

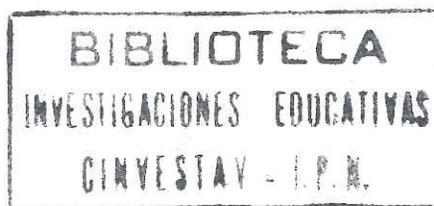


CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**EXPRESIONES GENÉRICAS DE LOS ADOLESCENTES
EN EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL DE UN CONALEP**

TESIS



que para obtener el grado de Maestro en Ciencias en la Especialidad
de Investigaciones Educativas

Presenta

Claudia Lucy Saucedo Ramos
Licenciada en Psicología

Directora de tesis

Ruth Paradise Loring
Ph D. en Antropología



Septiembre de 1995

INDICE

INTRODUCCION	
A. Planteamiento del Problema.	1
B. Consideraciones conceptuales.	11
C. Metodología y descripción del CONALEP.	17
CAPITULOS	
1.- LA UBICACION DE LOS ADOLESCENTES EN EL CONTEXTO ESCOLAR.	25
A. El Tránsito de Secundaria al CONALEP y su efecto en los adolescentes para pensarse como sujetos responsables.	27
B. La madurez lograda a partir de la diversidad de interacciones sociales dentro del CONALEP.	31
C. Discusión.	37
2.- EL "RELAJO" EN SUS EXPRESIONES FEMENINAS Y MASCULINAS.	41
A.1. El estilo masculino en la construcción del relajo.	43
A.2. El estilo femenino en la construcción del relajo.	50
B. Significados que los y las chicas manejan sobre el concepto relajo.	52
C. Discusión.	57
3.- ESTILOS DE RESISTENCIA FEMENINA Y MASCULINA EN EL AULA.	61
A. Actitudes generales de oposición de los alumnos y la disposición de los maestros a la negociación.	62
B. Expresiones genéricas de la resistencia en situaciones particulares.	66
C. Discusión.	77
4.- ENCUENTROS MASCULINOS Y FEMENINOS DENTRO DE LA ESCUELA.	81
A. Importancia del llevarse y aguantarse dentro de la escuela en el caso de los muchachos.	82
B. El papel del respeto en las interacciones entre hombres y mujeres dentro del salón de clases.	87
C. Las maestras como promotoras de interacciones fundadas en el respeto.	90
D. Importancia del respeto para las chicas dentro de la escuela.	93
E. Importancia del prestigio personal para las chicas: el chismorreo y el viboreo dentro de la escuela.	97
F. Discusión.	100
DISCUSION GENERAL	103
BIBLIOGRAFIA.	116

PARA:

MARTHA Y JESUS

POR EL APOYO DE SIEMPRE

DAVID Y GIL

MIS DOS GRANDES AMORES

AGRADECIMIENTOS

A Ruth Paradise porque con sus enseñanzas enriquecí mi formación como psicóloga, complejizando mi comprensión de los fenómenos socioculturales.

A Eduardo Remedi quien durante el tiempo de la maestría nos brindó su calidez y disposición para transmitirnos sus saberes.

A Josefina Granja que leyó con cuidado el trabajo final y me hizo sugerencias valiosas.

A la Trabajadora Social Rosario Flores de quien siempre he obtenido un gran apoyo para el trabajo en el CONALEP.

A los chicos y chicas del CONALEP que en todo momento estuvieron dispuestos a apoyarme en la realización de lo que denominaron "mi libro".

A mis amigas: Mar, Elvira, Sara, Araceli, Norma, Adriana y Gaby. Junto a ellas los dos años de la maestría fueron de constante desarrollo personal y de diversión.

A mi amigo Juan José Yoseff que se interesó por mi trabajo y me motivó constantemente.

A mis alumnos Francys Calderón y Cuauhtemoc Gabriel con quienes compartí el tema de investigación para su tesis de licenciatura. Al trabajar con ellos en su información, logré mayor claridad en el manejo de muchos de mis datos.

EXPRESIONES GENERICAS DE LOS ADOLESCENTES EN EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL ESCOLAR

INTRODUCCION

En México existen pocas investigaciones que tengan como objeto de estudio a los alumnos para conocer sus prácticas, sus producciones culturales y sus modos de apropiación del espacio escolar. Es común que al referirse al rubro alumnos la atención se dirija al tipo de desempeño que tienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, a las relaciones que mantienen con los maestros o a su comportamiento en la disciplina dentro de la escuela. De modo que resaltan más bien el interés de los adultos respecto de lo que deben ser los alumnos y las ideas en torno a los denominados objetivos de la educación y del desarrollo de una sociedad (1).

Diversos autores norteamericanos e ingleses (que iré considerando a lo largo del trabajo) nos permiten ver, a través de investigaciones de tipo etnográfico, que la escuela es un espacio en el que cotidianamente suceden muchas más cosas que el proceso de enseñanza-aprendizaje o las cuestiones propias de la disciplina y el orden. Nos muestran a los y las alumnas inmersos en una variedad de procesos socioculturales tales como el encuentro entre iguales, la producción de subculturas de grupo (de amistad, de noviazgo, de pertenencia social, de raza) o las formas de resistencia a la autoridad de los adultos. En particular, las investigaciones que tienen que ver con la construcción y expresión de los atributos de género dentro de la escuela ha sido una veta muy explotada. Nos enseñan que en la escuela los y las alumnas tienen la posibilidad de ejercitar, reconstruir y complejizar diversas características relativas a su género de pertenencia. Y que dependiendo del tipo de escuela las producciones culturales en torno al género pueden ser diversas.

Tradicionalmente el término género se usa para designar los aspectos psicológicos, sociales y culturales de la masculinidad y la femineidad. A la fecha no hay duda en afirmar que tales aspectos son construcciones sociales y que en cada sociedad adoptan matices específicos (2). Es decir, se reconoce que no hay modelos universales de masculinidad y de femineidad, y que, por tanto, es de suma importancia investigar las prácticas, creencias y simbolismos que en cada contexto social dan cuerpo a las identificaciones de género de las personas (Eckert y McConell-Ginet, 1992; Ochs, 1992). El debate sobre el

concepto género ha avanzado al grado de cuestionar si es posible hablar de la masculinidad o de la femineidad, o es mejor referirnos a estas nociones en plural, ya que son relativas a la época, la clase, la raza e incluso a la edad (Badinter, 1992; Bell, 1987).

La familia y la escuela son dos de las principales instituciones sociales a través de las que la socialización del género tiene lugar. En la familia existen creencias, normas y prácticas asociadas al sexo. Diversas investigaciones en Psicología muestran que los padres de ambos sexos tienen patrones de interacción diferenciados con sus hijos pequeños según se trate de hombres o mujeres; también que promueven la identificación de sus hijos con el padre del sexo correspondiente y que los infantes se identifican a sí mismos desde temprana edad como hombres o mujeres a través de la elección de juegos, juguetes y objetos sexuados (Lamb, 1981; Maccoby, Snow y Jacklin, 1983; Parke y Tinsley, 1981).

Después, durante la adolescencia, hay cambios importantes que conllevan la necesidad de reestructurar la identificación genérica lograda. A la par de las transformaciones corporales, del cambio de ciclo para los que continúan estudiando, de la ampliación y complejización de interacciones sociales fuera de la familia y del desarrollo del pensamiento abstracto, los y las jóvenes se adentran en la reconstrucción de la perspectiva de sí mismos así como de su forma de comportarse en los nuevos contextos sociales a los que tienen acceso. La masculinidad y la femineidad en esta etapa se transforman con mayor agudeza que en el caso de los niños ya que está de por medio la concreción de su sexualidad y el progresivo ingreso en el mundo de los adultos.

La entrada en la adolescencia no es un proceso lineal ni único para todos los jóvenes. Actualmente, en nuestras sociedades urbanas, los y las jóvenes se encuentran ante un cúmulo de experiencias, demandas de los demás, deseos y perspectivas personales, en función de los cuales la vivencia de la masculinidad y la femineidad es diversa (3). Lo que es cierto es que para los jóvenes que continúan estudiando, la escuela es un espacio en donde el encuentro cotidiano con los otros iguales favorece el aprendizaje y ejercicio de rasgos de género, entre otros muchos aspectos de la socialización propia de la etapa.

Las investigaciones tradicionales se han enfocado a señalar las diferencias genéricas dentro de la escuela, particularmente la problemática de la desigualdad en el trato de chicos y chicas por parte de sus maestros y la cuestión de

las diferencias en el desempeño académico (Lummis y Stevenson, 1990; Raymond y Persson, 1986; Safiflios-Rothschild, 1987; Whyte, 1987). De manera general, dichos estudios nos revelan que en el contexto educativo las expectativas de los profesores respecto del desempeño escolar es diferente si se trata de hombres que de mujeres. Por ejemplo, hay una mayor expectativa de que los alumnos varones se desenvuelvan mejor en ciencias básicas (matemáticas, física, etc.) y que sean más razonadores y calculadores. En el caso de las chicas, la expectativa tiene que ver con su mejor desempeño en las ciencias sociales, y que sean habilidosas en lectura y en cuestiones artísticas.

Respecto de las características de la interacción maestro-alumno, hay evidencias de que es frecuente que los y las maestras sostengan más contacto con los chicos que con las chicas (haciéndoles preguntas, poniéndoles ejemplos, etc.); que sean mucho más flexibles con las mujeres y más exigentes con los varones y que estén más atentos a impulsar la carrera académica de los hombres. De modo que entre dos alumnos brillantes, una chica y un chico, preferirán al varón. Como consecuencia de este tipo de prácticas, se señala que a pesar de que las chicas tienden a ser con mayor frecuencia alumnas modelo ya que son disciplinadas, trabajan aplicadamente en sus labores y son menos disruptivas que los varones, presentan una disminución de las ambiciones intelectuales conforme se llega al final de la adolescencia.

