señalé que el flirteo era el modo mediante el cual se afianzaban los lazos afectivos en la subcultura de mujeres de tercero M, relacionándose hacia el exterior y fortaleciendo el interior. El día del amor y la amistad era esperado animadamente por las chicas de tal subcultura, pero en el umbral de la fecha el grupo se dividió.

El motivo central del discurso sobre su distanciamiento tenía que ver con los modos libres que algunas de ellas tenían para relacionarse con ciertos chicos. Días previos al 14 de febrero, Bricia, Pamela y Alondra me contaron que se pelearon con sus amigas, motivo por el cual suspenderían el intercambio de regalos planeado semanas antes. Ariadna y Bricia se pelearon por un chico, esta me platicó la historia mientras Pamela y Alondra asentían. Bricia quería andar con Arturo y Ariadna lo sabía, la segunda le daba consejos para acercarse a Arturo. Simultáneamente Ariadna hablaba mal de Bricia con él. Más tarde Arturo enteró a Bricia de tales comentarios. Ariadna se “adelantó” y le llegó a Arturo, además manejaba dos versiones, una para sus amigas y otra para Bricia. Esta se molestó y habló con Ariadna “Iba a decirle zorra”, pero finalmente sólo platicaron y Ariadna le pidió perdón llorando. Entonces

Alondra comentó: “A mí Marcela también me dice ‘zorra’, con un poco de motivo porque ando con el chavo con el que ella quería.

El modo en el cual vivían sus flirteos les hacía parecer más cercanas a la adolescencia y a la cultura estudiantil, sin embargo había un terreno pantanoso respecto de su propia imagen femenina: no parecían tener muchos límites para conocer chicos, eran libres en cierto sentido, pero se producían niveles de censura por aquello que tradicionalmente es desacreditado en las mujeres. Procurar no cruzar el límite de la “zorrez” por bajar novios, coquetear o bien manejar el estado de “locura”⁴⁵ era una tensión permanente en este colectivo de chicas

Días posteriores al reencuentro del colectivo las observé dialogando sobre Arturo, haciéndose aclaraciones. Bricia le reclamaba a Pamela: “¡Para qué te peleas conmigo, si tu problema es con él” y luego Ariadna insistía: “¡Sí, la agarras contra ella. Es que él es así!” El contenido de la charla confirmaba sus lazos de lealtad, haciéndose un llamado de atención para no permitir el distanciamiento por un chico. A la par figuraba el mensaje implícito de aceptar a Arturo tal y como era, generoso en sus afectividades con varias jóvenes, pues “le gustaba abrazar a las chavas, darles besos aunque tuviera novia”.

La versión femenina de la generosidad afectiva, la iniciativa de acercarse a los chicos, “bajar” novios y en general tener prácticas libres en términos corporales era llamada “zorrez”, frente a las esperadas prácticas pasivas y el compromiso de pertenencia a los hombres en pre noviazgos y noviazgos. Las mismas acciones tenían distintos significados para hombres y mujeres. Llamarse “zorras” era un modo de censura en las estudiantes de esta escuela, en un contexto de construcción de identidades de género donde la vigilancia y la coerción inducían a responder a cierto tipo de feminidad.

⁴⁵ . Decían estar “locas” cuando: “Estaban juntas y si veían a un chavo que les gustaba le preguntaban su nombre y se hacían sus amigas. Además [lo eran] porque daban vueltas y echaban relajo”. Es decir, ser “locas” implicaba hacer lo que ellas hacían para conocer chicos.

Las relaciones mediante las cuales las chicas de la subcultura experimentaba con sus cuerpos, encontraban límites producidos por la contradicción de dos nociones sobre su relación con los hombres, aquella de proximidad erótica (con juegos-golpes y “torteadas”) y la tradicional de pasividad y amor romántico. En la historia de las chicas, la mayor afectación era la mentira de la amiga, la deslealtad y Bricia la enfrentaba llamando públicamente a Ariadna “zorra”, adoptando un elemento de la noción tradicional que en todo caso atentaba contra los contenidos de su colectivo, pero que en esa situación concreta funcionaba como arma para desafiar y lastimar a Ariadna. Así la lealtad se ponía a prueba en los contactos con los chicos y la subcultura se ponía a prueba con los dictados de género, como la “zorrez” y la responsabilidad. Tal vez el atentado a la solidaridad en el colectivo era la falta de lealtad, pero otro atentado también importante eran los ideales tradicionales para las mujeres. En la subcultura se podía casi todo, experimentar relaciones diferentes y resignificar situaciones como las sanciones escolares, sin embargo algunos contenidos tradicionales de género se transmitían, adaptaban y a veces eran empleados sin cuestionarse.

A pesar de las contradicciones se sobreponían los afectos. Casi diez días después del día del amor y la amistad me encontré sentadas en el pasto y pegadas a una barda, casi escondidas, a Natali, Marcela, Laura, Pamela, Bricia, Alondra, Marlén y Ariadna, quienes se pusieron de acuerdo para llevar el día siguiente un ingrediente distinto –pan, jamón, mayonesa, *coca cola*– y hacer un *picnic*. Esto no tendría relevancia si fueran chicas de primero que acostumbraran hacerlo, pero a este colectivo no era común verlo comer en el receso, salvo algunas frituras.

El acto de compartir los alimentos y responsabilizarse cada una de llevar algún ingrediente confirmaba la solidaridad del grupo. Si bien las concepciones tradicionales sobre las relaciones entre hombres y mujeres podían representar un atentado al sororato de las chicas,

el énfasis de la solidaridad les hacía reforzar la identidad colectiva y posicionarse con vigor en otras situaciones donde estaban en abierta resistencia institucional.

4. 5. 1. “Carla [...], Caracol, don Bigotes, sí tú, aunque te hagas la disimulada”

Los apodos y bromas de humor ácido y cruel eran termómetros de los niveles de intolerancia a las diferencias, estaban dirigidas a afectar a otras personas, funcionando como mecanismos violentos para delinear construcciones de masculinidad y feminidad. Aquí señalo el uso del humor como ejercicio de poder entre pares, a diferencia de Dubberley (1995) quien encuentra que “el alumnado de la clase trabajadora se vale de la broma para probar a sus profesores y profesoras y para catalogarlos en base a sus reacciones”(pp. 91-92).

Entre mujeres se decían tontas, se reclamaban la falta de inteligencia y suspicacia en las pláticas, como ocurría en los albures, sobre los cuales desconocían especialmente las menores. Por su parte, los hombres frecuentemente se llamaban entre sí animales, burros o pendejos (sic). Las agresiones de los chicos dirigidas a sus compañeras a veces eran humillaciones públicas, como ocurrió a Pamela de la subcultura de tercero, quien mintió al decir no saber su número telefónico porque la profesora se comunicaría con sus padres. La maestra reclamó “No me mientas, si mi hijo tiene ocho años y se sabe el teléfono”. Mientras Ronaldo se burló “Ella tiene síndrome”, entonces la profesora pidió “Ven, trae tu libreta, le voy a mandar un recado a tu mamá” y continuó hablando en tono de regaño y mofa, mientras los amigos de Ronaldo se reían amparados en el regaño de la maestra. Bricia exclamó “¡Ya cállense!” Pero ellos insistían: “El chango”, “¡Simio, es tu hermana!” “No me sé mi teléfono, tengo lagunas, alguien que me lleve a mi casa”.

Por su parte la subcultura de chicas de segundo Q aprovechaba situaciones que les daban ventaja con ciertos compañeros para insinuar su falta de inteligencia. En una ocasión un

chico respondió incorrectamente la pregunta de un maestro, mientras Erika soltó una sonora carcajada y una de sus amigas enfatizó: “¡No entendió!”.

Sin embargo, a pesar de los reveses de las chicas, para ellas los mensajes más constantes se referían a la falta de cumplimiento con determinados requisitos estéticos. Dichas bromas evocaban el *deber ser* mujer adolescente, como el caso de Dora de tercero M. A diferencia de sus amigas de la subcultura, no se pintaba, usaba el cabello suelto o bien sin arreglarlo demasiado. Bricia, su mejor amiga durante algunos meses, no solía maquillarse pero ponía empeño en variar sus peinados, aunque parecía preferir dos coletas. Tiempo después Dora también se peinaba con dos coletas. Sus ojos eran grandes, sus pestañas también, era de baja estatura y solía mirar con el mentón sumido y los ojos bien abiertos, debido al tamaño ligeramente menor de uno de sus ojos le apodaban la “borrega”.

En una ocasión Bricia defendió a Dora ejerciendo la solidaridad característica de su subcultura, de un compañero que la agredió diciéndole “borrega, esquinera y fea”. La defensa de Bricia consistió en responder al chico que Dora era bonita pero no se arreglaba, sin embargo en la pastorela saldría de ángel y cambiaría su imagen. De acuerdo a la agresión y la defensa, no ser bonita era motivo de burla. Ser fea era tener alguna “anormalidad” física, no peinarse elaboradamente ni maquillarse como las demás chicas de tercero⁴⁶, además de no poner empeño en la apariencia. Con estas características atacaban casi impunemente a Dora tanto chicas como chicos.

Las descalificaciones físicas con mensajes que buscaban la asimilación y la coerción en los ideales femeninos ocurría también en la subcultura de segundo Q. Rubí llamó a Marina: “¡Bigotes!”, ella no hizo caso pero Erika volteó mirando a Rubí y se tapó los bigotes de la cara

⁴⁶ Un gran número de chicas de tercer grado ponía especial esmero en su cabello, peinándolo con churros, coletitas y trencitas.

con la mano. Rubí no se dirigía a ella pero se mantuvo un rato llamando a Marina: “Carla [el otro nombre de Marina], Caracol, Don bigotes, si tú, aunque te hagas la disimulada”. Finalmente después de un rato Marina exclamó: “¡Ay, cómo chingan!” Más tarde se veía a Marina correteando y golpeando por el salón a la delgada, alta, blanca y sin bigotes de Rubí.

Otro motivo de burla en la misma subcultura era estar gorda. El 14 de febrero se encontraban bailando en el salón cuando Carmina entró en calor, quitándose la sudadera y el suéter. Abajo traía una playera blanca corta que de cuando en cuando dejaba ver la panza. La primera ocasión que esto ocurrió Erika y Rubí se doblaron de la risa: “La panza de Carmina”, “Su lonjota”. Más tarde Carmina se puso la sudadera y subió el cierre para ocultar la panza.

Como se dijo, la subcultura pertenecía mayoritariamente a la clase social baja, sin embargo el cuerpo de Rubí –alto y bien alimentado-, así como su ropa, indicaban su proximidad a la clase media. Al tener un cuerpo delgado, Rubí y Erika parecían incidir en el modelado corporal de sus amigas, aunque las dos pertenecieran a clases sociales diferentes.

No parecía haber resistencias en los dictados femeninos sobre los cuerpos. Aparentaban menor peso –usando la menor cantidad de ropa posible, a pesar del frío- o bajaban algunos kilos. En general podía mirarse a un mayor número de chicas de tercero delgadas que en primer y segundo año. Quizá las mayores habían asimilando el mensaje, bajando de peso y convirtiéndolo en código de identidad en sus colectivos, como en la subcultura del tercero M.

En los chicos los aspectos físicos como la baja estatura también eran motivo de burla. José de segundo Q se mostraba participativo en clases, sin embargo era objeto de burla por su baja estatura. Sus compañeros le hacían comentarios como que ganaría en la olimpiada de Atenas 2004 la medalla de oro por ser el hombre más chiquito. José no desafiaba a sus compañeros inmediatamente, incluso en una ocasión salió del lugar donde se reían de él, pero parecía desquitarse mediante puñetazos en la espalda a sus compañeros y burlas sobre la

supuesta discapacidad mental y la homosexualidad de algunos de ellos. Así, José insistía en comentarios en los cuales manipulaba los conocimientos de la clase para sustentar sus burlas como: “Oswaldo no sabe cuál [sexo] es, dice que es femenino, tiene 47 genes”⁴⁷.

Una burla asidua entre hombres, además de la alusión a la discapacidad mental era la física. Cristian y sus amigos de segundo Q imitaban a un chico gangoso de primero en su presencia. También jugaban a ser discapacitados físicos, hacer como si no tuvieran brazos completos, escondiendo una parte de estos en las mangas de la sudadera.

Otro factor de burla entre hombres era la falta de higiene personal, como el caso de Pablo, a quien le apodaban “Cebolla”, porque olía a sudor. Los primeros días de mi observación en el grupo de segundo, Pablo tenía el cabello opaco y rebelde. Su ropa estaba sucia o descuidada y su rostro cenizo. Al paso del tiempo, las bromas se mantenían y poco a poco el chico fue cambiando su apariencia. Un día llegó con un desodorante “Axe”, más adelante con ropa limpia, el cabello mojado o con gel, dándole apariencia de humedad.

Estos contenidos confirmaban la cultura estudiantil a la cual debían asimilarse, procurando excluir de sí mismos prácticas distintas, modos de vida de un capital cultural para percibirse coherentes con sus pares o reafirmarse sobre los otros. Resalta el de la higiene impuesta a Pablo, quien por su ropa gastada y las manchas en su cara mostrando desnutrición, evidenciaba su pertenencia a la clase social baja. La exclusión de prácticas adjudicadas a dicha clase social tenía un origen en la cultura institucional pero se permeaba en la cultura estudiantil, a través de la autovigilancia y la coerción entre pares.