Más contemporáneamente, las investigadoras feministas cambian este panorama de lo que sucede en las aulas, mostrando el dinamismo de las relaciones de género entre los participantes. Las feministas entran al campo educativo criticando tanto a los que investigan como a los encargados de dirigir la educación (maestros, directores de escuela, etc.), por el hecho de aceptar sin cuestionar o de fomentar pautas de diferenciación de géneros como las descritas. Una de las afirmaciones más importantes que hacen las feministas es que la normalización de la sexualidad en las escuelas supone dar prioridad a la masculinidad, como norma a través de la cual toma cuerpo la estructura organizativa y pedagógica de la educación. Es decir, las escuelas operan como estructuras básicamente masculinas, resaltando valores como el éxito, la competencia y reproduciendo relaciones sociales de dominación en las que las mujeres ocupan casi siempre lugares subordinados. (Askew y Ross, 1988; Frazer, 1989; Holland y Eisenhart 1988; Rossetti, 1989; Skeggs, 1991). Señalan datos en torno a cómo las chicas resisten y enfrentan los efectos de la escuela como contexto masculinizado. O bien en el caso de los

muchachos, podemos ver a la escuela como espacio de diferenciación de masculinidades. Es común al planteamiento de las investigadoras feministas que cuestionen no sólo cómo funciona la escuela para la producción y reproducción genérica, sino que además propongan cambios, por ejemplo la desconstrucción de los discursos masculinos o la transformación de las prácticas cotidianas desventajosas para las mujeres.

En las investigaciones tradicionales sobre género resalta la importancia de la perspectiva de los adultos ya que el foco de la atención radica en el trato de los profesores hacia los alumnos, así como en las diferencias de desempeño escolar en función del género. Es decir, indican lo que es interesante conocer para los fines de la educación en nombre de los adultos. Mientras que con las feministas, aunque no neguemos el valor analítico y propositivo de sus investigaciones, de nuevo parece que lo que resalta es su perspectiva crítica, más que la de los propios alumnos (4).

En ambos casos podemos preguntarnos cuáles son realmente las prácticas, significados, valores, etc., en los que se expresa el ejercicio de la masculinidad y la feminidad de los alumnos dentro de la escuela, y que tienen sentido y son construidos desde ellos mismos. Cuestionando a las perspectivas de investigación comentadas, podemos preguntarnos si acaso para los y las chicas son relevantes y en que medida, las diferencias en el desempeño académico en función del género y cómo la viven, o bien si las chicas en las escuelas comparten la perspectiva de reivindicación desde la cual sus casos se exponen. Aún más si experimentan las situaciones y las relaciones en su dinámica de dominación, y si los chicos se reconocen como los cómplices de la subordinación de las mujeres en la escuela (5). Un contra argumento por parte de las feministas a estas preguntas nos señalaría que en muchas situaciones las mujeres viven en relaciones de subordinación e injusticia sin darse cuenta, y que es una tarea ineludible sacar a la luz ese estado de cosas así como promover un cambio. Esta es una línea de acción válida. Otra consiste en preguntarnos si acaso no subestimamos los protagonismos masculinos y femeninos de los y las chicas en las escuelas, y que también vale intentar conocerlos en sus propios términos. Después de todo, los tiempos han cambiado mucho, las viejas discusiones en torno a si lo femenino es sinónimo de pasividad y lo masculino de agresividad, han cambiado de giro porque la realidad misma también ha cambiado. Se ha incrementado el grado de escolaridad de las mujeres, cada vez ingresan más mujeres a la fuerza laboral, mientras que cada vez son más los

hombres preocupados por la crianza y cuidado de los hijos. Así que la transformación en las pautas culturales en torno a los atributos de género bien pueden reflejarse en las actitudes y comportamientos que los y las chicas tienen en la escuela.

Precisamente en la presente investigación tengo como reto acercarme a la perspectiva de los alumnos a través de la descripción de algunas de sus expresiones de masculinidad y de femineidad dentro de la escuela. Para caracterizar esta perspectiva de género, en el trabajo atiendo a los discursos, a las prácticas, a las formas de relación social de los y las alumnas, en las cuales cotidianamente juega un papel importante el género de pertenencia.

Un aspecto muy importante al observar a los y las chicas es que muy rápido nos damos cuenta que no podemos comprender las expresiones de género en aislado. Durante la adolescencia el proceso de afirmación de sí mismo se lleva a cabo no sólo respecto de la reelaboración de los atributos genéricos, sino también en relación a otros campos de identificación. De modo que no está en juego la reelaboración de una identidad única, sino un proceso complejo de identificaciones a través del cual los y las chicas deberán ubicarse como adolescentes, como hombres o mujeres y como alumnos (6). En esta multiplicidad de identificaciones los atributos de género necesariamente varían, ya que en cada campo tienen que ver con exigencias del contexto y con elaboraciones personales diferentes. Por ejemplo, es posible que una chica tenga un comportamiento y formas de pensar diferentes en la relación con un maestro, que en la relación con sus compañeras de clase o bien con los muchachos. El sentido de sus acciones y el ejercicio de su femineidad en cada relación social tienen características propias. Por eso es que aunque a lo largo del trabajo en algunas ocasiones uso el término "identidad", en realidad hago referencia a las identificaciones genéricas que se construyen en el campo general de afirmación de sí de los y las adolescentes.

Seguramente son muchas las experiencias de los adolescentes en las que aspectos propios de su pertenencia genérica están íntimamente relacionados a otros procesos identificatorios dentro de la escuela. Dados los límites temporales de la presente investigación, elegí describir aquellas expresiones sobre la femineidad y sobre la masculinidad que me fueron más accesibles durante el trabajo de campo y que son representativas de elementos de la cultura en general de los y las adolescentes de esa escuela en particular.

Puntualizando, el objetivo de la presente tesis es

describir algunas expresiones de género que construyen los y las adolescentes dentro de la escuela. Como indicaba, estas expresiones de género no están separadas de otros procesos de identificación, por lo que a lo largo del trabajo una tarea necesaria será la de enfocar ciertos contenidos y características de las interacciones propias de los adolescentes en el CONALEP. En el cuerpo del trabajo las expresiones genéricas irán apareciendo a la par que muestro otras producciones culturales en la escuela, como la necesidad que tienen de ubicarse en la etapa de la adolescencia, su afán por la diversión y la búsqueda de estrategias para ser reconocidos como sujetos de opinión. Esta estrategia se justifica porque nos permite ver las expresiones de género contextualizadas en las interacciones cotidianas.

El cuerpo de la tesis está organizado del siguiente modo.

Antes de los capítulos incluyo un pequeño apartado en el que puntualizo de manera breve los conceptos centrales que me permiten realizar el análisis posterior de los datos. No es, desde luego, una discusión teórica profunda, ni la construcción de una perspectiva analítica. Se trata simplemente de tener en mente algunas aportaciones centrales de diversos autores a partir de los cuales pretendo describir y analizar las expresiones de género de los y las adolescentes en el contexto escolar.

Después de las consideraciones conceptuales señalo la metodología y presento una descripción breve del lugar en el que realicé la investigación.

Enseguida hay cuatro capítulos. Cada uno se compone de una pequeña introducción, del desarrollo de un tema y de una discusión final. Elegí esta presentación por varias razones: Primero, no me agradan las introducciones generales en las que los lectores se pierden en los recuentos bibliográficos antes de que el autor plantee el problema. Y dado que en mi investigación hay tópicos particulares en relación a las expresiones de género, preferí incluir en cada capítulo los antecedentes teóricos propios de cada tema. Segundo, me fué más fácil desglosar el trabajo en temas para conducir al lector a lo largo de diversas conclusiones que señalo en cada discusión. Conclusiones que hacia el final de la tesis me permiten reflexionar sobre el tema general. Tercero, dada la riqueza del tipo de producciones culturales de los y las adolescentes con los que trabajé, me pareció posible realizar artículos que pueden ser leídos de manera independiente. En cada uno hay aportaciones importantes.

En el primer capítulo describo algunos significados y

formas de comportamiento de los y las adolescentes dentro de la escuela a través de los cuales manejan un conocimiento que les permite reelaborar su identidad para ubicarse como alumnos del CONALEP (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica). Esta ubicación refleja la necesidad de identificarse como alumnos de un nivel escolar a la vez que de afirmarse en la etapa de la adolescencia. Pretendo que en este primer capítulo se empiece a observar que las construcciones en torno al género no son independientes de otras elaboraciones que los y las chicas están desarrollando activamente, en relación a su condición de adolescentes y como alumnos de una escuela en particular.

En el segundo capítulo considero una práctica muy común en los salones de clases: el uso del relajo como estrategia para recrear y dinamizar las clases. Abordo los significados construidos en torno al concepto relajo y pongo atención a las diferencias que existen entre las y los chicos en sus estilos de echar relajo. Me interesa hacer notar que para los y las alumnas el estilo de echar relajo los distingue como adolescentes, y que a través de la construcción del mismo se ejercitan algunos rasgos de su masculinidad o de su femineidad.

En el tercer capítulo hago una caracterización de las expresiones femeninas y masculinas en la construcción de recursos para defender su posición como alumnos ante los y las maestras. Mi intención es mostrar que son sujetos altamente participativos en la definición de las situaciones y que desde su condición de adolescentes despliegan una gama de recursos para impedir que se les trate como niños. Llamo la atención sobre el hecho de que, en un plano general, los chicos comparten con las chicas su condición como alumnos y despliegan estrategias parecidas en contra del proceder de los maestros. Pero cuando se trata de formas de reaccionar más elaboradas y finas, la pertenencia al género resulta ser una condición importante, ya que entonces las actuaciones toman cauces que muestran rasgos de lo femenino y lo masculino.

En el cuarto capítulo muestro que hay una marcada orientación en función del género de pertenencia en muchas de las interacciones y relaciones sociales que los y las chicas sostienen en la escuela. Indico algunas formas de relación básicamente masculinas y otras más bien femeninas, y cómo en cada una los y las adolescentes ejercitan rasgos propios de su género. También describo interacciones que son comunes en los grupos de trabajo y en las cuales el género de los participantes juega un papel importante. Por ejemplo, señalo contrastes entre los grupos compuestos sólo por varones y los grupos mixtos.

En un apartado final replanteo el problema de la tesis, lo que me permite puntualizar los principales resultados así como reflexionar en algunas implicaciones para el análisis general.

NOTAS:

1.- A esta conclusión llegan Carvajal J., Spitzer S. y Zorrilla A., (1993), como resultado de su análisis del Estado de Conocimiento sobre la investigación educativa durante la década de los ochenta. Y efectivamente es más fácil encontrar que las incipientes investigaciones sobre alumnos y sobre la producción cultural escolar en México hagan referencia a autores de habla inglesa.

2.- Por ejemplo, Lamas (1986) y más recientemente Badinter (1992) enlistan diversas investigaciones en antropología que muestran la gran diversidad de expresiones relativas al género a lo largo de las diferentes sociedades. Lamas nos da el ejemplo de los Mohave, estudiados por Deveraux, entre quienes es común un "tercer sexo" al convertirse un hombre biológico en una mujer social o viceversa. Badinter nos menciona a los Semai, investigados por Gilmore, cuya sociedad rechaza la agresividad, y entonces los varones no son celosos, ni autoritarios, ni despreciativos. Las investigaciones transculturales, que no necesariamente son exclusivas del terreno de la antropología, han despejado bastante el terreno de la discusión en torno al género, de modo que, como indicaba, a la fecha es bastante difícil sostener que las características masculinas o femeninas tengan una base biológica o heredada.

3.- A la fecha, es preferible hablar de "las adolescencias" en lugar de "la adolescencia", y muchas de las investigaciones intentan caracterizar la rica gama de experiencias que en torno a dicha etapa tienen los jóvenes: los chavos banda, las chicas "bien", los chavos clasemedieros, los jóvenes trabajadores, etc. (Loeza, 1989; Pérez, C. 1994; Steinberg, et al. 1982; Torres-Rivas, et al., 1988). En cada tipo de adolescentes habrá diferencias respecto de qué significa ser hombre o mujer.

4.- Aunque en los diversos momentos en que me refiero a las feministas utilizo el artículo "las", en sentido estricto no hay un bloque feminista homogéneo. Amorós (1985) y Badinter (1992) puntualizan bastante bien las diversas perspectivas que las mujeres feministas han creado: El feminismo revolucionario del socialismo, el feminismo de la diferencia, el de la igualdad, y las elaboraciones más contemporáneas que ya no necesariamente se autodenominen como feministas, aunque todavía aboguen por la presencia femenina. En mi trabajo el problema de los enfoques feministas dentro de la educación no es un punto central de análisis. Sin embargo intento dialogar brevemente con aquéllas feministas que investigan lo que sucede en torno a los

géneros en las escuelas y que, de entrada, están inconformes por el lugar que ocupa la mujer en el sistema de jerarquías. Este diálogo me sirve para enfatizar, como se verá, mi objetivo de investigación, más que para criticar o contradecir la postura y aportaciones de dichas feministas.

5.- Si, como señala Geertz (1991), la etnografía es una empresa interpretativa, con estos estudios uno corre el riesgo de desviarse en el camino de anteponer la propia interpretación a la interpretación de los alumnos. Es diferente reconocer que toda empresa de investigación supone desde el inicio un marco conceptual o algún nivel de interpretación teórica (Rockwell, 1987), a confundir los intereses propios o las perspectivas de interpretación personales con las de los sujetos a quienes uno intenta describir.

6.- Desde G.H. Mead contamos con la idea de que establecemos relaciones distintas con diferentes personas y que, por tanto, hay una "persona única" pero en ella se organizan las diversas personas que se producen a partir de las experiencias sociales del individuo en cuestión (1934). Más recientemente, Gergen nos habla de la multiplicación de las exigencias para con el Yo, en función de la diversidad de relaciones (reales y simbólicas) que las personas tienen, exigencias que confluyen en diferentes definiciones del sí mismo (1992).

CONSIDERACIONES CONCEPTUALES.

Estudiar la perspectiva de los alumnos, supone rescatar la experiencia cotidiana de los y las adolescentes a partir de sus realizaciones y en tanto constructores de su realidad social. Al observar y analizar la forma en que actúan así como sus propias interpretaciones dentro del contexto escolar, pongo atención a los procesos intersubjetivos que están en juego para la construcción de algunos rasgos de su masculinidad y femineidad. Para realizar esta empresa descriptiva y analítica me apoyo en un entramado teórico elaborado a partir de aportaciones conceptuales de diversos autores.

Las personas se ubican en contextos histórico sociales específicos. No podemos pensar algún ambiente sociocultural independientemente de la manera en que las personas captan los significados y recursos del mismo. La subjetividad y la vida mental de las personas están influidas por éste ambiente sociocultural, pero a la vez se dirigen a él alterándolo. Esto significa que lo que el ambiente sociocultural provee, existe y tiene significado para el individuo en la medida en que hay una implicación en ese ambiente a la vez que una reacción al mismo. Por eso es que para entender las perspectivas culturales de las personas hay que comprender a la persona y al contexto, al practicante y a la práctica, entender cómo se requieren y construyen mutuamente (Shweder 1990).

Al quedar fuera el viejo dilema que trata a la cultura como una entidad reificada que se impone a los sujetos (como algo homogéneo cuyo contenido y fuerza directiva determinan los actos de las personas), es importante aceptar la realidad de los conceptos culturales y ubicar a las personas en su propio contexto, comprender sus tradiciones y prácticas. Es decir, entender cómo la gente usa en sus contextos prácticos, los símbolos propios de su cultura (LeVine 1985 y Shweder 1992).

Blumer mismo nos indica que "las áreas de conducta no prescrita son tan naturales, genuinas y recurrentes en la vida de los grupos humanos como las integradas en los preceptos ya establecidos y fielmente observados de la acción conjunta" (1982: 14). Esto significa que aunque las personas nacen y se forman dentro de contextos sociales que cuentan con una historia cultural, no por ello simplemente reproducirán los rasgos preestablecidos. Sino que la conducta de las personas está plena

de acciones que crean nuevas formas de comportamiento.

Entendemos que el individuo se construye a sí mismo a partir del punto de vista que los otros individuos tienen de él, para poder internalizar el otro generalizado del grupo social en cuanto un todo. Sin embargo, "el individuo no sólo se adapta a las actitudes de otros, sino que, también cambia la actitud de los otros. La reacción del individuo, en esta conversación de gestos, modifica continuamente, en cierto grado, el proceso social mismo" (Mead 1934: 206). Entonces, aunque podamos definir a la cultura como una organización compartida de ideas que incluye normas intelectuales, morales y estéticas propios de una comunidad, así como los significados de las acciones de comunicación (LeVine, 1985), no implica que los individuos, en la construcción de su realidad social, actúen como sujetos pasivos siguiendo normas de comportamiento. Más bien, la realidad cultural es construida y negociada cotidianamente entre los participantes dentro de su contexto. Incluso hasta debemos prestar atención a las acciones a través de las cuales las personas dirigen su curso de vida y que, como señala Rosaldo (1989), están cargadas con buenas dosis de improvisación.

Precisamente porque la cultura no está desligada de los contextos y de los practicantes o hacedores de su propia cultura, es que debemos pensar en la pluralidad de ambientes culturales. No es posible identificar sociedades que tengan una cultura homogénea, única, respecto de la cual los grupos sociales se identifican. Más bien, las acciones de las personas están situadas en escenarios culturales específicos, y es necesario comprender las "formas de vida", en lugar de buscar la esencia de la cultura (Bruner 1990).

En las interacciones y contextos cotidianos las personas se dedican a actualizar y crear su realidad social. Para Garfinkel el interés radica en saber "cómo los hombres, aislados pero al mismo tiempo en una extraña comunión acometen la empresa de construir, probar, mantener, alterar, legitimar, cuestionar, definir un orden juntos" (citado en Heritage 1990:300). Los participantes deben alcanzar una inteligibilidad común que les permita definir formas de acción y de entendimiento implícitas. Esta inteligibilidad se logra justamente en la práctica rutinaria y les ahorra a los participantes el esfuerzo de tener que hacerse indicaciones para cada comportamiento que realicen o para cada acto de comunicación en juego. Dentro de una comunidad de significados y prácticas compartidas las personas saben, de manera implícita, de qué se está hablando, a qué norma o valor hace referencia la otra persona, comprenden el sentido de las

acciones que las otras personas realizan. En esa comunidad de prácticas las personas comparten una realidad social que han construido a lo largo del tiempo.

Para entender estos procesos debemos ubicarnos en un nivel microsociedad, sacando a la luz los arreglos que las personas realizan para construir y reconstruir sus verdades sociales (Paradise, 1994). Los arreglos tienen su fundamento en las interacciones cotidianas. Las interacciones son encuentros entre personas en donde las acciones de cada quien tienen una influencia recíproca sobre los otros, y cada individuo debe tener la capacidad para la producción e interpretación tanto de los comportamientos como de los discursos manejados. De modo que los valores, las normas, los significados, son producto de la negociación propia de los encuentros, del consenso alcanzado. (Blumer, 1982; Coulon, 1993; Goffman 1959).