Había dos tipos de mensajes en las burlas que los chicos lanzaban a las chicas y no tenían contraparte, figurando como ejercicios de poder masculinos, pues se dirigían al trabajo

⁴⁷ La burla sobre tener 47 genes tuvo su origen en una clase de biología, al aprender que las personas con ese número de genes tenían discapacidad mental.

doméstico culturalmente atribuido a las mujeres, que entramado en la descalificación de clase social generaba comentarios violentos. Como cuando Zyanya de tercero M barrió cerca de Raymundo, quien comentó: “Ella es mi criada”. La chica se molestó pero no respondió. Esto ocurría a otras jóvenes en situaciones similares, no respondían a la agresión quizá por una aceptación implícita o por no saber qué responder. Por su parte las mujeres no empleaban para burlarse las actividades culturalmente atribuidos a los hombres, como podría ser el trabajo físico o intelectual, pues tienden a ser reconocidas socialmente como características positivas.

Otros comentarios que generalmente se dirigían a las mujeres eran aquellos de la “falta de experiencia” que se suponía los hombres jóvenes tenían. En una ocasión Rubí se dormía en la clase, en eso Calderón –un hombre al que llamaban por su apellido- comentó a Rubí: “Ya ves lo que hacen las drogas” y luego le dijo a Conny que era drogadicta. La chica respondió: “Tú me la invitaste” y Calderón se defendió: “No te pregunté si te la había invitado. No, ya hablas con la pared”. Conny no respondió.

En esta ocasión Conny intentó defenderse con el código de defensa que generalmente usaban los hombres de la secundaria: una burla o grosería se respondía rápidamente con otra más fuerte, pero en esta ocasión su respuesta no fue acertada. La mayoría de las chicas no habían aprendido dicho mecanismo de defensa enmarcado en un capital cultural popular masculino, por lo cual tendían a estar en desventaja en los diálogos espontáneos.

Las mujeres de las subculturas alimentaban el recurso de la solidaridad en sus colectivos y dejaban huella en el salón de clase. En el segundo Q se realizaron calaveras escritas en la antesala del día de muertos. Dos de ellas hechas por hombres iban dirigidas a Azucena⁴⁸, burlándose porque usaba lentes. Después de ser leídas en el grupo, algunas compañeras gritaban contra la agresión, en abierta defensa de Azucena que lloraba,

⁴⁸ Quien tenía buenas calificaciones y participaba en los concursos escolares

demonstrando la injusticia de que había sido objeto: “¡Esa está manchada!”, “Eso no, era sin burla”, “Eso es mala onda, no llores Azucena”, “Es que si se mancharon”, “Sí la estaba agrediendo”.

Los dictados de masculinidad y feminidad propios de la cultura estudiantil se transmitían en los ejercicios de poder, llegando incluso controlar cuerpos y hábitos sobre el cuerpo de los pares. No figuraban oposiciones a los dictados de género sobre los cuerpos. Las reacciones individuales consistían en reproducir violentamente acciones o discursos coercitivos con quienes se estaba en posición ventajosa, aplicando el mecanismo de clasificación excluyente donde las discapacidades físicas y mentales, la falta de delgadez y altura, la homosexualidad, la falta de higiene y de inteligencia eran repudiadas. Así burlas y humillaciones eran ejercicios de poder, amparados en la cultura institucional y en los dictados de género. A pesar de ello tales situaciones representaban oportunidades para defender a compañeras y afianzar la solidaridad en las subculturas y círculos de amistad.

4. 5. 2. “Está en juego tu responsabilidad, a mí no me importa”. De las percepciones de éxito y fracaso académico

Las relaciones de pares no siempre eran ajenas a las tareas académicas, aunque lo visto hasta aquí así lo haga parecer. Las motivaciones estudiantiles a veces encuentran mayor sustento en las relaciones que en los intereses académicos. Medina (2000) señaló cómo el aprendizaje significativo, aquel referente a las habilidades sociales adquiridas en la socialización entre pares y no las destrezas en un oficio, construyéndose vínculos afectivos que permitían asegurar las expectativas laborales de los jóvenes.

Sin embargo para garantizar la permanencia en la escuela secundaria y mantener los vínculos entre pares era fundamental aprobar las materias. En este apartado considero el apoyo académico de los pares. Entre amigas copiaban la tarea o se reunían en horas libres, recesos o

incluso en las clases para hacerla rápidamente. Sin embargo a pesar de estas muestras de colectividad, resolver dudas solía implicar ejercicios de poder mediante regaños y reclamos de falta de responsabilidad, como Zyanya de tercero M respondió a Ariadna cuando ésta le pidió trabajar con ella porque no traía el libro: “Está en juego tu responsabilidad, a mí no me importa”. Al concluir Zyanya se rió un poco y volteó a trabajar con ella pero Ariadna no respondió, enojada por el comentario.

En ocasiones externar dudas dejaba sensaciones negativas en las jóvenes, tanto por el ejercicio de poder de alguna compañera como por el dictado de responsabilidad para las mujeres. Esto podía limitarlas para realizar acciones indispensables en el proceso educativo como preguntar y podía hacer desagradable una parte de la experiencia académica. Pero cuando se trataba de su relación con otros, las mujeres respondían al ideal femenino de ayudar, apoyando en tareas a sus compañeros, tal vez porque el reclamo de responsabilidad no se aplicaba a ellos. Por su parte los hombres de tercero M se apoyaban entre sí para ponerse al corriente con el dictado de la clase o corregirse. Sin embargo el apoyo no estaba acompañado como en las chicas, de algún señalamiento o regaño.

El apoyo académico trasciende la simple guía intelectual, pues en la construcción del conocimiento intervienen también el desarrollo psíquico y emocional del educando (Fox, 1991). Al parecer no existe una relación proporcional entre las herramientas académicas y la seguridad personal, sin embargo a veces los recursos académicos juegan un papel importante en dicha confianza. Lo cierto es que la seguridad personal es un recurso para enfrentar los embates académicos y las-los jóvenes elaboraban una parte de dicha seguridad en lo académico mediante sus experiencias tanto personales como públicas frente a los docentes y los pares, incidiendo en auto percepciones de éxito o fracaso académico.

En una ocasión la maestra de español pidió a Ezequiel de tercero M, pasara a resolver un ejercicio al pizarrón. Zyanya estaba a su lado y cuando este se levantó de su asiento, le echaba porras, repitiendo su nombre animadamente. Cuando este concluyó el ejercicio y volvía a su asiento, Zyanya lo corrigió sugiriéndole que separara la frase escrita, Ezequiel volvió al pizarrón y preguntó a la maestra si la separaba. Los hombres de su grupo le hicieron burla, mientras la profesora confirmaba lo dicho por Zyanya. La clase continuó y en otro momento Zyanya externó una pregunta de Ezequiel. La maestra confirmó la veracidad de la sospecha de Ezequiel. En respuesta la joven le dio una palmada en la espalda al chico, como diciéndole “Ya ves, estabas bien”.

Casi al final de la clase, la maestra pidió que levantase la mano quien tuviera alguna duda. Entonces Ezequiel seguro, recargado en la banca de Francisca, enunció: “Yo la última no la entiendo” y la maestra volvió a explicar. El chico se sentía más seguro para exteriorizar sus dudas, desconozco si esto incidía en su mejor desempeño académico, pero lo era en el transcurso de la clase y le creaba una percepción de éxito académico. Esto llevó a preguntarme por la reciprocidad de los jóvenes con las chicas y si estos reconocían públicamente a las chicas por sus logros, tanto como ellas lo hacían con ellos.

Encontré que algunos hombres apoyaban a sus compañeras, respondiendo dudas o elaborando trabajos escolares. Pero no pasó mucho tiempo para observar que estos no reconocían públicamente los logros de aquellas. En una clase de Educación Física de segundo Q había un equipo de básquetbol conformado por varios hombres y algunas chicas. Dolores encestó en varias ocasiones. La primera que metió coincidió con la primera del equipo y nadie celebró, pero cuando un chico encestó, se auto elogió aplaudiéndose, mientras los demás compañeros hacían exclamaciones de reconocimiento. Más tarde cuando Dolores metió la segunda canasta se festejó a sí misma pero el equipo fue indiferente.

El reconocimiento, la ausencia de este y las descalificaciones de hombres a mujeres atrajeron mi atención, pues estos elementos podían estar configurando las sensaciones de éxito o fracaso en las experiencias escolares de las chicas, es decir, hacerles sentir coherentes o incoherentes en la cultura estudiantil e institucional.

De acuerdo a lo encontrado por Subirats y Brullet (1992) en España, las niñas tienden a sentirse más seguras en sus intervenciones cuando están presentes en un número superior a los niños. En una clase de Artísticas de 3º M, como parte de la evaluación bimestral, las y los estudiantes pasaron al frente para decir un trabalenguas, luego lo hicieron con un lápiz en la boca para favorecer la dicción y finalmente debían mencionar las partes del escenario. Como se vio, en el grupo las mujeres casi duplicaba en número a los hombres.

En general había sensaciones y actitudes de nerviosismo, tanto para hombres como para mujeres. La mayoría de chicas subía al estrado con timidez y nerviosismo expresados en sus cuerpos, para después caminar rápidamente a sus asientos. Míriam dijo el trabalenguas avergonzada con el lápiz en la boca, mirando al suelo y luego al cielo. Ximena pronunció “la pájara pinta” con los ojos en el techo, mientras en el grupo gritaban: “¿Qué? No se oye, no se entiende!”. Pamela miraba al suelo, la maestra preguntó al grupo: “¿Se oyó atrás?” y Gonzalo burlándose respondió: “¿Qué?!”, Pamela continuó con la mirada llena de coraje. Flor lo hizo con mucha seguridad, mirando al grupo, pero dijo un trabalenguas que terminaba en “te quiero” y el grupo se burló exclamando: “¡Aaaaahhhh!, insinuando cursilería. Cuando Cati pasó al frente, un compañero le dijo: “párate”, en alusión a su baja estatura. Maribel, de piel blanca, cabello castaño y cuerpo desarrollado era una de las más seguras, dirigía en ocasiones su mirada al grupo, pero cuando colocó el lápiz en su boca miraba hacia el suelo. Lo dijo de corrido, sin equivocaciones. Entonces las voces de hombres la reconocieron con un ¡bravo! Fue el único caso de reconocimiento público de una chica en esta clase.

Por su parte los hombres mostraban distintos modos de enfrentar el nerviosismo que les producía estar al frente. Al terminar de decir el trabalenguas, algunos de ellos regresaban a sus asientos con gestos, enseñando los dientes agresivamente o mostrando una *L* de *loser*⁴⁹, demostrando su capacidad al haber pasado la prueba. Otra forma de enfrentar el nerviosismo, lo mostró Antonio cuando explicitó “ya se me olvidó” y continuó. Damián apoyó a Pedro en su presentación, gritándole: “Más fuerte”. A Ronaldo lo reconocieron, después del nerviosismo en su presentación y de sus trabas, Raymundo lo señalaba con el dedo cuando se equivocaba, pero casi al final, cuando repitió de memoria las partes del escenario dijo “esto es proscenio”, entonces el grupo se admiró, se escucharon preguntas como ¿Qué dijo, qué es eso?

En otra ocasión Pedro pasó al pizarrón y tuvo errores, entonces la maestra hizo preguntas al grupo sobre el ejercicio, el grupo respondía al unísono pero Pedro disonante daba la respuesta incorrecta. Rolando en tono burlón le dijo: “¡No mames!”. La situación hizo sonrojar e inquietar en su asiento a Pedro. La profesora volvió a preguntar y esta ocasión Pedro gritó la respuesta correcta, afirmándose.

Por otro lado, el colectivo de hombres facilitaba el desenvolvimiento público de algún compañero, mediante bromas haciendo parecer poco trascendentes las fallas. Los modos en los cuales los chicos se enfrentaban a una situación estresante y nerviosa producida por la experiencia pública, consistían en la auto percepción triunfalista, en la auto adulación y en actos de reivindicación pública. Varios chicos contaban con recursos tales que les hacían enfrentar las presiones de presentarse en público y lejos de producirles percepciones de fracaso, les producía percepciones exitosas en su desempeño académico y público. Las chicas además de no contar con recursos que les hicieran sobrellevar las experiencias públicas,

⁴⁹ Expresión en inglés que se traduce como perdedor.

constantemente eran objeto de descalificaciones, como ocurrió en un partido de fútbol femenino, cuando Ronaldo gritó entre el público: “¡Dayana corre como estúpida!”

En la secundaria, a diferencia de lo encontrado por Subirats y Brullet, la mayor presencia de mujeres en el grupo no restaba las descalificaciones públicas de los hombres hacia las chicas cuando estas participaban en el salón de clases o en eventos escolares. Así las descalificaciones públicas afectaban la autopercepción de éxito académico en las jóvenes.

4. 6. Del poder y el género

Hasta aquí presenté una serie de elementos relativos a la labor del género y la generación en los grupos de pares. La clasificación y la exclusión son los mecanismos mediante los cuales el poder es ejercido en las relaciones de pares y probablemente dichos mecanismos hayan sido reforzados mediante los mensajes institucionales.