Los actos de negociación de significados, para la construcción de la realidad social, tienen que ver con cómo las personas logran comprenderse, ponerse de acuerdo. La negociación no se refiere simplemente al acto de hablar y aclararse las cosas sino a la posibilidad de las prácticas mismas. De acuerdo con Wenger (1990), la negociación es un proceso interactivo de carácter dinámico, ya que aquéllos significados que se negocian se derivan de las prácticas de las personas y cambian a lo largo del tiempo. La negociación no supone detener la marcha de los acontecimientos y que las personas se aclaren qué está sucediendo y hacia dónde deben ir, sino que los significados a negociar están activamente integrados al curso de las interacciones de las personas, son el resultado de los procesos interactivos. Aún más, la negociación es un proceso creativo cuyos resultados no son explícitos. De modo que, al negociar en las interacciones, las personas crean nuevos significados sin que tengan necesidad de estarse aclarando qué está sucediendo, y siempre dejan abierta la posibilidad para nuevas creaciones.

Como ya se mencionó, las acciones de las personas aparecen siempre situadas en contextos específicos, construidos por las mismas personas. Para Garfinkel (1984) el contexto provee de recursos a las personas para interpretar los hechos a la vez que para saber moverse dentro de las situaciones. Es decir, las personas tienen la habilidad de hacerse de recursos para manejar las circunstancias (moviéndose con agudeza, aguante, motivación y vigilancia) y para evaluar las posibilidades de acción y de interpretación.

Diversos autores han tomado como base estas perspectivas analíticas para investigar los procesos de construcción de la realidad social en el contexto escolar. En las investigaciones más contemporáneas se señala que no es posible sostener la idea de la escuela como la encargada de transmitir una cultura única, dominante. Sino que es necesario analizar los procesos de producción y apropiación cotidiana de la cultura en contextos históricos diversos (Rockwell 1992). Se concibe a los miembros de la comunidad escolar como altamente participativos en la definición y construcción de su realidad social cotidiana.

En los salones de clase el maestro y sus alumnos producen las reglas que les permiten alcanzar arreglos para el trabajo. Ambos poseen un conocimiento previo de qué es una escuela, cómo funciona y cómo manejarse dentro de ella en función de los objetivos de la educación en general. Sin embargo, no es un conocimiento que determine de manera lineal las acciones, sino que los maestros y sus alumnos ponen en juego diversas interpretaciones sobre el saber que tienen de la escuela para decidir cómo usarlo en las prácticas cotidianas. En lugar de hablar de situaciones para el aprendizaje predeterminadas por las reglas institucionales, es necesario comprender la acción social que se desarrolla a manera de encuentros. Es cierto que hay influencias externas en los encuentros, en los momentos de las interacciones sociales, sin embargo, la acción que se desarrolla en los encuentros tiene vida propia (Erickson, 1993).

Cuando un maestro se encuentra por primera vez con sus alumnos ambos proceden a definir, a través de significados que van tomando cuerpo en las acciones compartidas, las situaciones en las que desarrollarán el proceso de enseñanza aprendizaje, así como el estilo de relación social que adoptarán. Para definir una situación dentro del aula, los maestros y sus alumnos van marcando límites de movimiento, haciéndose indicaciones mutuas respecto de lo que cada uno espera del otro y por consiguiente de lo que pueden hacer juntos (Ball, 1984; Torode, 1978). Esta empresa empieza con las primeras impresiones que tienen cada uno del otro al inicio del curso y progresivamente se logra una historia común en la que surgen relaciones de confianza para comprenderse mutuamente y alcanzar un consenso compartido (McDermott, 1977).

Las relaciones de confianza son importantes porque son una forma de entendimiento entre el maestro y el alumno que incide directamente en los procesos de aprendizaje. Ambos pueden entenderse en formas de trabajo, metas propuestas, estilos de participación, etc., y con ello facilitar el aprendizaje. De lo

contrario, cuando no se gana confianza mutua, cuando no hay entendimiento posible, la relación social para el aprendizaje se dificulta.

Esta confianza mutua se logra a través del tiempo, de los procesos de negociación que los alumnos y sus maestros sostienen cotidianamente. Negocian formas de comportarse, metas a alcanzar, maneras de organizar la clase, significados a compartir, etc. Es por eso que a pesar de encontrarse en un marco institucional con reglas y prescripciones ideales, los participantes pueden negociar (interpretar, decidir, cambiar, aplicar) de qué modo funcionarán y de acuerdo a cuales fines. Cada salón de clases es un marco de interacción dentro del cual se cubren tanto aspectos del contexto institucional como los de las clases mismas (Delamont, 1984).

Al entender que las clases se construyen a través de relaciones de confianza y consenso, no podemos hacernos una imagen de las mismas como una totalidad coherente y armónica. Como cualquier arreglo social, está provista de improvisaciones, conflictos y saltos de perspectiva que justamente reflejan la dinámica del actuar humano. Incluso en un nivel microsocioal, el de las interacciones, los participantes no siempre interactúan con las mismas personas ni en la misma forma. Aunque alimentan interacciones (como las relativas a la amistad) a lo largo del tiempo, están constantemente en contacto con otras personas actuando de manera diferente según las circunstancias (Furlong, 1978).

En la presente investigación, una de las ideas centrales que sostengo en torno a las interacciones dentro del contexto escolar, es que en las mismas juega un papel muy importante el género de pertenencia de los participantes. Los estilos de interactuar varían no sólo en función de las circunstancias, del tipo de participantes que se encuentran, sino también si se trata de hombres o de mujeres. En las pautas de interacción podemos observar formas de relación masculinas, femeninas y los que se producen en el encuentro de ambos sexos.

Podemos definir a la cultura en torno al género como una base de ideas, nociones, significados generales que le indican a la gente como comportarse, sentir o pensar dependiendo de si se es hombre o mujer. Sin embargo, para entender plenamente cómo se comporta la gente de acuerdo a su pertenencia genérica debemos atender a las comunidades prácticas, en las que las personas producen de manera conjunta significados, normas de comportamiento y estilos de relación genéricos (Eckert y McConnel-Ginet, 1992; Ochs, 1992). Aunque en un plano del

discurso general se defina lo femenino o lo masculino en función de ideas abstractas sobre el desempeño, habilidades, formas de pensar o de sentir, en realidad en cada comunidad de práctica encontraremos verdades sociales específicas para cada género. No es el mismo estilo de femineidad el que construye una madre de clase alta al de una adolescente de una escuela de barrio. Incluso hay diferencias entre las escuelas ya que dentro de cada una observamos expresiones diversas en las formas de ser masculinas y femeninas.

Retomando estas consideraciones conceptuales, a lo largo del trabajo me interesa mostrar el comportamiento de los y las adolescentes como acciones con significado, construidas cada día en las interacciones dentro de la escuela. A través del tiempo sus formas de interactuar derivan en estilos de relación social diferenciados, en pautas de identificación femeninas o masculinas, o bien en arreglos para los encuentros entre ambos sexos. Estas formas de interactuar influenciadas por el género de pertenencia juegan un papel importante en los estilos que tienen los y las alumnas para apropiarse del espacio escolar, de los contenidos de las materias y en las relaciones sociales que mantienen con sus profesores. Sus formas de actuación nos revelan un alto grado de participación en el espacio escolar, no sólo en lo relativo al proceso de enseñanza-aprendizaje sino también en las relaciones sociales, que son una base importante en los arreglos para el trabajo.

También quiero exponer que las expresiones de género de los y las adolescentes son producto de sus acciones situadas en un contexto específico como lo es el CONALEP. Por tanto que no son ajenas a las características de funcionamiento y pautas culturales de esa escuela, pero que en el actuar conjunto los y las adolescentes las resignifican y recrean. Para los y las chicas la escuela es un espacio fundamental en el ejercicio y desarrollo de habilidades que tienen que ver con su proceso de afirmación de la identidad de género.

METODOLOGIA

Entre los meses de abril y octubre de 1993 realicé la investigación de campo en un plantel del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). Aproximadamente desde hace cinco años conozco éste plantel, ya que cada año llevo a mis alumnos de octavo semestre de la carrera de Psicología a prestar su servicio social a través de talleres para adolescentes. A lo largo de ese tiempo me había llamado mucho la atención los estilos de relación social de los y las chicas, sin embargo, me limité a observarlos de manera no sistemática en los talleres. Esporádicamente mis alumnos y yo aplicábamos cuestionarios o entrevistas para obtener alguna información que nos interesara, pero sin que atendiéramos a las prácticas, sólo a sus discursos.

En el momento en que debía formular el proyecto para la tesis de maestría pensé que sería interesante conocer más a fondo a los adolescentes. De alguna manera había "participado" junto con ellos en los talleres, pero no había convertido tal participación en un acto conciente y de reflexión. Una primera duda que me asaltó era si podría describir o dar cuenta de prácticas socioculturales que me eran muy conocidas y que quizá por lo mismo ya no podría distinguir. Me propuse pensar en los adolescentes como personas "extrañas", cuya diferencia me obligara a volver visible todos aquellos aspectos que yo tenía muy asimilados. Como diría Rosaldo (1989) para aclarar la cultura de los jóvenes era necesario buscar sus diferencias y demostrar que tienen sentido en sus propios términos.

Como Psicóloga que soy también estaba muy acostumbrada a "calificar" el comportamiento de los adolescentes. Mis alumnos y yo nos proponíamos en los talleres lograr que los adolescentes reflexionaran sobre determinados temas (sexualidad, noviazgo, familia, etc.) en los términos en los que nosotros creíamos eran correctos. De manera que obtuvieran un "beneficio" con la intervención de los psicólogos. Sin embargo, al inicio de la investigación entendí que debía dejar de evaluar como bueno o malo el comportamiento de los muchachos, y centrarme más bien en descubrir el sentido y significado de sus acciones.

Dejar de evaluar sus comportamientos significó desarrollar al menos uno de los sentidos que Shweder (1990) señala que son parte del proceso de "pensar a través de los otros" para comprender una cultura: el sentido de intentar comprender correctamente a los adolescentes. Proporcionar una explicación sistemática de la lógica de sus mundos de actuación y significación.

Por ello es que decidí que un método etnográfico me ayudaría a introducirme en los contextos de práctica del CONALEP y conocer a los y las adolescentes para poder describir sus expresiones de género. De acuerdo a ese método la línea de acción consistió en participar en las situaciones cotidianas dentro del CONALEP observando lo que sucede, haciendo preguntas, platicando, tratando de aclarar cuál es el sentido de las cosas para las personas a las que se observa (Erickson, 1989; Delamont 1992; Hammersley y Atkinson, 1983). Esta es una empresa que no está desprovista de un marco conceptual desde el cual se planteen los problemas a estudiar y que permita ir "construyendo el dato" a través de la búsqueda de relaciones, categorías, procesos, que den cuenta del fenómeno estudiado (Rockwell, 1987).

Dado que el interés de mi trabajo se centra en el análisis de las expresiones de género, tuve que atender al problema de la reflexividad que como investigadora debía desarrollar y que, según Delamont (1992), da cuenta de la autoconciencia en el establecimiento de las relaciones con las personas a quienes se estudia. Esto implicó reconocer que al estar participando en los contextos de práctica dentro de la escuela yo misma interactuaba a través de relaciones de género con los demás. Por ejemplo, como señala Back (1993) de alguna manera utilicé mi condición de género para acercarme con toda confianza a las chicas. Ellas fácilmente entraban en terrenos de intimidad conmigo, explayándose mucho. Yo podía usar un lenguaje muy parecido al de ellas e interesarme rápidamente en sus problemas y entenderlas.

En mi relación con los chicos tenía un poco de ansiedad. Me era evidente que les ocasionaba al menos dos reacciones: actitudes de galanteo o de extremo respeto. De acuerdo a la primera, en lugar de hablarme de lo que ellos hacían o lo que les interesaba se dedicaban a hacer preguntas sobre mi vida personal. En el extremo opuesto, tenían conmigo una actitud muy respetuosa y cuidadosa en su forma de hablar y de comportarse, y aunque se explayaran en algún tópico, en general no entraban en terrenos más personales.

Me fue evidente que establecí relaciones sociales diferenciadas en función del género y que, por tanto, quizá hay aspectos de la vida de los muchachos en la escuela a los que no pude tener acceso. Pero lo que es cierto es que estuve atenta a observar y analizar (como sugiere Devaraux, 1994) incluso las reacciones que tanto ellos como yo teníamos en nuestros encuentros, de modo que me fueran de utilidad para la comprensión de sus prácticas dentro de la escuela. También me

esforcé porque las descripciones que construí respecto de las vivencias sobre la masculinidad estuviesen apegadas a los discursos y formas de comportamiento de los chicos, intentando que mi posición como mujer no obscureciera sus significados y experiencias.

Antes de realizar la investigación con un método etnográfico mi acercamiento a los y las adolescentes se basaba en el ejercicio de la Psicología del desarrollo centrada en el individuo. Es cierto que trabajábamos en los talleres con grupos, sin embargo casi siempre poníamos atención a las cuestiones individuales: formas de pensar, de sentir, de comportarse de cada uno de los jóvenes. Veía los problemas relativos a la cultura y a las relaciones sociales (dentro del contexto escolar) como el "fondo" o los determinantes para la acción de las personas. Progresivamente, conforme me ejercitaba cada vez más con un método etnográfico me fue quedando claro que era necesario reconocer que la vida de las personas toma forma en los contextos socioculturales. Que es indispensable trascender de una perspectiva de análisis centrada en el individuo a otra que implique una concepción cultural del desarrollo humano (Bruner, 1990). Este enfoque me permitió caracterizar las expresiones de género como construcciones culturales producidas por los y las chicas en el contexto social del CONALEP.

Durante los siete meses de mi estancia en el CONALEP acudí dos veces a la semana. El número total de observaciones fue de 37 y su duración aproximada fue de una hora y media. Entrevisté de manera formal (grabadas) a 15 chicos y 15 chicas que conformaban pequeños grupos de amistad (casi siempre de tres miembros).

Observé a seis grupos de alumnos, dos de primer semestre, dos de segundo y dos de tercero. La mitad de los grupos estaban compuestos sólo por varones y la otra mitad eran grupos mixtos. El número de alumnos en cada grupo variaba, siendo más numerosos en primer semestre (aproximadamente 50) y un poco menos en segundo y tercero (entre 25 y 30 por grupo).

A cada grupo lo seguí durante varias clases y con diferentes maestros en materias como: Historia, Lectura y Redacción, Introducción a la Carrera, Física, Matemáticas, Electricidad y Máquinas Eléctricas.

Elegí los grupos y los observé durante las diferentes materias para tener datos que me permitieran comparar las distintas situaciones, preguntándome por ¿qué sucedía en salones en donde sólo había varones o cuando eran mixtos?, ¿qué

diferencias había cuando tenían un maestro o una maestra?, ¿cómo se trabajaba cuando era una materia de ciencias sociales u otra de ciencias básicas?. Preguntas que no eran parte del objetivo central de la investigación, aunque si relacionadas a la identificación de los contextos de interacción en los cuales llevaría a cabo la recolección de datos.

Con cada grupo me presenté explicando tanto al maestro como a los alumnos cuál era el motivo de mi estancia, indagando si tenían alguna objeción al respecto. Siempre obtuve muy buena recepción aunque al principio los y las alumnas se mostraron temerosos de que yo estuviera ahí para "reportarlos" con la Trabajadora Social por las cosas que hicieran. Muy rápido se dieron cuenta que no era ese mi objetivo y accedieron a platicar conmigo, ya sea en pláticas de pasillo o en entrevistas formales.

Durante las clases mi intención fue registrar el ambiente general de trabajo (qué tema se estaba viendo, cómo se presentaba la interacción del o la maestra con los alumnos, cuál era el comportamiento general del grupo, etc.), y enseguida centrarme en pequeños grupos de alumnos y alumnas. Para ello decidí sentarme en lugares diferentes cada vez y así estar cerca de cada equipo.

En muchas de las pláticas y entrevistas con los y las chicas traté de indagar cuál era su punto de vista respecto de las situaciones que había registrado. Es decir, preguntaba por cosas como ¿por qué se habían comportado así?, ¿qué quería decir tal o cual cosa?, ¿qué había sucedido en determinado momento que yo no había entendido bien?. En otros momentos me hablaron de temas que no tenían que ver con las clases aunque si con la Escuela en general.

Con los y las maestras platiqué muy poco y casi siempre de manera informal. Esto fue así porque no quería contaminar la perspectiva que me estaba formando de "el punto de vista de los alumnos" con el de los maestros. Así que las charlas con ellos tuvieron más bien la intención de establecer relaciones de confianza.

EL COLEGIO NACIONAL DE EDUCACION PROFESIONAL TECNICA

El sistema de Educación Media Superior CONALEP empezó a funcionar en 1978 con diez planteles en la zona metropolitana. Según el documento "15 Años de Labor Educativa" (1994), el CONALEP surge como organismo público descentralizado del Gobierno Federal cuyo objetivo es "la formación de Profesionales Técnicos de nivel medio con la modalidad de que, a través de su obligada

coordinación con los representantes de los sectores productivos, asegure a sus egresados una efectiva incorporación a la actividad laboral" (p. 15). Así que la formación del profesionista es básicamente técnica (mandos medios) y terminal.

Para el ciclo 1993-94 según se menciona en las "Memorias 1989-1994" (1994) la población estudiantil ha ido creciendo, de modo que a través de los 249 planteles en todo el país se capta al 10.4% de los egresados de secundaria, ofreciéndoles 146 carreras.

La investigación la realicé en el plantel Gustavo Baz, ubicado en la zona industrial del Municipio de Tlalnepantla. Según el documento "Estadística Básica 1993-1994" (1994) a la fecha el plantel cuenta con una matrícula de 1094 alumnos en total. Siendo el 50% de alumnos de primer semestre y los demás distribuidos en los siguientes grados. Este dato es interesante, ya que es común del sistema CONALEP en general que el mayor número de alumnos lo son de primero y segundo semestre, presentándose una reducción drástica (casi el 50%) de la matrícula que ingresó hacia el tercer semestre. Es decir, un buen número de alumnos permanecen un año en el sistema y desertan ya sea buscando otra opción educativa o abandonando los estudios definitivamente. Así que la captación del 10.4% de egresados de secundaria no se sostiene a lo largo del ciclo educativo medio superior.

En éste plantel se ofrecen las carreras de: Control de la Contaminación, Técnico en Deportes, Procesos de Producción, Química Industrial, Metalmecánica y Electricidad Industrial. En las cuatro primeras los grupos son mixtos aunque hay una mayor cantidad de varones, mientras que en las últimas sólo se inscriben muchachos. Esto implica que la población estudiantil es de un 70% de varones y un 30% de mujeres.