En la cultura estudiantil se valora la adolescencia y la juventud expresada en flirteos, juegos-pelea y la exhibición de los cuerpos, frente a las acciones y los cuerpos infantiles. Respecto del género se enfatiza el proceso de rendimiento de cuentas en la adolescencia, en el cual la interpretación individual y colectiva clasifica y evalúa el género de las acciones propias y ajenas, a través de la censura y la celebración de tales acciones (West y Zimmerman, 1999). En la secundaria se rendía cuenta sobre la responsabilidad escolar de las chicas, lo que constituía un recurso para sobrellevar los requisitos académicos, así como para el ejercicio de poder sobre el colectivo de amigas. Del mismo modo el rendimiento de cuentas sobre la tranquilidad era empleado por algunas de ellas de modo selectivo, en sus pares y frente a docentes, constituyéndose en columna vertebral de un discurso que facilitaba el desenvolvimiento escolar y las percepciones de éxito académico. La manipulación que algunas chicas hacían de los dictados de género podía demostrar su competencia como estudiantes

responsables y tranquilas, coherentes con la expectativa de la cultura institucional. Para Bricia por ejemplo, la posibilidad de manipulación de tales mandatos le facilitaba el tránsito por la escuela, mientras otras que no cumplían con ellos experimentaban la exclusión.

La convivencia entre esquemas tradicionales y nuevos era común. Así, las relaciones relativamente libres de las chicas de la subcultura del tercero M y los chicos de grados menores, encontraban límites con la sanción social de la “zorrez”. Los contenidos de género tradicionales se incluían sin cuestionamiento en los colectivos, como era el caso de la modelación de cuerpos delgados y sin vellos para las mujeres.

Otro elemento relevante en la cultura estudiantil lo constituía el proceso de afiliación diferenciado por género. La ventaja de los chicos sobre sus compañeras de grado en este proceso implicaba en ellas mayores esfuerzos para enfrentar situaciones de frustración en las experiencias con compañeros de grados superiores, lo cual podía generar autopercepciones de exclusión de la cultura estudiantil y en cierto modo de fracaso institucional. Por su parte, para cierto número de chicos había percepciones exitosas en el desempeño académico público, mientras las chicas afectaban su autopercepción al ser descalificadas públicamente. Si la falta de integración escolar tiene su origen en la autopercepción de incongruencia y aislamiento (Tinto, 1987), parece relevante considerar que la cultura estudiantil de género estaría incidiendo en las autopercepciones de incongruencia y exclusión en las jóvenes, lo que además de generar en ellas sensaciones de frustración, estaría edificándose como referente respecto del significado que tienen de la escuela.

Los contenidos generacionales y de género se transmiten en las relaciones de poder, a través de personas eje que inducen y constriñen a sus pares en discursos y regaños validados en el propio colectivo por representar lo deseado en el grupo, sin embargo, las subculturas figuran como ámbitos de resistencia a la institución y a sus dictados sociales: a mensajes, normas y

valores. Así, las subculturas de tercero y segundo, se oponen a la concepción tradicional de mujer pasiva y a la lógica de individualismo, fortaleciendo sus lazos afectivos, solidarios y de lealtad en circunstancias como los flirteos y las relaciones relajadas con los cuerpos de sus compañeros. De este modo la subcultura de tercero (en desventaja institucional por su pertenencia social, bajas calificaciones y los modos no tradicionales de relacionarse), necesita enfatizar el control en sus relaciones de poder con grupos de chicos en desventaja por la edad y el recién proceso de afiliación, para generar en las jóvenes seguridad en la institución y el soporte afectivo para sobrellevar la escuela. Pero también funciona como un ámbito identitario fundamental en el cual se alimenta una parte de su imaginario de futuro.

En este sentido, el capital cultural emanado de un medio urbano popular, se constituye en recursos concretos como la noción de congregación juvenil, con elementos solidarios, afianzados por las identidades de género en hombres y mujeres –los grupos de jóvenes que recrean batallas, la lealtad femenina puesta a prueba en los flirteos con los jóvenes, así como una serie de expresiones en las paredes, el uso del uniforme, entre otras-. Dichos rasgos representan huellas populares, rechazadas por los representantes institucionales, así las expresiones juveniles resisten los contenidos hegemónicos institucionales, representando una fuerza en pugna y exhibiendo los alcances de su ejercicio de poder.

Las implicaciones de los pares en la construcción de las expectativas de vida, han sido poco consideradas por las investigaciones en las escuelas. Al respecto se puede hablar de dos niveles de relación entre estudiantes, por un lado el referente más amplio de pares, como el grupo escolar en el cual se expresa la cultura estudiantil, el segundo es aquél propio de los círculos de amistad y en concreto de las subculturas.

En la subcultura del tercero los flirteos son mecanismos de fortalecimiento de lealtad y solidaridad. Los medios para transitar la secundaria se fincan en la identidad colectiva, tal vez

incidiendo en la permanencia escolar de individualidades que de otro modo habrían salido de la escuela, tal como Medina (2000) señaló, las habilidades sociales y las construcciones identitarias en los pares pueden hacer terminar a los jóvenes un programa educativo.

Si bien la participación de la cultura estudiantil puede traer a las chicas percepciones de éxito y fracaso en sus relaciones escolares, la subcultura surge como un referente identitario que media dichas percepciones. Es difícil presentar un razonamiento acabado sobre que los colectivos confirman o alimentan las perspectivas de futuro, sin embargo la cultura estudiantil y la pertenencia a una subcultura dota de referentes sobre el futuro. Así las expectativas de vida se confirman o recomponen en un contexto donde figuran elementos de clasificación y exclusión institucional. La percepción individual de coherencia estudiantil e institucional forma parte de una lectura sobre la escuela, aquél ámbito del cual podrían participar o no en los próximos años de su vida, independientemente de la huella social, la familiar y de la posibilidad material para continuar los estudios.

Como se vio, las personas eje representan lo deseable para el grupo. De este modo puede entenderse que el círculo de amigas de Dayana haya tenido expectativas de estudiar la universidad, mientras Bricia fue perdiendo liderazgo en su subcultura al final del ciclo escolar, por ser disonante con los deseos para la mayoría de sus amigas que preferían estudiar carreras cortas o permanecían en la incertidumbre de haber reprobado el año escolar, a diferencia de Bricia que deseaba estudiar una licenciatura.

Las percepciones o experiencias de incongruencia y aislamiento frente a la cultura escolar pueden conformar el referente escolar futuro. Y esto es relevante para las mujeres de esta escuela, quienes viven un proceso de afiliación institucional con alta inversión de niveles de energía. Sin embargo quizá el recurso más importante para la continuidad escolar, consiste en la fortaleza de la subcultura, a prueba permanente en las interacciones con los pares.

Quinto capítulo

El ideal de futuro construyéndose en la escuela

5.1. Los casos

Ahora me referiré al contexto particular de dos chicas y un chico que confirmaron o reconstituyeron sus expectativas de vida a su paso por la secundaria, para observar cómo la cultura escolar cruza las individualidades.

5.1.1. Marlén: antes biología marina, ahora maestra

Marlén de tercer grado formaba parte de la subcultura de chicas del tercero, tenía 14 años y vivía en una familia urbana popular conformada por diez integrantes. Su papá tenía un taller de bicicletas y su mamá era vendedora independiente de zapatos.

Su complexión era delgada y cuidaba tal apariencia evitando chamarras con las cuales pareciera “oso”. En invierno tuvo una gripa muy fuerte porque salía de su casa recién bañada por la mañana, sin usar ropa para protegerse del frío. Su mamá algunas veces le llevaba una torta en el receso, pero pocas ocasiones tenía hambre, o “se le olvidaba comer”. Al no comer cuidaba su delgada figura, manteniendo el elemento identitario de delgadez en su subcultura.

Marlén, igual que su grupo de amigas, se enchinaba las pestañas en el salón, maquillándose y resistiendo junto con ellas al mandato de estatismo y atención a la clase. Al colectivo no se le podía cuestionar la falta de silencio, pues se maquillaba sin hablar. En la cultura escolar, Marlén pertenecía a la subcultura que manipulaba las normas, como aquella de participación en actos públicos, pues tomó parte de estos a pesar de poseer bajas calificaciones. En la subcultura, Marlén reproducía elementos considerados femeninos, como la esbeltez y el cuidado en la apariencia, algunos valores como la jerarquía y el valor de la responsabilidad,

simultáneamente ejercía poder en sus interacciones con chicos de grados menores. Cumplir con tales elementos propios de la cultura estudiantil que valoraban la adolescencia y se distanciaban de la infancia, le hacía percibirse coherente y animada entre sus pares.

La subcultura transgredía la vigilancia promovida desde la institución con acciones solidarias y de lealtad, en las que Marlén participaba efusivamente. Además el colectivo se encontraba en disputa con la exigencia institucional de disolver el arreglo personal juvenil popular, como podía ser el uso de mechas rojas y trencitas en el cabello, o el uso poco formal del uniforme. Frente a la institución que controlaba y eliminaba estos rasgos, se fortalecía la identidad de la subcultura, manteniendo los peinados, el maquillaje, el tipo de ropa, los accesorios, así como de actitudes no convencionales en sus relaciones con los chicos, como las “torteadas” y los flirteos. La subcultura representaba para Marlén el ámbito que le permitía mantener e incrementar su capital cultural y paralelamente permanecer en la institución en un ambiente de calidez e identificación.

Sobre los mensajes docentes relativos al futuro de sus estudiantes, Marlén recordó a la maestra de biología diciéndoles en segundo año:

Que las mujeres realicemos nuestra vida en lo profesional como en lo maternal, que es algo muy bonito en la vida, y no desaprovechar los estudios que te hayan dado tus papás, pero también vas a ser una mujer a quién dedicarte, a tu esposo, a tus hijos, a tu familia (Entrevista, 23 de junio del 2004).

El discurso docente se refiere al desarrollo para las mujeres en dos ámbitos, el ejercicio del cuidado a la familia y el profesional. Este discurso en torno al futuro de sus estudiantes representa un segmento de las expectativas juveniles, a ello deben sumarse las acciones de maestros y maestras, dirigidas a crear o limitar las condiciones para que sus estudiantes continúen en el sistema educativo. Los discursos que Marlén recuerda podrían ser aquellos que reflejaran su imaginario de futuro construido previamente fortaleciendo aquél elaborado desde

su familia, o bien podría tratarse de un mensaje altamente significativo que aunado a otros factores y vinculado a una profecía autocumplida, sintetizara sus “propios” anhelos. En esta ocasión resulta difícil discernir las implicaciones subjetivas de cada discurso sobre las expectativas. Sin embargo ambos discursos hacen referencia la continuidad en los estudios y uno de ellos tiene implicaciones en la construcción de la feminidad futura de Marlén, como el ejercicio del cuidado como madre y esposa.

Los mensajes docentes se expresaban en las clases como producto de percepciones sobre el colectivo estudiantil frente al cual se encontraban, manifestaban la contradicción de la concepción de la educación como movilidad social y la educación como reproducción de las desigualdades, así figuraban algunos discursos que motivaban la continuidad escolar, como aquellos recordados por Marlén.

A Marlén la subcultura le otorgaba una fortaleza importante frente a sus docentes, como cuando la maestra de física entregó calificaciones y la joven lloró rodeada de sus amigas. En momentos de crisis académicas la subcultura daba apoyo emocional.

En el colectivo, Marlén tenía desacuerdos con Marcela, la líder confrontada con Bricia. Marlén buscó una buena amistad con esta última, pero según narró “no funcionó”. A pesar de ello se relacionaba alegremente con las demás integrantes. Uno de los problemas con Marcela surgió cuando algunas chicas de la subcultura entrenaban por las tardes para un torneo de fútbol de mujeres en la escuela. Marlén era considerada una de las mejores jugadoras pero no podía asistir a los entrenamientos argumentando: “tengo unas gemelas de dos años” enfermas, así se refería a sus hermanas, de quienes era responsable de cuidar por ser hermana mayor.

Marlén soñaba en segundo año con estudiar biología marina, pero su realidad inmediata la llevaba a considerar otras rutas. Su situación familiar y su percepción como responsable de sus hermanas menores, parecía aproximarla al trabajo y considerar estudios breves o técnicos

para obtener ingresos económicos a corto plazo. La joven decidió trabajar como “cerillita” en Bodega Aurrerá, mientras esperaba su ingreso al bachillerato. Presentaría el examen único próximamente, para el cual decía estarse preparado “en cuerpo y alma” para no desaprovechar la oportunidad que me están dando mis papás, y no quisiera defraudarlos porque ellos tienen toda su fe puesta en mí”. Su plan era ingresar a la escuela anexa de la normal y ser maestra en seis años, desistiendo de la biología marina que le agradaba por la idea de nadar, estudiar peces

Y toda la vida marina, hablé con mis papás sobre esa carrera, me dijeron que sí me lo daban, pero me iban a alejar demasiado de aquí, iba a tener que ir a estudiar a las orillas del mar y todo eso. Pues sería meterme tanto al estudio y la verdad no. Entonces dijo mi papá, la verdad, conociéndote a ti no creo que vayas a querer una carrera larga, entonces decidí una corta (Ibíd.).