Los y las alumnas provienen en general de hogares cuyos padres pueden ser empleados, obreros o comerciantes. Y según me indicaba la Trabajadora Social muchos desertan debido a problemas económicos, porque los padres no pueden seguir pagando sus estudios y más bien deben trabajar para contribuir al ingreso familiar. Hay algunos alumnos que pueden permanecer en la escuela porque se les consigue una beca que cubre su colegiatura.

En relación al desempeño, los alumnos que reprueban tienen dos opciones más de presentar exámenes para pasar la materia, de lo contrario se les da de baja. Cuando andan mal de calificaciones se mandan reportes a los padres de familia para que firmen de enterados, y si hay conflictos mayores se les pide que acudan a la escuela. Si la mala conducta de los alumnos lo

amerita (según el reporte de algún maestro o de la Trabajadora Social) se le puede suspender por períodos de tiempo como quince días.

Las características de la planta docente en este plantel reflejan también problemáticas particulares. Es una planta docente movible. Se compone por Profesionales técnicos y universitarios (en su mayoría no titulados) que son contratados por honorarios, bajo la lógica del decreto de creación según el cual los profesores serían personal con puesto de trabajo en la industria y que, en forma complementaria, aceptara participar en la educación ("15 Años de Labor Educativa", 1994). Muchos son profesionistas que ingresan a dar clases "en lo que encuentran" un trabajo mejor, conformándose con un bajo salario y sin prestaciones. Sólo unos pocos han permanecido en el sistema por más de diez años, según me comentaron por "su amor por los muchachos" y porque cuentan con otros ingresos. Por otro lado, los maestros se quejan de no contar con un programa de Formación Docente actualizado y efectivo, que les permita un mejor desempeño. Según indicaban, los cursos que se imparten son "siempre los mismos" y se "los dan entre ellos". Adicionalmente, es común que un profesionista en Ciencias Sociales sea contratado para impartir una materia como Química, toda vez que se le pregunta si se siente capaz y dado que es el único hueco disponible y es necesario cubrirlo.

En el plantel, además de los maestros, la Trabajadora Social y el Prefecto son quienes tienen un mayor contacto con los alumnos. La primera cumple diversas funciones, algunas de las cuales son: vigilar el buen comportamiento de los muchachos, intervenir cuando hay conflictos maestro-alumno, hacer campañas de información y promotoras de salud dentro de la escuela y mantenerse en contacto con las familias de los alumnos. Mientras que el prefecto se encarga de cuidar que los alumnos no estén fuera de su salón cuando tienen clase, reportarlos, ver que los maestros acudan a dar clase y darles material que necesiten.

El plantel está ubicado en una esquina, sobre una avenida grande y transitada, colindando con una secundaria y con una fábrica de textiles. Cuenta con tres edificios de tres plantas cada uno; cada edificio tiene salones de clases y en el piso superior talleres. En la planta baja de uno de los edificios se localiza el audiovisual que es de tamaño mediano, mientras que en otro edificio, también en planta baja, se localizan la prefectura y una cafetería, ambas en espacios reducidos. En otra construcción bastante grande, de un piso, hay una zona de

talleres y de almacenaje de herramienta. Otra construcción pequeña está destinada para un laboratorio de química y en una parte trasera se encuentran otras cuatro aulas.

Existe una biblioteca de tamaño regular que se ubica al lado de la Dirección. Mientras que las oficinas administrativas (Servicios Escolares, Trabajo Social, etc.) están en una construcción aparte.

El plantel cuenta con dos canchas de basquetbol, dos de volibol y un terreno grande a un lado. Los muchachos casi siempre usan la cancha de volibol y el terreno para sus partidos de futbol.

En el plantel hay solamente dos bancas en los patios, de modo que es común ver a los y las chicas sentados en el suelo o bien en las salientes de los edificios.

Se ingresa al plantel por una puerta vigilada por un policía. Los alumnos deben mostrar su credencial y las personas externas deben anotarse en una libreta especificando el motivo de su visita.

Si una mujer joven y guapa, ajena al plantel lo visita por primera vez, a su llegada se deja oír el coro de chiflidos de los muchachos que se acomodan en los barandales de los edificios para ver quien llega. Enseguida muchos ojos se centran en la figura de la chica que apenas se apresura a su destino.

Decidí resaltar de manera muy general estos aspectos del CONALEP para que los lectores conozcan al menos un poco el contexto particular del estudio. La información que poseo proviene de pláticas informales con maestros, alumnos, trabajadora social, o de observaciones mías, más que de una indagación meticulosa en estadísticas, documentos, etc., dado que en el objetivo de mi investigación se atiende más bien a la perspectiva de los alumnos.

A pesar de que no me es posible realizar un análisis de la organización escolar en su conjunto, tampoco puedo dejar de lado que el CONALEP es un contexto particular, en el que, como señala Paradise (1994) las relaciones sociales son construidas, recreadas y experimentadas y en el que hay realidades políticas y socioculturales. O como diría Tyler (1991) es necesario atender a las características colectivas de la vida en las escuelas y sus relaciones con los modelos de estructura de la organización, si es que no queremos perdernos en el "marco subjetivo" de la experiencia de los actores.

Concordando con estas acotaciones y amparándome en el recorte de mi investigación, señalo entonces que el CONALEP es una escuela que atiende a una población estudiantil de escasos

recursos, con dificultades para permanecer a lo largo del ciclo. Población que posee rasgos culturales propios de sus comunidades de pertenencia y que es muy probable que se reflejen en su paso cotidiano por la escuela.

En el CONALEP el personal docente tiene serias deficiencias de formación, de motivación y hasta de permanencia dentro del sistema. Mientras que el ambiente general de la escuela se siente como de permanente tensión por disciplinar a los alumnos e incidir, a pesar de todo, en un mejor desempeño académico.

En el CONALEP el ambiente es prioritariamente masculino. No sólo por el mayor número de alumnos varones sino por algunos rasgos de su estructura material (por ejemplo el mayor número de talleres de corte "masculino") o bien por algunos usos y costumbres (los espacios deportivos usados casi siempre por varones, el galanteo masculino).

A largo de la tesis quizá los lectores se pregunten si es que los y las chicas realmente aprenden o no, se les logra disciplinar o no, qué relaciones hay entre el tipo de escuela y las producciones culturales de los alumnos, y muchas otras preguntas que intenten captar la organización escolar como un todo. Seguramente no encontrarán respuesta a preguntas de éste tipo, aunque quizá las descripciones que hago de las expresiones genéricas de los y las adolescentes en su cotidianeidad escolar ayude a reflexionar posibles respuestas y más bien líneas de indagación futuras.

CAPITULO 1

LA UBICACION DE LOS ADOLESCENTES EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Es bastante conocido que la adolescencia como etapa de vida es un fenómeno socio-psicológico más o menos reciente. A lo largo de la historia de las civilizaciones las etapas de vida dentro de la sociedad se delimitan cada vez más bajo la legislación y soporte de instituciones legales, laborales educativas (Kolhi y Meyer, 1989). Así, donde antes no había la adolescencia, tal y como la conocemos en la actualidad, con el tiempo dicho período de vida se ensancha y da paso a cortes específicos. Lo que significa que cuando uno habla de adolescencia no refiere a un Yo único, sino que depende del contexto histórico social de la persona, de la edad y desarrollo psicosocial que se tenga (si es púber, adolescente temprano, medio o tardío) y del tipo de ocupación o actividades centrales a las que se dedique.

En el caso de muchos adolescentes, las instituciones educativas juegan un papel importante en su reconocimiento legal y social. Un joven es adolescente mientras continua estudiando, de lo contrario (y a pesar de la edad) rápidamente puede pasar a ser trabajador asalariado, madre de familia, desempleado, o alguna otra categoría que implique un estatus más cercano a la adultez. La estancia en la escuela es un período de espera desde el cual se justifica la preparación para llegar a ser adulto.

Fernández (1985) afirma que ésta preparación para la vida adulta muchas veces se entiende en un sentido unilateral: los jóvenes son preparados y los adultos, la escuela y otras instituciones, los preparan. Pero considera que sería más indicado hablar de procesos complejos de negociación respecto de qué entenderán los adolescentes por papeles de adulto, así como del tipo de preparación por medio de la cual arribarán a los mismos y de las estrategias grupales y personales implicadas en la transformación de la propia identidad.

Por otro lado, Willis (1990) critica que se diga que los adolescentes tienden a juntarse con otros de su misma edad, cuando son los adultos quienes los agrupan por edades en instituciones escolares. Sin embargo, a pesar de tal constreñimiento, y reconociendo que los adolescentes tienen una participación activa en la reconstrucción de su identidad, es

adecuado pensar que el encuentro con otros de su misma condición, dentro de la escuela, es propicio para la creación de una cultura común.

Entonces, si se considera que la escuela es un factor, entre otros, de delimitación de etapas, hay que pensar en cómo dentro de ella los y las adolescentes reelaboran algunos aspectos de su identidad. Los alumnos no son los mismos a lo largo de los años en la escuela. En el tránsito de un ciclo escolar a otro, por ejemplo de la primaria a la secundaria, o hacia el nivel medio superior, se advierte una movilización de la identidad, el cambio de la infancia a la adolescencia. No es que la escuela sea directamente responsable de éste fenómeno, sin embargo en su espacio confluyen las expresiones de dicha movilización y algunas condiciones que la favorecen. Por ejemplo, la socialización con el grupo de iguales o las demandas de los adultos que exigen de los niños la transformación de las perspectivas de vida.