En lo narrado por Marlén, se puede observar la huella familiar en la elección de su futuro. Era la hermana mayor de una familia con escasos ingresos económicos, pero con posibilidades de brindar una carrera en la que no se invirtiera demasiado dinero a largo plazo y con la confianza de que el trabajo de la hija representara en pocos años un ingreso al hogar. El discurso de la familia se fincaba en que estudiar una licenciatura le implicaría a Marlén involucrarse demasiado en los estudios y “conociéndola” en su no tan dedicada trayectoria escolar, desistiría. El rendimiento académico y la urgencia de ingreso económico a la familia hacían coincidir el discurso de Marlén y el de su familia.

Marlén vivió un proceso de afiliación institucional favorecido por la cercanía con sus primos quienes cursaban segundo y tercer año, ellos le daban recomendaciones “no cuidado que si te toca la maestra de física, ¿por qué? No es que es bien estricta, esa no te sube ni una décima en tu calificación y si repruebas no te da chance ni nada”. También la ponían al tanto de los riesgos de hacer “despapaye”, “porque si no te llevan a trabajo social y no, ya estás acabada, llaman a tu mamá a trabajo social”. Así sorteó algunas dificultades en el proceso de afiliación y la subcultura le hizo tener óptimos niveles de satisfacción en las relaciones con sus

pares y sentirse coherente con un colectivo al cual no renunció a pesar de las diferencias con las líderes y que además le brindó apoyo afectivo y académico. Quizá el que Marlén poseyera un regular resultado académico y tuviera una buena experiencia relacional con su grupo de pares, la hacía percibirse apta y estar motivada para continuar estudiando, reflejándolo en sus expectativas de futuro.

Por otro lado la joven se imaginaba en cuatro años terminando su carrera y probablemente trabajando medio tiempo, “ser una chica normal, con mis amigas y todo eso”. Por normalidad tal vez se refería al distanciamiento de algunas acciones propias de su subcultura, como la “locura”, lo que muestra en todo caso la relevancia del colectivo para mantenerse en la secundaria, pero no la trascendencia de los contenidos de género producidos con sus amigas. Así la asimilación futura a un mundo congruente con lo esperado socialmente para las mujeres, se reflejaba en su imaginario como madre

Primero que nada, antes de realizar una carrera como profesional, también me gustaría tener una familia, me gustaría tener esposo, hijos (¿cuántos?) Tres (¿a qué edad?) Por eso de los 20 años, así me daría tiempo de ver a mis hijos crecer, cuidarlos, trabajar y así (Ibíd.).

Al considerar sus últimas palabras, resulta imposible distinguir si se trata del parafraseo de Marlén sobre el discurso de la docente: “también vas a ser una mujer a quién dedicarte, a tu esposo, a tus hijos, a tu familia”, o si se trata de una coincidencia de ambos discursos. En todo caso, el contenido del discurso de la profesora y el de la chica refleja una presión social doble, el desarrollo de la mujer profesional y el de cuidadora de una familia como madre y esposa, que si bien no se genera exclusivamente en la escuela, en este caso sí se confirma en ella. Esto fortalece la tesis de que la construcción de expectativas de vida no es exclusiva de la familia, la escuela también juega un papel relevante en los imaginarios de sus estudiantes.

5.1.2. Carla Marina: pediatra, doctora o licenciada

Carla Marina de segundo grado tenía 13 años. En su casa vivían diez personas. Su padre era gerente de Sabritas⁵⁰ y su madre ama de casa, su condición económica no era tan precaria como la de Marlén.

La chica era de complexión regular, pero no tan delgada como Rubí. Cuidaba su peinado, pero no lo estilizaba demasiado y de acuerdo a las burlas de Rubí, tenía bigotes. Carla pertenecía a la subcultura, en la cual se desarrollaba el juego de afirmación adolescente que consistía en levantarse la falda. Sin embargo Marina cuestionaba las actitudes “locas” de algunas de sus compañeras como Nuria y Erika, quienes “luego están gritando en el salón, nada más son un despapaye, quieren llamar la atención con sus falditas cortas o por la manera de cómo visten o la manera de cómo caminan” (Entrevista, 25 de junio de 2004). Así la joven confirmaba una categoría colocada a algunas chicas de su escuela, distanciándose de aquello que no era o quería ser, es decir, de la otredad. Marina tuvo una de sus primeras diferencias con una joven de su colectivo. Jessica la invitaba a

(...) que me llevara con los hombres de la manera de que me dejara agarrar, y yo le dije que no porque yo no iba a ser como ella. Esa compañera hizo a Leticia igualita a ella. Una vez le dije a Leticia que quería ser igual que esa persona y lloró. Entonces fui a hablar con Jessica y me dijo que ya no me iba a hablar, le dije, mira yo no necesito que me hables porque tengo muchas amigas a quienes hablarles y estoy muy contenta con ellas. Se alteró, nos agarramos aquí en la escuela (a golpes) y nos trajeron a trabajo social, entonces mandaron a traer a mi mamá y ya platicamos y ya me dijo Lili [la trabajadora social] que me tranquilizara y que estuvo bien lo que le dije a mi compañera. Mi compañera dijo que no se iba a juntar más conmigo (Ibíd.).

Carla aplicaba el mecanismo de clasificación sobre aquello bueno y malo en las relaciones entre mujeres y hombres, cuestionando la proximidad física con los chicos y el hecho de dejar tocar su cuerpo por estos. Tal concepción fue validada por Lili, una representante institucional. Marina representaba en la subcultura la vigilancia en los valores,

⁵⁰ Administrador de bajo nivel en la estructura organizativa de la empresa.

incidiendo quizá en la culpa de Leticia, quien lloró después de ser confrontada. La vigilancia como mecanismo de control y la exaltación de la culpa surtió efecto en Leticia.

Carla Marina, al ser avalada en su interpretación de aquello bueno y malo en las interacciones con sus compañeros, era coherente y competente con la cultura institucional de género, haciendo una escisión a su subcultura. La joven no era líder o eje de su colectivo, sin embargo se amparaba en un valor de género que le hacía romper sin titubeo con un modo implícitamente sancionado de relación. La confrontación de Carla Marina delataba a la subcultura y hacía temblar los lazos de solidaridad y lealtad entre las chicas, que hasta ese momento se basaba en concepciones no pasivas ni tradicionales de ser mujeres.

El ejercicio de la construcción identitaria de Carla frente a la otredad, se revelaba también en el imaginario sobre su futuro. La joven mencionó que algunas de sus amigas “se quieren ir a la preparatoria, otras se quieren ir para maestras, otras quieren estudiar para odontólogas, otras quieren ser físicas, químicas” (Entrevista, 25 de junio de 2004), ella estaba indecisa entre pediatría, medicina o derecho. En contraste con la subcultura, Erika y Ara terminarían la secundaria para después trabajar.

En el grupo de segundo y el taller de taquimecanografía, solían escucharse discursos docentes sobre el futuro de las mujeres que salían de la escuela, creando imágenes de adolescentes embarazadas con matrimonios infelices, donde las posibilidades para las mujeres de bajos ingresos (como Erika y Nuria) eran reducidas. Pero otros discursos docentes recordados por Carla Marina pedían buen desempeño académico

Que si seguimos como estamos no vamos a llegar a ningún lado, pero que si por parte de nosotros hay esfuerzo, hay trabajo, hay atención, dicen que vamos a poder ser alguien o más que alguien, vamos a poder llegar muy lejos (Ibíd.).

El contenido de la exhortación presupone la homogeneidad de estudiantes “malos” que no se esfuerzan y no ponen atención. En contraste y reafirmando una imagen opuesta a la de

Nuria y Erika, Carla y sus amigas discutían sobre su futuro, burlándose cuando a alguna de ellas se le adjudicaba ser ama de casa. En una ocasión la maestra de química vio a Jessica dibujando su cartera mientras el grupo trabajaba y le dijo que aunque llegara a ser ama de casa, necesitaría la química. Por eso las amigas hacía mofa de aquél acontecimiento, insistiendo a Jessica si sería ama de casa y confirmando el menosprecio al trabajo doméstico. Lo anterior muestra cómo los mensajes docentes estaban dirigidos a las estudiantes de sectores económicos pobres y cómo estos eran resistidos por las individualidades que en la subcultura, fortalecían otro tipo de perspectivas sobre su futuro, siempre en contraste con la otredad.

Carla Marina tenía una cicatriz muy grande en el pie. Cuando era niña caminaba a la escuela sobre una calle en compostura, su pie se atoró en un hoyo, fracturándose. La intervinieron quirúrgicamente y durante su recuperación, una viejita que era su compañera de cuarto, le daba ánimos para aliviarse, sugiriéndole paciencia porque decía, debido a su juventud todo tendría que salirle bien. Operaron a la señora y dos días después falleció.

Carla Marina afirmaba su deseo por estudiar medicina, pediatría o derecho, tal vez las primeras opciones tuvieran relación con su experiencia médica relatada. En una plática con sus amigas dijo “Imagínate, yo quiero ser doctora (...) Quiero recibir niños, estar en los partos”. Leticia afirmó: “¡Enfermera!”, a lo que Marina respondió: “No, esa le ayuda a los doctores, yo los quiero recibir”. La falta de claridad sobre aquello que deseaba hacer, podía deberse a los pocos referentes profesionales a su edad, sin embargo sobresalía su deseo por continuar estudiando y a pesar de imaginarse vinculada a los recién nacidos, se alejaba de la idea de “ayudar” a los doctores o cuidar a los pequeños. Los deseos de Carla Marina parecían distanciarse de las profesiones esperadas para las mujeres, donde se desarrollan las habilidades para el cuidado, prefiriendo la medicina o el derecho.

En la combinación del desprecio por el trabajo doméstico y la valoración de profesiones tradicionalmente consideradas para los hombres, puede mirarse que los referentes identitarios tradicionales sobre el género en el desarrollo profesional, han sido afectados en los últimos años, no así el menosprecio por el trabajo en el hogar.

Marina tenía proximidad a la maestra de química, con quien charlaba sobre la familia. En ocasiones la joven resaltaba como negociadora con sus docentes o los directivos, para solucionar algún problema o enterarse de los acontecimientos de interés estudiantil. El desenvolvimiento de Marina con sus docentes la colocaba en mayor proximidad a estos y ello le representaba un recurso en su seguridad personal para transitar en la secundaria. Tal vez el vínculo con una profesora con la cual podía identificarse, hacía coincidir su discurso de futuro con la experiencia de vida de su maestra.

(En cuatro años) Me imagino como muy trabajadora, muy activa, muy capaz de hacer cualquier cosa, pero no sé si en realidad vaya a ser eso, o sea sí me imagino (¿Has pensado en casarte y tener hijos?) No, no, no nunca he pensado (¿Algún día?) Algún día sí (¿Te imaginas cuándo?) Bueno, a veces pienso, pero más adelante, cuando sea más grande (Ibíd.).

Carla Marina, a semejanza de la vida de la maestra, se imaginaba un futuro como mujer profesionalista y trabajadora, aunque por lo pronto tuviera dudas respecto de la elección de su profesión. Esta incertidumbre también se refería al momento de su maternidad, que por entonces no figuraba entre sus planes. Para Marina el referente de su madre como ama de casa no aparecía en su expectativa de vida, sin embargo coincidían la imagen de su profesora, las expectativas de vida de sus compañeras y la propia, amalgamando en la escuela una certeza sobre su futuro en un contexto donde los referentes de feminidad se han trastocado.

5.1.3. Porfirio: ¿ingeniero?

Porfirio tenía 12 años y cursaba el primer año de secundaria, su familia estaba compuesta por seis personas. Su papá era chofer de bici taxi y su mamá trabajaba en el departamento de seguridad de una compañía aérea. Tenía baja estatura y su complexión era un poco gruesa pero no obesa. Una ocasión comentó que cuando era pequeño, su cabello chino y largo le hacía parecer niña, ahora su mamá le cortaba el cabello raso para no tener una apariencia femenina.

En el ejercicio de rendimiento de cuentas entre pares, el cuerpo de Porfirio era motivo de burla en el colectivo de jóvenes al tener baja estatura y canas. Físicamente no poseía los atributos deseados en la cultura estudiantil que indicaran juventud y se distanciaron de la infancia, así la censura de elementos ajenos a dicha cultura producía agresiones en su imagen.

Sus primeros días de clase “fueron un poco duras” por la falta de amigos. A diferencia de Marlén, Porfirio no conocía a jóvenes de otros grados escolares. Recordaba que “a los de primero los trataban un poco mal los de segundo y una vez a uno de primero le pegaron” (Entrevista a Porfirio, 16 de junio de 2004). Además su percepción sobre los estudiantes de otros grados escolares implicaba una marcada distancia generacional: “Se sienten más, los de tercero y los de segundo, tratan peor a los de primero” (Ibíd.), les dicen de cosas y luego les caen por atrás dándoles zapes.

Para Porfirio el proceso de inmersión escolar estaba resultando duro y entre otras cosas la ausencia de un colectivo de referencia dificultaba la posibilidad de enfrentar la exclusión de la cultura estudiantil. Este caso expone una situación distinta a la vivida por Alexis de primero que creaba lazos generacionales a través de las batallas escolares de hombres.