Además de las presiones de diversa índole (familiares, mensajes socioculturales, maestros, grupo de iguales), con el cambio de ciclo escolar (de secundaria a nivel medio superior) el adolescente se enfrenta a nuevas situaciones en las que debe desarrollar otras habilidades y pertenencias sociales. Al cambiar de escuela pierde su estructura social de apoyo anterior, se forma nuevas expectativas de las interacciones con otros, se integra en unidades sociales más grandes y diversas y se le urge a tomar decisiones sobre futuros estudios.

En este sentido, la movilización de la identidad es un proceso complejo. Supone un cambio en formas de comportarse, de pensar o de sentir, incluyendo la reelaboración de las características de género que poseen.

El cómo se concibe lo femenino y lo masculino no tiene una ruta lineal a lo largo de la vida (Worell, 1989). Si bien durante la primera infancia los niños tienen una visión polar acerca de los roles sexuales (lo femenino separado casi por completo de lo masculino), durante la adolescencia cada individuo debe abordar decisiones personales acerca de lo que se espera de un hombre y una mujer dentro de la sociedad. Como resultado de ello, el concepto de los roles sexuales se subsume como uno más de los aspectos críticos de la vida de los adolescentes.

La escuela no es un lugar de neutralidad en donde se es sólo alumno, sino también un espacio en el que confluyen diversos campos de identificación: ser adolescente hombre o mujer, ser alumno y ser amigo.

El objetivo de este capítulo es mostrar algunas interpretaciones que los y las chicas manejan respecto de su ubicación como adolescentes en el CONALEP. Para ello, observaremos cómo comparten la preocupación por redefinirse y reubicarse en su nuevo estatus social. Además, rescataremos la importancia que para ellos y ellas tiene el entrar en un contexto social en donde se abre el panorama de las interacciones sociales.

Es un tema que nos servirá de introducción para ubicar la construcción de las expresiones genéricas en este contexto y nivel escolar, como parte de la reelaboración de la noción de identidad que se da con el tránsito de un ciclo a otro. Se verá que en el encuentro con otros iguales las expresiones de lo femenino y lo masculino adoptan rasgos particulares. En muchos momentos encontraremos similitudes en las interpretaciones de los y las chicas, porque en el foco de la atención está el problema de la redefinición como adolescentes, pero en otros, los matices darán cuenta de las diferencias genéricas.

A. El tránsito de Secundaria al CONALEP y su efecto en los adolescentes para pensarse como sujetos responsables.

En la secundaria los alumnos se encuentran bajo reglamentaciones diversas. La estancia en la escuela está subordinada al horario corrido de las materias, a las bardas y puertas que impiden que los alumnos salgan hasta que finaliza la jornada. Los padres de familia acuden constantemente a juntas escolares y a enterarse del desempeño de sus hijos. Está prohibido fumar dentro de la escuela y los uniformes homogenizan la apariencia de los y las adolescentes.

Mucho de esta condición desaparece en el CONALEP. Aunque los alumnos deben mostrar su credencial para entrar a la escuela, pueden entrar y salir de la misma cuando lo deseen, acudir o no a sus clases, fumar en el salón cuando el o la maestra lo permite, además de vestirse como cada quien lo desee. En relación a los padres de familia, en general no se estila que acudan a pedir informes sobre el actuar de sus hijos.

Con este tipo de trato los adolescentes cuentan con otras opciones para comportarse, mismas que pueden interpretarse como expresión de mayor libertad. Por su parte, los administradores y maestros del CONALEP al parecer esperan que los adolescentes empiecen a ensayar papeles semejantes a los de los adultos, en los cuales ya no es necesario estar constantemente vigilados

para asegurar su desempeño escolar (1). Más que interesar la visión que la Institución tiene en este nivel de quiénes son los y las adolescentes, importa el cómo viven ellos ésta transición, cómo la significan y qué implicaciones tiene para la imagen de sí que van construyendo como alumno o alumna (2).

No todos los adolescentes que ingresan al CONALEP tienen la misma edad. En los primeros semestres hay chicos y chicas desde 15 hasta 18 años, y en algunas excepciones hasta de 22 años. Esto es así porque un buen número de la población que ingresa son rechazados de otros sistemas educativos, ya sea por reprobación, por mala conducta, por abandono previo de estudios o porque no logran cubrir los requisitos de ingreso. Así, en el caso de algunos, el CONALEP viene a ser una última opción formativa.

A pesar de que no existe homogeneidad en la edad, y de que son los alumnos que recién salieron de la secundaria los que tienen un recuerdo más cercano de sus vivencias en ese ciclo, es común encontrar que en general se comparten una serie de significados en torno al tránsito de un nivel a otro.

Al ingresar al CONALEP los y las adolescentes se sienten con mayor libertad. Interpretan los límites característicos de la secundaria como restrictivos de la acción además de que significan que el alumno todavía es un niño.

Alumno: En secundaria te traen de la mano, aquí estamos porque queremos, hay más libertad.

Alumna: Aquí ya nos dan oportunidad de tener un criterio y de dar nuestras propias opiniones. Ya sería nuestra responsabilidad si llegamos tarde o no. En cambio en la secundaria (nos dicen) "Tu llegas a estas horas porque tal es el horario", digamos te van formando para que ya en este nivel (CONALEP) tu tengas tus propias responsabilidades.

Ubicados en un nuevo estatus social, reinterpretan su pasado y descalifican lo rígido de la institución escolar anterior. Ahora hablan de un "ambiente diferente" en el cual el actuar depende en mucho de la propia responsabilidad.

La responsabilidad es un concepto que manejan constantemente los y las adolescentes. Con él enfatizan cómo ahora son capaces de comportarse sin necesidad de estar tan vigilados por los adultos y sin tantas reglas como las que existen en secundaria. Por el contrario, ser responsable supone hacerse cargo de las tareas y acciones que les corresponden, toda

vez que se percibe que es necesario hacerlas. Por ejemplo, a pesar de que entrar o no a clase puede tener consecuencias negativas ya que los maestros registran asistencias y las toman en cuenta para evaluar los cursos, los y las chicas valoran positivamente la oportunidad de decidir si quieren o no estar en una clase. De modo que aunque sigue habiendo reglas, menos restrictivas en comparación con la secundaria pero igualmente legisladoras, lo interesante es la interpretación que los alumnos tienen de su actuar respecto de las mismas. Al manejar el concepto de responsabilidad pueden sentir que el control depende ahora de ellos mismos y no de lo externo.

Para Melton (1989), en nuestras sociedades contemporáneas los problemas de autonomía, privacidad y libertad, son inherentes a la constitución de los individuos. Y si ya en los niños pequeños el problema de la libertad es importante, psicológicamente hablando, también en el caso de los adolescentes tiene que ver con procesos de individuación y de separación. En el caso de los y las chicas del CONALEP, es interesante que se adjudican la capacidad de decidir y actuar desde una perspectiva personal, y que con ello pueden pensarse a sí mismos como alumnos de un ciclo escolar particular. En este plano de su ubicación como adolescentes no hay encuentra una diferencia (al menos en el discurso hablado) entre lo femenino y lo masculino. El interés, para ambos, es su auto definición como personas responsables. (3)

Sin embargo, a pesar de que enfatizan constantemente que ya saben lo que quieren y que son responsables, en algunas formas de comportamiento se advierte que aún necesitan la dirección de los maestros para disciplinarse en asuntos que requieren de responsabilidad. Como si se encontraran en el camino de ensayar la adultez, pero todavía dando oportunidad de que los vigilen y controlen.

Esto lo observé al comparar dos aspectos de su interacción con los maestros: Por un lado, en el CONALEP antes no se usaba que los padres tuvieran presencia en la escuela. Los alumnos realizaban todo tipo de trámites y arreglaban asuntos sobre su desempeño escolar. Sin embargo la Trabajadora Social, en su desesperación por mejorar el rendimiento de los mismos, implementó la medida de llamar a juntas mensuales de padres de familia, o de citarlos cuando algún alumno tuviera problemas. Ahora amenaza con no dejar entrar al plantel si los padres no acuden, o bien con no permitir inscripciones.

Esta política genera mucho descontento entre las y los alumnos, según sus comentarios.

Alumno: Nosotros ya sabemos lo que hicimos, no tiene nada que ver ya la familia aquí. Nos deben dejar valer por nosotros mismos.

Alumna: Ya estoy grandecita para que me regañen. Yo digo si quiero estudiar, si no, no.

La idea de que los padres no tengan injerencia en la escuela tiene gran significado entre las y los chicos, expresa con toda claridad su necesidad de demostrar a los demás y a sí mismos que los asuntos escolares dependen estrictamente de la propia responsabilidad. Sin embargo, el problema de la responsabilidad personal, va de la mano con las ganas de divertirse y de no tomar siempre las cosas tan en serio. Como ya lo señalé, tiene que ver con la necesidad de justificar que aún no se es tan responsable como un adulto y que todavía se necesita supervisión para actuar en regla.

Esto lo observé al comparar la actuación de los alumnos con diferentes tipos de maestros. Por ejemplo, uno de los profesores de mayor edad que se dedica a la docencia desde hace más de 20 años trata a los alumnos con un estilo aparentemente muy autoritario. En general les habla de "hijo" y con un tono muy golpeado. Hace observaciones como:

¡Grábate bien los colores!. Te dije que estudiaras. Si vas a andar allá afuera paseando con tu maletita no sirve...¿Cómo no sabes?

Al platicar sobre este maestro con muchachos de un grupo de varones (que en otras clases son bastante desordenados y en donde el o la maestra en turno pierden el control), al platicar con ellos, me sorprende que lo califican como "muy bueno", mientras que de los otros dicen que "no tienen carácter; nos dejan hacer lo que queremos" para controlar al grupo. Igual sucede con otro maestro del que según dicen:

Alumno: Es muy estricto, no deja entrar después de las 9.00, si hablamos nos regaña, al que ve más flojo lo pone a hacer ejercicios...es un buen maestro.