Porfirio se consideraba distante de la cultura estudiantil en el ámbito generacional, por no parecer joven y por carecer de un colectivo de referencia que le dotara de estrategias para sortear el proceso de afiliación escolar. Si bien puede pensarse que tales dificultades incidían

en su imaginario de futuro, porque las percepciones o experiencias de incongruencia, aislamiento y frustración frente a la cultura escolar debilitarían su referente escolar futuro, también es cierto que existen otros elementos que podían por lo pronto hacer pensar a Porfirio mantenerse en la escuela. Uno de esos elementos era su amistad con Javier, quien aseguraba: “me dice cosas buenas, me dice que le eche ganas, que no sea tan burro, que me aplique más, que le eche más ganas, se puede decir, como mi papá, nada más que ese me dice mis cosas”. El otro elemento tiene que ver con una serie de factores abordados a continuación.

Porfirio dijo tener mayor contacto con su maestra del taller de contabilidad, pero respecto del discurso docente, recuerda a la maestra de matemáticas diciéndoles:

Que hagamos de nuestra vida algo positivo, no algo negativo, que no seamos chicos problemáticos, bueno más la de matemáticas, que nos dice que seamos como una esponja, que absorbamos todo lo bueno y rechazemos todo lo malo, que absorbamos todo lo que tenemos a nuestro alcance en nuestro estudio y nos alejemos de lo malo (Ibíd.).

El discurso recordado por Porfirio no contiene motivaciones dirigidas al desarrollo profesional o de movilidad social, que podían ayudarle a un chico con dificultades en su proceso de afiliación institucional, el mensaje de la maestra iba dirigido básicamente a ser un “chico de bien”, una persona positiva moralmente y no problemática. La educación era percibida como algo bueno, lo malo se evocaba con acciones vinculadas a los problemas. El discurso que insistía en distanciarse de los problemas, no podía más que emanar de las experiencias estudiantiles inmediatas percibidas por las y los docentes.

Porfirio construía o confirmaba sus deseos futuros, frente a la otredad, en un contexto de historias individuales que “fracasaban” en la escuela. Así, el joven evocaba la salida de la institución de algunos y algunas de sus compañeras

[Han salido] Por problemas de familia, de la escuela, de que van mal, de que ya van muy bajos en las materias (...) Tres, son cuatro, por una niña que ya no viene. Un hombre y dos mujeres. El chavo porque iba mal en la escuela, era de los peores

alumnos que había y lo mandaban casi a reportar todo el tiempo (...) ellas no iban tan bien, una iba igual que él y la otra regular, pero se salió, no supe por qué. Anayeli, dejó de venir, igual que el niño que se salió (...) después ya vino cambiada y creo que le dijo a su prima, a ella le dijo, pero ella ya no quiso decir nada, ya Anayeli ya no vino (Ibíd.).

Para Porfirio la combinación de bajas calificaciones y mal comportamiento reflejado en el exceso de reportes, incidía en la salida institucional de sus compañeros, aunque esto no siempre fuera así, como ocurrió con Anayeli, de quien no entendía el motivo de su salida.

Lo dicho por los docentes y lo observado en sus pares formaba parte del contexto del imaginario de futuro en Porfirio. Cuando se le preguntó por cómo se imaginaba en tres años, lo primero que refirió fue el contenido en sus relaciones generacionales de poder donde se encontraba en desventaja por su apariencia física

Alto, ya no estar tan chaparrito, bueno que no estoy chaparro, pero a comparación de mis otros amigos y parientes, soy, se puede decir, que soy el más bajo (...) estudiar, es lo único que me imagino (Ibíd.).

Su inquietud inmediata correspondía a la posibilidad de acceder a los dictados de la cultura estudiantil masculina, poseer una altura más próxima a la juventud que a la infancia, para no ser excluido de la cultura estudiantil. Más adelante Porfirio manifestaba su deseo por estudiar ingeniería, aunque no le gustaban las matemáticas y eso le hacía dudar al respecto. Se imaginaba a sí mismo estudiando, como un alumno “ejemplar, para que no sea un vagabundo, un chico problemático en mi casa, quisiera ser un hombre de bien y no molestar a nadie”. Para Porfirio la imagen de chico problemático se construía en torno a los compañeros que iban mal en la escuela, eran malos alumnos y los reportaban permanentemente por su mal comportamiento. Esos compañeros salían de la escuela, transformándose en vagabundos, vagos o vándalos, era su referente una imagen de jóvenes urbanos de escasos recursos que pasan buena parte de su tiempo en la calle y no estudian. Frente a ellos Porfirio construía una imagen

propia de hombre de bien que no tiene comportamientos problemáticos en la familia o la escuela.

Como en el caso de Marlén y Carla Marina hay una coincidencia entre el imaginario de futuro estudiantil y el discurso moral docente. Pero además Porfirio construía una hermenéutica propia basado en sus experiencias escolares, contrastadas con las de otros compañeros.

En el elevado valor docente sobre la educación, hace colocar en el lado del bien a la escuela, frente a la falta de estudios y el vandalismo, asociado a las clases populares. El deseo docente de que sus estudiantes en contextos pobres continúen estudiando, se entiende por que las escuelas buscan lo más ventajoso para sus alumnos (Jackson, et. al., 2003, p.16), sin embargo el deseo de lo favorable no está exento de las contradicciones expresadas en los discursos y las acciones docentes donde se perfilan pocas opciones de vida. La clasificación del bien y el mal respecto de la experiencia escolar estudiantil cobraba un peso importante en los chicos, de quienes se suponía por el hecho de ser hombres, tendían a la desobediencia y la indisciplina, además de presuponer que por el origen de clase, tenían menores probabilidades de continuar en el sistema educativo.

5.2. Procesos que acompañan la construcción de expectativas de vida

Los tres casos presentados reflejan la diversidad de imaginarios sobre el futuro, producto de subjetividades individuales gestadas en contextos sociales muy concretos que si bien son particularidades ubicadas en distintas posiciones dentro de la institución, comparten la misma cultura escolar. En primer lugar, sobresale que los discursos docentes recordados por Marlén, Carla Marina y Porfirio coinciden con los propios, probablemente debido al parafraseo del discurso docente, donde podría estar funcionando la profecía autocumplida generada en el

proceso de enseñanza-aprendizaje en su trayectoria escolar, actuando diferencialmente por género y clase social. También podría tratarse de los discursos docentes más significativos que reflejan sus propios imaginarios de futuro, contruidos previamente. O bien podría tratarse de la síntesis de los anhelos propios elaborados en ese momento concreto de su vida, el discurso docente, los deseos familiares y la impronta del grupo de pares. Lo cierto es que en la construcción de imaginarios de futuro, intervienen las hermenéuticas juveniles sobre las experiencias escolares personales y colectivas, construidas e interpretadas en buena medida con sus pares o ante la otredad de sus pares.

Así pues la construcción de las expectativas de vida dentro de la escuela tiene que ver con la conformación de la identidad frente a los pares, en lo relativo a la identificación y la exclusión de la cultura estudiantil como en lo relativo a los recursos que proveen los colectivos. Sin duda los grupos de pares adquieren relevancia por ser la congregación, el ámbito donde se edifican los referentes identitarios. Las subculturas representan el soporte de las individualidades, es en ellos donde se fortalece la lealtad y la solidaridad frente al individualismo y la vigilancia promovida por la institución. Así, la carencia de un referente amplio y la exclusión de la cultura estudiantil, hace que el tránsito escolar resulte especialmente difícil como ocurría a Porfirio.

Carla Marina construía o confirmaba su imaginario de futuro frente a la realidad de sus compañeras y las expectativas docentes sobre el futuro de algunas de ellas, el embarazo adolescente y el matrimonio infeliz. Por su parte, Porfirio constituía su referente de bien a través de imágenes poco claras de jóvenes que continuaban estudiando sin dar problemas. Él construía o confirmaba sus deseos futuros frente a historias individuales de “fracaso” en la escuela. Esto ejemplifica el funcionamiento de la clasificación de bien y mal como mecanismo de poder institucional excluyente de cierto capital cultural popular, o el imaginario sobre este,

donde figuraban el abandono escolar, la vagancia y el vandalismo juvenil. De este modo los pares constituían los referentes de otredad en la construcción identitaria de sus propios imaginarios sobre el futuro, mediados por las interpretaciones y significaciones docentes.

En segundo lugar un factor que forma parte del contexto en el cual se transforman o confirman las expectativas de vida en las y los jóvenes, es la connotación de género y clase social en el discurso docente sobre el futuro de sus estudiantes. Sin duda la clase y el medio social conocido por las y los docentes, les configura preconcepciones respecto de sus estudiantes, considerando que un número importante de alumnos abandonará la escuela para ingresar al mercado laboral y que las estudiantes llegarán a ser madres en poco tiempo. Estos pronósticos se expresan en los discursos y las acciones docentes, concretamente en la exclusión de un capital cultural popular, a pesar de la contradictoria convivencia de tales expectativas con una noción de movilidad social.

En el caso de cómo el género atraviesa los discursos docentes y estudiantiles en torno a las expectativas de vida, Marlén ofrece un ejemplo. Debido a la necesidad económica en su hogar el interés por el cuidado de su familia y el discurso familiar, Marlén ha sustituido la idea de estudiar la universidad por aquella de ingresar a una carrera corta, después de la cual se imagina desarrollándose profesionalmente, como madre y esposa. Este caso permite considerar que si bien las expectativas juveniles no están aisladas de la familia y el medio social, tampoco lo están de la escuela. Marlén confirma su imaginario de desarrollo profesional y de futura cuidadora de sus hijos y esposo. Así, en una especie de pedagogía predictiva en la elección de futuro para las clases bajas, la escuela enfatiza en las mujeres el valor de la responsabilidad a través del mecanismo de control como la culpa y el ejercicio del maternaje, expresado en los discursos docentes.

El otro ejemplo es el de Carla Marina, quien su propia madre le podría representar una opción de vida como ama de casa, pero se distancia de esa opción anhelando profesiones no tradicionalmente asociadas a las mujeres. En este sentido Marina se resiste a la pedagogía prescriptiva, exhibe la transformación de los imaginarios genéricos sobre las profesiones, la deconstrucción de los referentes tradicionales y hace sus proyecciones basándose quizá en la vida de una de sus maestras que se desarrolla profesionalmente. Para Carla Marina coinciden las expectativas propias y las de sus amigas, gracias a lo cual constata sus deseos de futuro.

Además del medio social, la familia y la subjetividad estudiantil, la construcción de expectativas de vida incluye el currículum oculto de la escuela y la experiencia tanto individual como colectiva en la cultura escolar. Así resultan relevantes los recursos personales, sociales y las relaciones de poder en una institución con mensajes generacionales, de género y clase social. Para las mujeres los mensajes expresan la tensión entre el desarrollo profesional y la figura de madre-esposa, sin embargo cuando las jóvenes de clase baja rompen con los ideales para las mujeres sobre la responsabilidad y la tranquilidad, las expectativas sociales sobre ellas parecen reducirse y redimirse con la figura de madre-esposa.

Conclusiones

Para responder a la pregunta general de esta investigación de cómo inciden las interacciones de género y la cultura escolar en la construcción de expectativas de vida en un grupo de adolescentes de secundaria realicé el análisis de la cultura escolar, para ello resultó fundamental la aproximación a los elementos que la conforman: la cultura institucional, la estudiantil y el capital cultural de los actores sociales. La cultura institucional coloca límites para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la numerosa población estudiantil, construyendo su propia identidad institucional. En sus márgenes de acción, la escuela ejerce mecanismos de control, como la normalización-exclusión de ciertas acciones y actitudes.

La institución excluye a quienes poseen bajos promedios, quebrantan las normas y a quienes poseen capital cultural urbano popular por representar la antítesis de lo deseable. El mecanismo de clasificación promueve la normalización de la distinción y la exclusión de grupos generacionales y de género. Esta última es expresada en la división sexual de trabajo en materias y talleres escolares, la adjudicación de actividades para mujeres y hombres, la presentación de imágenes de mujeres que conducen de manera “deseable” su vida, en contraste con las adolescentes que se embarazan y salen del sistema educativo.

A los dispositivos de control se suman los valores que inciden en las subjetividades estudiantiles: vigilancia, estatismo, silencio, obediencia, individualismo, competencia, culpa y jerarquía generacional y de saberes. De este modo la celebración institucional de la competitividad y el individualismo, se distancia de la solidaridad y la colectividad, promovida por muy pocos docentes. La vigilancia entre pares como medio de conocimiento del colectivo estudiantil acompañada de la delación, resultan significativas en una población altamente

numerosa a la cual necesita conocerse, tanto para posibilitar condiciones que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje, como para controlar y contribuir a la reproducción de ciudadanos y ciudadanas con características pasivas, oponiéndose a los propósitos del plan de estudios de secundaria que busca formar estudiantes activos.

Asimismo ante la masificación estudiantil y el poco personal institucional, resulta difícil la “existencia” de las individualidades cuando estas no poseen buenos promedios académicos, su comportamiento sale de los márgenes de lo deseado en la institución y no se cuenta con recursos individuales para dialogar cara a cara con los representantes institucionales. Por ello las subculturas a través de acciones de resistencia, se construyen un rostro que les permite negociar con la institución su “existencia”. En este sentido, la subcultura del tercero M parecía alcanzar importantes niveles de presencia institucional, bien fuera como colectivo receptor de regaños o a través de las negociaciones con los representantes institucionales. La subcultura fortalecía su identidad y negociaba su presencia, como cuando manipulaba el mandato de responsabilidad femenina para hacerse acreedor de los votos de confianza docente y participar públicamente en actos escolares. Así a la categorización de jóvenes “incorporados” de Reguillo (2000), deben señalarse las resistencias a una afiliación institucional pasiva.

El control institucional está atravesado por elementos de clase social y género. Las mujeres además de la exclusión por clase social enfrentan la mayor incidencia de regaños tipo exhibición con fuertes cargas morales, en los cuales se reclama la falta elementos tradicionalmente adjudicados a las mujeres como la responsabilidad y la tranquilidad.

Del mismo modo figuran las presentaciones de la división sexual del trabajo y los discursos que vaticinan desventura a las jóvenes que pertenecen a clases sociales bajas y transgreden los dictados de feminidad. Si bien es cierto que existe un interés institucional en el

desarrollo profesional de las jóvenes, en buena medida fortalecido con las imágenes de las profesoras, también es cierto que se mantienen imágenes y discursos donde aparece la presión social doble de cumplir con los mandatos de madre-esposa y trabajadora y aquellos en los cuales las adolescentes son infelices por tener hijos y casarse, alimentada por un imaginario de reproducción a temprana edad adjudicada a las clases pobres.

La preocupación institucional por contener y acceder a la población estudiantil para educarla enfatiza los mecanismos de control, generando un ambiente de incertidumbre, frialdad y excesivo formalismo a los ojos de los nuevos miembros institucionales, que además les representa un elemento constitutivo del imaginario sobre la escuela futura. Por otro lado ante la cultura institucional las resistencias estudiantiles encuentran su fortaleza en la colectividad y el anonimato, como ocurría con los aplausos en los actos públicos. En el ejercicio de poder colectivo existe un soporte identitario de clase popular juvenil que lucha por mantenerse, frente a los mecanismos institucionales que buscan excluirlos.

El análisis de la cultura estudiantil da cuenta de elementos identitarios que excluyen otras identidades y que pueden estar fortaleciéndose con la enseñanza-aprendizaje de los mecanismos de control institucional como la jerarquización, la clasificación y la exclusión. La jerarquización en la cultura estudiantil se refleja en el aspecto generacional, aquel que aprecia la adolescencia y la juventud sobre la infancia, también en el rendimiento de cuentas en la responsabilidad para las chicas, que si bien figura como recurso para sobrellevar el desempeño académico, al evocarlo implica una posibilidad de ejercer control sobre las amigas. Aunque el uso selectivo de los mandatos femeninos de tranquilidad y responsabilidad constituyen un recurso que provee a las mujeres autopercepciones de coherencia institucional y éxito académico.

Por otro lado, la coexistencia de relaciones e identidades de género tradicionales y novedosas vistas en la subcultura de tercero M, evidencia contradicciones. Las jóvenes parecen mantener intactos algunos elementos tradicionales de género como la modelación de los cuerpos, simultáneamente las relaciones relajadas sobre el cuerpo propio y el ejercicio de poder sobre el masculino, brindan una relativa libertad que se ve limitada por tipificaciones infravaloradas para las mujeres, como la “locura” y la “zorrez”.

Las relaciones generacionales entre hombres, así como aquellas poco ortodoxas y de poder entre las jóvenes de la subcultura del tercero M y los chicos de grados menores, facilita a algunos miembros del colectivo masculino, el desarrollo de habilidades para una afiliación institucional menos costosa, a diferencia de las chicas de nuevo ingreso. Si ellas carecen de contactos previos con otros y otras jóvenes, la exclusión generacional les lleva a invertir esfuerzos importantes en la búsqueda de alcanzar la congruencia con la cultura estudiantil. La autopercepción de exclusión se alimenta de las descalificaciones públicas de sus compañeros y los regaños-exhibición de sus docentes. Lo primero las coloca en desventaja y lo segundo las excluye de la estructura institucional. Si bien parece que los dictados de responsabilidad y tranquilidad son recursos propensos a mantenerlas en su paso por la secundaria, las desventajas señaladas pueden producirles autopercepciones de fracaso académico y social, incidiendo en un débil imaginario sobre su continuidad en el sistema educativo formal.

Por ello resultaba significativo a las jóvenes de la subcultura del tercero M –sujetas a exclusiones de clase y de género por faltar a ciertos dictados-, alimentar las percepciones exitosas sobre sus relaciones de poder con chicos de grados escolares menores, así como vigorizar su participación en el colectivo, recreando cotidianamente sus valores.

Los valores de solidaridad y lealtad en esta subcultura, de complicidad en la de segundo y las congregaciones masculinas de tipo callejeras, en las que se confrontan bandos, reflejan la

identidad juvenil popular gregaria y se establecen como recursos para la acomodación en la cultura escolar. En este sentido las subculturas se constituyen como fuerza en resistencia frente a los contenidos institucionales que buscan debilitar el capital cultural de clase baja.

La conformación de las expectativas de vida implica la impronta familiar, la del medio social, así como los imaginarios sobre la escuela, basados en la valoración de las experiencias dentro de la cultura escolar, tanto las previas como las inmediatas. El diálogo permanente entre los discursos docentes y estudiantiles, hace coincidir las expectativas de ambos, tal vez como la síntesis del referente estudiantil sobre el significado de la escuela, de los deseos de futuro fincados en las familias y las expectativas docentes. Pero los discursos y las acciones docentes surgen de la cultura institucional y se transmiten en las interacciones con sus estudiantes, aplicando clasificaciones jerárquicas de clase social y género que contradicen el ideal de la educación como movilidad social y el discurso incluyente de la escuela.

Por otro lado, los pares representan un elemento más en la construcción del imaginario futuro en tanto son los referentes inmediatos frente o sobre los cuales edifican su identidad y porque los colectivos son la mediación entre la cultura institucional y las individualidades, así como los ámbitos incluyentes que otorgan recursos emocionales y académicos. Esto resulta relevante en una institución demasiado formal con mecanismos de control excluyentes. Además son los colectivos de amistad y las subculturas fuente importante de las percepciones de éxito y fracaso en las relaciones escolares, por lo que su papel en la construcción de las expectativas de vida de las mujeres no es menor.

Así, la percepción individual de coherencia con la cultura estudiantil e institucional, se basa en la experiencia cotidiana de sus interacciones y se fundamenta en la interpretación sobre la escuela como referente de los niveles educativos que quedarán por delante si se permanece en el sistema educativo.

Al concluir este trabajo puedo señalar la pertinencia de los estudios sobre las condiciones en que se dan los procesos educativos, a modo de profundizar cómo “los miembros organizan su vida social en común” (Coulon, p. 121) y cómo son las relaciones de poder que se gestan en la vida social de las instituciones educativas.

(...) la escuela enseña; la escuela transforma las pautas distributivas de los bienes económicos, sociales y culturales; la escuela prepara a los individuos para el trabajo. Pero mientras intenta hacer todo esto con una eficacia más o menos reconocida, ofrece a las personas y a los grupos experiencias concretas en un marco de socialización. Una característica fundamental de estas experiencias es la de *poner en relación, por primera vez en la biografía de los agentes, y en el seno de una institución formalizada, las interpretaciones instrumentales y las interpretaciones convencionales del mundo social de la vida.* (Díaz, p. 31)⁵¹.

Indagar mediante la etnografía escolar “el orden social [que] se origina en las interacciones concretas del aula y en el curso de las actividades concertadas de la vida cotidiana” (Coulon, p. 131), continúa siendo una tarea fundamental de la investigación educativa. Las interacciones evidencian la producción y reproducción de las desigualdades de género y sociales e igualmente pone de manifiesto el papel activo de la escuela en la definición del rumbo que guía la vida de las y los estudiantes.

En este sentido resulta fundamental el análisis de las escuelas en contextos políticos y económicos concretos, pues las escuelas son instituciones con posturas, trabajan o se resisten en torno al orden social. Sin embargo en esta ocasión el análisis de la incidencia de las políticas neoliberales en la educación queda pendiente para una futura investigación.

Por otro lado resulta fundamental el modelo de análisis de la cultura escolar porque en él se incluyen las experiencias externas de sus miembros, permitiendo palpar el contexto social en la institución. Además dicho modelo abarca los elementos más significativos de la

⁵¹ Cursivas del autor.

experiencia escolar, de modo que brinda un panorama completo de la vida social en las escuelas, incluyendo los ejercicios de poder, las resistencias y construcciones identitarias.

En este estudio de caso se expresa la contradicción respecto de la escuela como reproductora de la clase social, de la desigualdad para las mujeres y la idea de la escuela como medio de movilidad social. La educación en su discurso intrínseco busca lo mejor para sus estudiantes y la movilidad social, pero en el contexto mexicano actual esta premisa se debilita.

Peter McLaren y Henry Giroux ponen de manifiesto las formas tácitas que generan la falta de éxito para las mujeres en la escuela, no obstante cabría considerar en otras investigaciones el significado del éxito en situaciones específicas insertadas en un modelo neoliberal de crecimiento económico. Basada en los discursos docentes sobre las posibilidades laborales para sus estudiantes puedo sugerir que en nuestro país el éxito para muchos jóvenes de clase popular no está vinculado directamente a la escuela, pues incrementa cada vez más el interés por migrar a grandes ciudades o Estados Unidos, lugares que por su crecimiento económico son atractivos a la mano de obra no calificada. Quizá el éxito de esta población joven se coloque en los modos de obtención de recursos económicos para proveer a sus hogares desde la distancia y/o ahorrando dinero para invertir en algún negocio o “changarro”. ¿Cuáles son las concepciones de éxito y qué nuevos significados tiene el prestigio social de las y los jóvenes de estos sectores? Son preguntas aún por responder.

Por otro lado, la propuesta de Alain Coulon sobre el proceso de afiliación institucional me permitió considerar algunos elementos de tensión entre estudiantes y la exclusión estudiantil en el proceso de afiliación, para interpretar la construcción de imaginarios adolescentes sobre la escuela a través de los estados de satisfacción e integración social. No obstante, como he mencionado, faltan estudios sobre la relevancia de los pares en el proceso de afiliación institucional. Debe indagarse más cómo las relaciones generacionales y de género

inciden en este proceso y cuáles son los elementos de la cultura escolar que excluyen a determinados-as estudiantes.

La teoría de la reproducción es pertinente como base para analizar los elementos culturales, económicos y políticos transmitidos en las instituciones educativas destinadas a mantener el *estatus quo*. En esta investigación resultó fundamental considerar la reproducción de un sistema que distingue por clase social, generación y género, así como examinar la presencia de una autonomía parcial de la cultura escolar respecto de la cultura hegemónica, planteada por Willis y Giroux, que se articula con la noción de resistencia de Foucault.

Algunos estudios sobre reproducción se refieren a las expectativas de vida que las y los docentes tienen respecto de sus estudiantes. Sin embargo faltaría indagar más sobre las identificaciones de género entre estudiantes y docentes, cuando se desestructuran y resisten las ideas tradicionales en la división sexual del trabajo, y cómo esto confluye con lo que se está convirtiendo en un mito: la educación como movilidad social. En este sentido la profecía auto cumplida se ubica en un contexto de transformaciones sociales y parece trascender los límites de las interacciones entre estudiantes y docentes para instalarse en la cultura escolar, donde la organización institucional y los pares cobran relevancia.

Como en el caso de la afiliación institucional, en el modelo de la reproducción, hace falta considerar de qué modo los pares poseen un capital cultural con elementos de clase, generación y género que transmiten en sus interacciones, ensayando el orden social en la escuela. Puede ser como afirma Levinson, que los pares no repercuten en sus miembros a largo plazo en su vida, sin embargo más que considerar la permanencia de amistades sólidas quedaría por escudriñar en los códigos aprendidos en las interacciones entre pares en la escuela y en las intersecciones de capital cultural, cultura estudiantil y cultura institucional.

Continuar investigando sobre los pares en la cultura escolar de las instituciones educativas, aportaría a matizar o desestabilizar la tesis respecto de la familia mexicana como lugar fundamental para la conformación de identidades y aspiraciones de las y los jóvenes como lo afirma Levinson, en un contexto donde la institución familiar se vacía de referencias y otros ámbitos sociales como los pares se van constituyendo en referentes significativos.

El hallazgo de Bradley Levinson respecto de estudiantes mexicanos subordinados a la ética de igualdad y solidaridad, sugirió la interrogante sobre seguir o no considerando la existencia de subculturas en las escuelas. A ello respondo que es importante seguir considerando la presencia de subculturas, en este estudio de caso se mostraron dos conformadas por mujeres que contenían elementos de subversión o contradicción con los mensajes, normas y valores de clase y género enarbolados por la institución escolar.

Además debe cuestionarse la afirmación de Vincent Tinto sobre que las subculturas distantes a la ideología dominante tienden al abandono escolar, pues los hallazgos en esta investigación muestran mayor proximidad a la concepción de Peter McLaren, respecto de la presencia de grupos críticos del orden social. Además al ser las subculturas lejanas de la ideología dominante, conforman colectividades altamente cohesionadas que parecen mantener a sus miembros en el paso por la secundaria. Aunque desconozco el nivel de conciencia de las acciones estudiantiles dirigidas a confrontar mensajes, normas y valores, registré resistencias colectivas de mujeres que en su contestación confirman permanentemente sus lazos de unión, manteniéndose unidas en la subcultura frente a las adversidades escolares.

Por eso me parecen fundamentales dos aspectos, el primero se refiere al empleo de la categoría subcultura, en tanto permite analizar la permeabilidad de los contenidos institucionales en los colectivos estudiantiles. El segundo se refiere a la necesidad de profundizar y categorizar los modos de resistencia en las escuelas, tanto individuales como

colectivos, espontáneos o medianamente organizados y el mensaje que buscan desestructurar. O si en el caso de las resistencias femeninas en las escuelas mexicanas estamos en los antecedentes de una cultura de las mujeres vinculada a defender los derechos humanos, como lo propone Micaela Di Leonardo. Todo ello sugiere indagar en qué medida las resistencias logran incidir en la transformación de las estructuras escolares o tienen la función de *olla express*, permitiendo sólo fugas de tensión.

En el mismo sentido haría falta considerar cómo se gestan nuevas resistencias ante los pasos gigantescos de la globalización y la política económica neoliberal, así como ante las transformaciones de las construcciones en torno a la feminidad y masculinidad. Los matices de las resistencias juveniles permitirán aproximarse a las experiencias identitarias, así como a las reproducciones y cambios del orden social en microambientes.

La educación se ubica en un panorama político de transformación, de tensiones por el respeto a las diferencias, de género, étnicas, entre otras, apareciendo la construcción de la ciudadanía en las escuelas como un campo por investigar. Más allá de los contenidos del programa de Educación Cívica y Ética, resulta importante considerar qué tipo de ciudadanas y ciudadanos forma la secundaria. La educación ciudadana se gesta en las instituciones formativas de la población infantil y joven, como lo dice el Plan de Estudios de Secundaria⁵², no inicia después de la mayoría de edad. En este estudio de caso la escuela educa para la obediencia, la jerarquía y la vigilancia, pero las resistencias evidencian la participación y las posturas políticas de los miembros escolares respecto de esos elementos morales. La colectividad ensaya su fuerza en lo que quizá se convierta en el primer ámbito de participación política.

⁵² Los contenidos permiten a los estudiantes “coadyuvar a la solución de las demandas prácticas de la vida cotidiana y estimulan la participación activa y reflexiva en las organizaciones sociales y en la vida política y cultural de la nación” (SEP, 2004 a, p. 3).

Otro aspecto por considerar en los estudios sobre educación, es aquel de los mecanismos de control en las escuelas, y en concreto del potencial de los valores como mecanismos del poder. Las normas y los valores son elementos políticos en la escuela que facilitan el control y debilitamiento de una cultura estudiantil urbana popular, sin embargo falta indagar sobre las resistencias a las normas y la falta de resistencias a los valores, como aquellos en torno a la feminidad y masculinidad.

En esta investigación la categoría género caminó de la mano con la clase social. En los estudios de género continúa la vigencia del abordaje paralelo de categorías como clase social y etnia. He dado cuenta de cómo la escuela incide de modo distinto en hombres y mujeres en la construcción de sus expectativas de vida. Para ellas, a la dificultad que representa transitar por la escuela con una pertenencia de clase social baja, debe sumarse la presión por responder a los dictados de género expresados en las relaciones de poder y a su vez, el capital cultural propio de una clase social ofrece recursos para mantenerse en su paso por la escuela.

Por otro lado ante las transformaciones en las construcciones de género es importante evitar la búsqueda de aquello que en algunas ocasiones se desea encontrar para confirmar lo conocido, de prescribir patrones homogéneos de feminidad. Pues más que identidades estáticas se encuentran identidades flexibles que se describen e interpretan a la luz de un nuevo tiempo.

La acomodación y resistencia a través de la tranquilidad de algunas chicas no es la generalidad, en muchos casos la resistencia es abierta y confronta las normas institucionales. Los mandatos femeninos para las mujeres jóvenes insisten en la delgadez del cuerpo, a la par que empieza a reconocerse su desarrollo educativo y profesional. Quedaría por responder si el énfasis en el control del cuerpo responde a la falta de control social sobre otros ámbitos de la vida de las jóvenes, como la relajación en las interacciones con los chicos y la exhibición de sus cuerpos.

Por otro lado resulta interesante considerar si los mecanismos de resistencia se inscriben en la subjetividad de las chicas como modelo para el futuro o si ocurre como a Marién. Para ella la subcultura representaba el ámbito fundamental para transitar por la escuela pero parecía no tener trascendencia en su imaginario de futuro como mujer: se volvería una chica “normal” con sus amigas, dándose tiempo para trabajar y tener una familia. Por ello resulta relevante incluir en un estudio de mayor temporalidad, el seguimiento de la trayectoria de vida de las jóvenes en cuestión.

Coincido con Estela Serret en el sentido de que los referentes identitarios tradicionales para las mujeres se han trastocado en términos menos absolutos, pero en muchas ocasiones a semejanza de los masculinos. Ciertamente hay pocos rasgos nuevos, pues nuestras nociones de género son matices y oscilaciones entre modelos masculinos y femeninos.

La presente investigación lejos de hacer generalizaciones a partir de un estudio de caso, sugiere la importancia de algunos elementos que forman parte del amplio contexto de la construcción de expectativas de vida adolescentes. Al tratarse de una iniciativa con límites temporales he dejado fuera aspectos que complementarían la visión sobre la edificación de imaginarios sobre el futuro, como aquello que ocurre en las familias, tanto en discursos y acciones, así como en los antecedentes educativos y laborales de sus miembros. Por último y no por ello menos importante, falta incorporar en mayor medida la perspectiva docente, que si bien no representa el eje de esta investigación, reconozco que sólo tuve aproximaciones a la reproducción social del ejercicio docente y no a sus resistencias al mantenimiento del *estatus quo*.

Si el género se adquiere a lo largo de las trayectorias de vida de las mujeres y los hombres en sus interacciones dentro de instituciones no estáticas, resultan fundamentales más lecturas sobre la conformación de las nuevas identidades de género en estos ámbitos.

Anexos

Anexo 1. Líneas de observación

1. Estructura institucional	Rituales – buenos días, regías en clase, ceremonia-Organización. Instancias, responsables. Reglamento. Uso de uniforme, reportes, etc.	Ejes
2. Discurso educativo del deber ser estudiante y maestro-a.	En Ceremonias En maestros-as	
3. Discurso sobre la adolescencia	De maestros-as: Con sus alumnos-as Entre ellos-as	
4. Actores eje	Distinguir subgrupos y personas eje, en pares y entre adultos-as Características de las y los eje	Poder
5. Relaciones de género.	Entre maestros-as- alumnos-as. ¿Relaciones formales? ¿De qué tipo? Tiempo destinado. Entre chavas y chavos, entre ellas, entre ellos	Resis- tencias
6. Resistencias.	Distinguir las resistencias y describirlas.	
7. Violencia.	Describir actitudes y frases ¿Cuándo se da?	
8. Discursos y actitudes de las construcciones genéricas	Sobre masculinidad/feminidad, el cómo deben ser y son las relaciones entre unos y otras	Clase social
9. Apodos y categorías	Los contenidos de los apodos o categorías	
10. Nivel de satisfacción en sus relaciones	Actitudes y discursos	Género
11. Negociaciones	Entre ellas- ellos Con las y los maestros o directivos. ¿Quiénes participan más ellas o ellos y cómo lo hacen?	
12. Las familias	Presencia física en la escuela y en el discurso de las y los chavos	

Anexo 2. Guía de preguntas para docentes

1. ¿Vive cerca de la escuela? ¿Dónde?
2. ¿Cómo describiría a la zona donde está la escuela?
3. ¿Además del trabajo frente a grupo, realiza otro tipo de actividades para la escuela? ¿Cuáles?
¿Cuánto tiempo le dedica? ¿Están incluidas en sus horas laborales?
4. ¿Cuántas horas trabaja en la escuela?
5. ¿Participa activamente en el sindicato? ¿Y sus compañeros-as?
6. ¿Cómo es la relación laboral con sus compañeros y compañeras?
7. Recuerde dos actividades en ceremonias o festividades ¿qué temas se abordaron?
8. ¿Cómo iniciaron las asignaturas? ¿Cómo es la suya?
9. ¿Cuál es el proceso para elegir jefes de grupo?
10. ¿Qué opina sobre las relaciones entre sus estudiantes? ¿Sabe cuáles son los grupos de amistad?
¿Cuáles son?
11. ¿Cómo es su relación con los estudiantes del grupo en clase?
12. ¿Cómo describiría la relación informal con sus estudiantes? ¿De qué platican? ¿Qué parte de su tiempo dedica a ello?
13. ¿Cómo le gusta que sean sus estudiantes?
14. ¿Cuáles son las reglas en su clase?
15. ¿Cómo elige quiénes anotan participaciones en el grupo?

16. ¿Cómo se imagina a sus estudiantes (mujeres) en cinco años? ¿Y a los hombres? ¿Tiene relación con algunos de sus ex alumnos?
17. ¿Sus estudiantes platican sobre sus planes a futuro? ¿Qué les dice usted sobre sus planes?
18. ¿Ve diferencias entre estudiantes de cada grado escolar?

Guía de preguntas para estudiantes

1. Edad. Grado. ¿Dónde vives?
2. ¿Vives con tu familia? ¿Cuántos son en tu casa? ¿En qué trabajan tus padres?
3. ¿Cómo está organizada la escuela, quiénes trabajan y qué hacen?
4. Si tienes un problema académico o personal *como problemas con algún compañero-a* ¿qué haces? ¿Acudes con un compañero-a o con un adulto-a?
5. ¿Platicas con tus maestros-as algo más que los contenidos de su materia? ¿De qué platican?
6. ¿Hay algún o algunos maestros-as con quienes te lleves más? ¿También tus amigos-as se llevan con ellos-as?
7. ¿Cómo es tu relación y la de tus amigos-as con los maestros-as?
8. ¿De qué se tratan las actividades de las ceremonias a la bandera?
9. ¿Conoces el reglamento de la escuela? ¿Cuáles son las sanciones que hay? ¿Por qué te reportan o llaman a tus papás?
10. ¿Cómo fueron tus primeras semanas en la escuela? ¿Con quiénes te llevabas?
11. ¿Quiénes son tus amigos-as, de qué grado y cómo llegaron a serlo?
12. ¿Qué hacen juntos-as?
13. ¿Cómo son los noviazgos en la escuela? ¿Qué se hace para tener novio-a? ¿Has tenido alguno-a? ¿De qué grado? ¿Fuera de ella?
14. ¿Quiénes te gustan de la escuela? ¿De qué grado son? ¿Qué harías para andar con él/ella?
15. ¿Cuándo entraste, platicaste con compañeros y compañeras de otros grupos sobre las reglas que había en la escuela y cómo eran los maestros? ¿Te dieron consejos? ¿Qué te decían sobre cómo era la escuela cuando estabas en primer año?
16. ¿Ahora cómo es tu relación con chavas de otros grados? ¿Y con los chavos?
17. ¿Sabes por qué salieron algunos de tus compañeros de grupo?
18. ¿Cómo son las peleas? ¿Por qué empiezan? ¿Qué pasa después con los chavos que se pelearon?
19. ¿Hay alguna diferencia sobre las chavas-os de primero, segundo y tercero? ¿Cómo son las chavas-os de tercero? ¿Cómo las-os de segundo y cómo las-os de primero? ¿Cómo se visten, cómo son, hacen algo diferente a las de otros grupos?
20. ¿A quiénes se les dice zorras? ¿A quiénes locas?
21. ¿Podrías decir que hay líderes en tu grupo de amigas-amigos? ¿Por qué serían líderes?
22. ¿Te ha regañado o has regañado a alguna amiga? ¿Qué se dijeron?
23. ¿Alguna vez te has sentido agredida por alguien, por quién? ¿Qué te ha dicho?
24. ¿Se han burlado de ti? ¿Por qué razón? ¿Qué hiciste en esa situación?
25. ¿Te has burlado de alguien? ¿Cuál fue el motivo de la burla? ¿Qué hizo en esa situación.
26. ¿Qué haces cuando tienes un problema con una o varias materias? ¿Participan en él tus amigas o amigos?
27. Cuando pasas al frente del salón o de la escuela y estás nervioso/a, ¿Qué haces? ¿Te apoya tu grupo de amigos-as? ¿Y tu grupo?
28. ¿Qué hacen tus amigas cuando sacas una nota aprobatoria? ¿Y cuando sacas una reprobatoria?
29. ¿Qué piensas a hacer saliendo de la secundaria? ¿Ha cambiado tu idea desde que entraste a la secundaria?
30. ¿Cómo te imaginas en cinco años?
31. ¿Qué dicen tus amigas-os sobre lo que harán saliendo de la secundaria?
32. ¿Recuerdas alguna ocasión en que un maestro-a te haya dicho sobre qué puedes hacer cuando salgas de la escuela o qué harás? ¿Sobre cómo deben ser las mujeres y los hombres?

Bibliografía

- Abbagnano, Nicola (2003). *Diccionario de Filosofía*, México, FCE, tercera edición.
- Acker, Joan (2000). "Jerarquías, trabajos y cuerpos: una teoría sobre las organizaciones dotadas de género" en Marysa Navarro y Catherine R. Stimpson (comps.), *Cambios sociales, económicos y culturales*, Buenos Aires, FCE, p.p.111-139.
- Bailey, Susan (2001). "Estafando a las muchachas y a los muchachos" en *Nómadas. Construcciones de género y cultura escolar*, Bogotá, abril de 2001, número 14.
- Barba Martínez, Gabriela y Greta Papadimitriou Cámara (2004). "Acercamientos a las manifestaciones alrededor del sexo/género de las y los docentes. Una mirada desde el 5° grado de educación primaria", Tesis de Maestría en Educación, Aguascalientes, Agsc., Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Bertaux, Daniel (1989). "Los relatos de vida en el análisis social 1" en *Historia y Fuente Oral*, Barcelona, número 1.
- Butler, Judith (2000). "Variaciones sobre sexo y género: Beauvoir, Wittig y Foucault" en Marta Lamas (comp.), *El género la construcción cultural de la diferencia sexual*, México Porrúa-PUEG.
- Consejo Nacional de Población y Vivienda (1998). "La población joven" en *La situación demográfica en México 1998*, México, CONAPO-Secretaría de Gobierno.
- Consejo Nacional de Población y Vivienda (2000). *Situación actual de las y los jóvenes en México. Diagnóstico sociodemográfico*, México, CONAPO.
- Coulon, Alain (1995). *Metodología y Educación*, Buenos Aires, Paidós educador.
- Díaz de Rada, Ángel (1996). *Los primeros de la clase y los últimos románticos Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*, Madrid, Siglo Veintiuno de España Editores.
- Di Leonardo, Micaela (1991). "Habits of the Cumbered Heart: Ethnic Community and Women's Culture as American Invented Traditions" en: *Golden Ages, Dark Ages*, Jay O'Brien and William Roseberry (eds.), Los Angeles, University of California Press, pp. 234-252.
- Dubberley, W.S. (1995). "El sentido del humor como resistencia" en Peter Woods y Martyn Hammersley (comps.) *Género, cultura y etnia en la escuela Informes etnográficos*, Barcelona, Paidós, pp. 91-111.

Ehrenfeld Lenkiewicz, Noemí (2002). "Adolescentes y jóvenes: sexualidad, maternidad y cultura" en Alfredo Nateras (coord.), *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*, México, Porrúa-UAM, pp. 407- 414.

Epstein, Debbie, Janette Elwood, Valerie Hey y Janet Maw (eds.) (1998). *Failing boys? Issues in gender and achievement*, Londres, Open University Press.

Erickson, Eric (1972). *Sociedad y adolescencia*, México, Siglo XXI.

----- (1968). *Identidad, juventud y crisis*, Buenos Aires, Paidós.

Feixa, Carles (1998). *El reloj de arena. Culturas juveniles en México*, México, Causa Joven.

Foucault, Michel (1987). "La lucha por la castidad" en Philippe Aries, y otros, *Sexualidades Occidentales*, México, Paidós.

----- (1988) "El sujeto y el poder", en Paúl Rabinow y Hubert Dreyfus (eds.), *Michel Foucault. Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, México, UNAM.

Fox Keller, Evelyn (1991). *Reflexiones Sobre Género y Ciencia*, Valencia, Ed. Aflons el Magnànim.

García Canal, María Inés (2002). *Foucault y el poder*, México, UAM-Xochimilco.

García Zaga, María Lourdes (1994). "Análisis pedagógico del problema de la reprobación en la escuela secundaria técnica no. 45" Tesis de Licenciatura, México, Universidad pedagógica Nacional.

Gilligan, Carol (1982). *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge, Harvard University Press.

Giroux, Henry (2003). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*, 5ª. Edición, México, Siglo XXI-UNAM.

Gore, Jennifer M (2000). "Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en pedagogía" en Thomas S. Popkewitz y Marie Brennan (comps.) *El desafío de Foucault Discurso, conocimiento y poder en la educación*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, pp. 228-249

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (2000 A). *Estadísticas educativas de hombres y mujeres*, Aguascalientes, INEGI.

----- (2000 B). *Los jóvenes en México*, México, INEGI.

----- (2001). *Estadísticas de educación*, Cuaderno número 7, Aguascalientes, INEGI.

----- (2004). *Anuario estadístico del Estado de México*, Tomo I, Aguascalientes, INEGI.

Instituto Nacional de las Mujeres (2002). *Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y No Discriminación Contra las Mujeres, Proequidad*, México, Plan Nacional de Desarrollo.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2005). "Dossier educativo. La Calidad de la Educación Básica en México" en *Revista mexicana de educación 2001 Educación*, México, enero 2005, año X, número 116.

Jackson, Philip (1992). *La vida en las aulas*, Madrid, Ediciones Morata – Fundación PAIDEIA.

Jackson, Philip, Robert E. Boostrom y David T. Hansen (2003). *La vida moral en la escuela*, Buenos Aires, Amorrortu editores.

Kimmel, Michael S. (2000). *The Gender Society*, Nueva York, Oxford University Press.

La Jornada (2004). "La mayoría de los mexicanos, en empleos mal pagados: OIT" en *La Jornada*, Año 21, No. 7287, Miércoles 8 de diciembre, p. 24

Levinson, Bradley (1993). "Todos somos iguales: Cultural production and social difference at a Mexican secondary school", Tesis doctoral en Filosofía, Ann Arbor, University of North Carolina at Chapel Hill.

----- (1999). "Ideologías de género en una escuela secundaria mexicana: hacia una práctica institucional de equidad", en *Revista latinoamericana de estudios educativos*, No. 2, Vol. XXIX, 2º Trimestre, México, Centro de Estudios Educativos, A.C.

----- (2002). *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*, México, Aula XXI/ Santillana.

Lopata, Helen Z. y Barrie Thorne (1999). "Sobre roles sexuales" en Marysa Navarro y Catherine R. Stimpson (comps.) *Sexualidad, género y roles sexuales*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, pp. 103-107

López, Gabriela, Jenny Assaél, y Elisa Neuman (1984). *La cultura escolar ¿responsable del fracaso? Estudio etnográfico en dos escuelas urbano-populares*, Santiago de Chile, Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación.

Lucas Wilfred, Benalicia (1997). "La comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en 2º y 3er grados de educación secundaria: un análisis de la interacción maestro-alumno en la Escuela Normal Pedro Arauz Palacios de la Región Autónoma Atlántico Norte de Nicaragua", Tesis de Licenciatura, México, Universidad Pedagógica Nacional.

Mack, Wolfgang (2000). "¿Educación o segregación? Los jóvenes desfavorecidos en la escuela", en *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, No 23, Año 10, Diciembre 2000, FLACSO/Área Educación.

Magendzo, Salomón e Isabel Toledo (1990). *Soledad y deserción Un estudio psicosocial de la deserción escolar en los sectores populares*, Santiago de Chile, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.

McLaren, Peter (1984). *La vida en las escuelas Una Introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México, Siglo XXI - UNAM.

----- (1998). "Los símbolos en el aula y las dimensiones rituales de la escolaridad", en Henry Giroux y Peter McLaren, *Sociedad, cultura y educación*, Madrid, Niño y Dávila editores.

----- (2003). *La escuela como un performance ritual Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*, 4ª edición, México, Siglo XXI

Medina, Gabriel (2000). "La vida se vive en todos lados. La apropiación juvenil de los espacios institucionales" en Gabriel Medina (comp.) *Aproximaciones a la diversidad juvenil*, México, El Colegio de México.

Ormer, Mimi (2000). "Narrativas escolares: educación, dominación y subjetividad femenina" en Thomas S. Popkewitz y Marie Brennan (comps.) *El desafío de Foucault Discurso, conocimiento y poder en la educación*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, pp. 278-295.

Pimentel Álvarez, Julio (1999). *Breve diccionario latín-español, español-latín*, México, Editorial Porrúa.

Reguillo, Rossana (2000). "Las culturas juveniles: un campo de estudio. Breve agenda para la discusión", en Gabriel Medina (comp.) *Aproximaciones a la diversidad juvenil*, México, El Colegio de México, pp. 19-43

Rockwell, Elsie (1995). "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela" en Elsie Rockwell (comp.) *La escuela cotidiana*, México, FCE, pp. 13-57.

Rogers, Annie G., Lyn Mikel Brown y Mark B Tappan (1994). "Interpreting Loss in Ego Development in Girls Regression or Resistance?" en Lieblich y Ruthellen Josselson (eds.), *Exploring Identity and Gender The Narrative Study of Lives Vol. 2*, Thousand Oaks California, SAGE Publications.

Rosales Elizalde, Sigfrido (1998). "Búsqueda de las causas reales del bajo aprovechamiento escolar en las escuelas secundarias pertenecientes a la Zona Escolar 11" Tesis de Licenciatura, México, Universidad Pedagógica Nacional.

Ruiz Olabuénaga, J. Ignacio (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto.

Ruiz Olabuénaga, J. Ignacio y María Antonia Ispizua (1989). *La descodificación de la vida cotidiana métodos de investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto.

Sandoval, Etelvina (2000 A). “Estudiantes y cultura escolar en la secundaria”, en Gabriel Carrasco (Comp.), *Aproximación a la diversidad juvenil*. México, El Colegio de México, pp. 263-292

----- (2000 B). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*, México, UPN.

Scott, Joan W. (1999). “El género, una categoría útil para el análisis histórico” en Marysa Navarro y Catherine R. Stimpson (comps.) *Sexualidad, género y roles sexuales*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, pp. 37-75

Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Planeación, Programación y Presupuestación (2003). *Indicadores educativos de la deserción escolar, desagregados por sexo*, SEP, México.

Serret, Estela (2001). *El género y lo simbólico La constitución imaginaria de la identidad femenina*, México, UAM-Azcapotzalco.

Sistema de Indicadores para el Seguimiento de la Situación de la Mujer (2001). CD, Versión 2.0, México, INEGI, UNIFEM, PNUD, UNICEF, FNUAP, OMS/OPS, CONMUJER.

Soriano Cruz, Eloy (1995). “El fracaso escolar, reprobación y deserción Escuela Secundaria Diurna no. 68” Tesis de Licenciatura, México, Universidad Pedagógica Nacional.

Subirats, Marina y Cristina Brullet (1992). “Rosa y azul” en Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo (eds.) *Géneros Prófugos Feminismo y educación*, México, Ed. Paidós – UNAM – PUEG – CESU – Colegio de la Paz Vizcaínas.

Stack, Carol B. (1999). “Voces distintas, visiones distintas: género, cultura y razonamiento moral” en Marysa Navarro y Catherine R. Stimpson (comps.) *Sexualidad, género y roles sexuales*, Buenos Aires, FCE, pp. 145-158.

Stanley, Julia (1995). “El sexo y la alumna tranquila” en Peter Woods y Martyn Hammersley (comps.) *Género, cultura y etnia en la escuela Informes etnográficos*, Barcelona, Paidós, pp. 49-63.

Tinto, Vincent (1987). *El abandono de los estudios superiores: Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*, México, UNAM – ANUIES.

Torres Falcón, Marta (Comp.) (2004). *Violencia contra las mujeres en contextos urbanos y rurales*, México, El Colegio de México.

Treviño, Ernesto (2003). "Expectativas de los docentes en aulas con estudiantes indígenas en Bolivia, México y Perú" en *Revista latinoamericana de estudios educativos*, México, 2º trimestre 2003, Vol. XXXIII, Número 2.

Trueba, Henry T., George y Louise Spindler (eds.) (1989). *What do anthropologists have to say about dropouts? The first centennial conference on children at risk*, Basingstoke, The Falmer Press.

Vega, Margarita (2001). "Deserta el 25% en secundaria" en *Periódico Reforma*, Año 10, No. 3268, Lunes 25 de noviembre, p.p. 1A, 12A.

West, Candace y Don H. Zimmerman (1999). "Haciendo género" en Marysa Navarro y Catherine R. Stimpson (comps.) *Sexualidad, género y roles sexuales*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, pp. 109-143

Willis, Paul (1977). *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*, Londres, Saxon House.

Páginas electrónicas

Biblioteca Luis Arango (2004). *¿Qué es el efecto Pigmaleón?*, en www.banrep.gov.co/blaavirtual/pregfrec/pigmaleon.htm , consultado el 11 de Noviembre de 2004.

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (2001). *XII Censo General de Población y Vivienda 2000, Tabulados básicos*, Aguascalientes, en: www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=mpob03&C=3180, consultado el 2 de Noviembre de 2004.

Instituto Nacional de la Juventud (2004). *Encuesta Nacional de Juventud 2000*, en www.oij.org/pdf/EncuestaNacionalJuventudMEXICO.pdf, consultado el 13 de Noviembre de 2004.

Secretaría de Educación Pública (2004 A). *El significado de la educación secundaria obligatoria*, en www.sep.gob.mx/wb2/sep-478-introducción, consultado el 8 de Diciembre de 2004.

----- (2004 B). *Educación secundaria*, en www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep-3480_educación_secundaria, consultado el 8 de Diciembre de 2004.