No todos los maestros tienen la habilidad de poder controlar su grupo sin que los alumnos lo califiquen como autoritario. Lo importante aquí es cómo determinados maestros logran dominar la inquietud de los alumnos y cómo éste tipo de interacciones (autoridad del adulto-disciplina del adolescente)

coexiste con la imagen de ser un sujeto responsable de sí mismo que tanto defienden los alumnos.

Por otro lado, aunque hay mucha similitud en los comentarios que los y las chicas hacen respecto de la responsabilidad y de su actitud de rechazo a la intervención de los padres en la escuela, también hay diferencias entre sus formas de comportamiento. Es más típico que sean los varones quienes tengan un comportamiento disruptivo, digno de una acción impositiva por parte de los maestros. Sin embargo, aunque las chicas son más ordenadas y al platicar con ellas enfatizan que ven al salón de clases como un lugar para comportarse adecuadamente, también hablan de la posibilidad de no acatar la disciplina que se exige.

Alumna: Sé que debo estudiar, de ser alguien...pero, a veces se me olvida y me dedico al cotorreo.

Es menos frecuente que a las chicas les llamen la atención dentro del salón de clases, y cuando así sucede es por estar distraídas, platicando o sin hacer lo que se les pide. A diferencia de los varones, cuyo desorden amerita en ocasiones que los saquen del salón. Ambos pueden incurrir en mala conducta, dejando de lado la autoresponsabilidad tan proclamada. Sin embargo, al parecer en el caso de las chicas se advierte un intento por mostrarse más apegadas a las exigencias de orden, a diferencia de los chicos, en los que es más visible el mal comportamiento (4). Apoyándonos en Goffman (1993), podemos afirmar que están en juego diferentes estilos de actuación, de acuerdo a los cuales las chicas son más cuidadosas de la imagen que quieren proyectar. Mientras que los chicos no intentan controlar el lado visible de sus comportamientos ajenos a la clase.

B. La madurez lograda a partir de la diversidad de interacciones sociales dentro del CONALEP.

En la mayoría de las secundarias los alumnos permanecen casi todo el tiempo dentro del salón y aunque entre una clase y otra cuentan con pequeños tiempos de descanso, es en el recreo cuando tienen más oportunidades de desplazamiento. A diferencia de ello, en el CONALEP los alumnos deciden si entran a clase o no y aunque entre cada clase se les dan 10 o 15 minutos de

descanso, casi siempre se toman más tiempo. A veces hasta 25 o 30 minutos, ya sea porque la clase anterior termina antes o la siguiente se tarda en empezar. En ese tiempo se dedican a diversas actividades: ir a la biblioteca, salir a comprar comida en unos puestos de enfrente de la escuela, andar deambulando por la escuela, ir a la pequeña cafetería a tomarse un refresco o a platicar. Los muchachos organizan partidos de futbol, y sólo algunas chicas (de la carrera de deportes) juegan partidos de basquetbol o de volibol. También hay unos pocos alumnos, hombres y mujeres, que gustan de platicar con los maestros en los pasillos. (5)

Hay un prefecto que debe vigilar que los y las alumnas estén dentro de su salón siempre que tengan clases. Al verlos les pregunta si tienen o no clase, o por qué están afuera. Y los y las chicas dan diversos motivos: que los habían sacado del salón, que no traían la tarea y mejor no entraban, que iban a ir a la biblioteca, que al rato entraban. El prefecto les dice "Si no entras te reporto", con actitud amenazante, y le contestan que sí, que ya van a entrar. Sin embargo, casi nunca los reporta por este motivo y los alumnos siguen disponiendo de su tiempo.

Estas posibilidades suponen una mayor movilidad de los y las chicas dentro de la escuela, y en consecuencia, una diversificación en el tipo de interacciones que establecen. Aunque los amigos cercanos son la referencia central, desde el punto de vista de los y las alumnas hay mayores posibilidades de interacción, y esto tiene que ver con cambios personales que ellos advierten.

Alumno: El ambiente es diferente...las personas son diferentes...otro pensamiento, otro carácter. Al entrar aquí vas madurando, vas entrando a nuevos pensamientos, ideas...

Alumno: Aquí es socializarse ya más con ellos (los amigos), ahora estamos ya más despiertos, podemos estar con gente de mayor edad.

Alumna: Te juntas con más personas, aprendes a valorar el compañerismo y la amistad de las demás. Aquí estás madurando, en la secundaria todo lo agarras a relajo.

Para los y las chicas es importante el cambio de ambiente. En el CONALEP conviven con un mayor número de personas, aprenden nuevas habilidades y toman conciencia de las transformaciones personales, mismas que son posibles a través del encuentro con los demás. En este contexto, caracterizado por una

mayor diversidad en las interacciones sociales, los y las chicas consideran que empiezan a madurar.

La madurez es un concepto que toma forma a partir de las valoraciones que hacen de los comportamientos y actitudes de sí mismos y de los demás. Por ejemplo, aunque ahora mucho de las interacciones con los y las compañeras siguen teniendo un carácter de diversión, son diferentes de las formas de comportamiento propios de la secundaria. En algunas clases me encontré con varios chicos, que tenían 15 y 16 años, y a intervalos de tiempo se dedicaban a rayarse los cuadernos, a esconderse cosas y a reír bastante por pequeños detalles. Al preguntarle a otro compañero de mayor edad qué opinaba de ellos me comentó:

Alumno: Debido a que es más chico (un compañero) le gusta más jugar, es más inquieto. Nosotros que somos un poco más grandes que él ya nos tranquilizamos, ya hemos hecho lo que él hace...

La mayoría de los grupos de amistad, tanto en el caso de las chicas como en el de los muchachos, están compuestos por adolescentes de diferentes edades. Si el grupo es de 4 o 5, al menos un miembro tiene 15 años y los demás 17 o 18. La ampliación del campo social en el CONALEP supone encontrarse con compañeros de mayor edad, pero lo importante no es la cuestión cronológica, sino el tipo de comportamiento que esperan como más acorde a ésta etapa. Así, apenas una distancia de uno o dos años marca la diferencia: a las y los compañeros de menor edad se les descalifica y se les ubica como niños, no por su edad sino por cómo se comportan. También hay otros de menor edad pero que han desarrollado las habilidades suficientes para estar a la altura de las circunstancias:

Alumno: (de 18 años opina de un amigo de 16): Ya no piensa como niño de su edad, porque ya ha ido aprendiendo, es más despierto, se puede echar buen relajo con él.

Alumna: (De 18 años que opina de su amiga de 16): Yo he aprendido mucho de Mayra, es más despierta que yo cuando tenía su edad, le he aprendido a tomar decisiones.

Madurez es un concepto que manejan de manera muy abstracta. Resulta difícil remitirlo a conductas observables, más bien da cuenta de formas de comportarse cuyas características

pueden ser detectadas y compartidas como deseables por los compañeros. Por ejemplo, al indagar con más detalle en varias entrevistas qué querían decir cuando indicaban "antes era más niña(o)", contestan que ahora pensaban más, tenían mejor criterio, ya no eran tan inocentes. Y aunque valoran bastante la tendencia a la diversión (el echar relajo), las constantes situaciones de risa son diferentes de la diversión infantil justamente por los motivos abstractos que la desencadenan. Es decir, no es más la risa por la risa misma, o por cualquier motivo, sino el manejo de las situaciones para armar la diversión. La descripción de sí mismos en términos de abstracciones es expresión de que el autoconcepto en ésta etapa parte más de un conocimiento interno que de rasgos observables del comportamiento (Suls, 1989).

Por otro lado, en sus discursos los adolescentes manejan el concepto de madurez, igual que el problema de la responsabilidad, como un concepto tan abstracto que no deja ver alguna diferencia en función del género de pertenencia. Se es chica o chico, madura(o) o inmadura(o) y el ambiente escolar contribuye a la maduración a través del encuentro y acción de los demás compañeros. Así, el grupo de amistad en la escuela es propicio para el aprendizaje y manejo de pautas para regular el propio comportamiento y para el desarrollo de habilidades de interacción. Por ejemplo, como parte del concepto de madurez, se señala mucho la necesidad de aprender a controlarse, y es una forma de reaccionar que se aprende en las interacciones con los compañeros:

Alumno: Aprendes a saber cómo comportarse no? Uno aprende del otro y el otro de uno.

Alumna: He aprendido a madurar...antes era muy cerrada yo hacía lo que quería ...ahorita he cambiado bastante, por mis amigas.

En la mayoría de sus comentarios al respecto, el papel de los y las amigas es fundamental, quienes ya sea por medio de comentarios o de sus acciones como ejemplos, dan la pauta para el cambio. El cambio se expresa en la posibilidad de trascender el comportamiento infantil más bien desbordado y chocante, hacia una mayor autodeterminación del actuar personal. Es decir, la nueva visión que de sí están construyendo dentro de la escuela tiene que ver con lo que los iguales indican para modificar su propio comportamiento, pero a la vez comparten la necesidad de cambio y el desarrollo de comportamientos relativos a la madurez.

Por otro lado, al indagar de una manera más detallada qué significa para los y las chicas aprender a controlarse como parte de una forma de actuar más madura, se advierte que hay diferencias en los estilos femeninos y masculinos para lograrlo. Para ambos es importante la influencia que tienen los amigos a través de sus indicaciones o sugerencias. También para ambos el objetivo es lograr ser menos infantil, sin embargo, en el caso de las chicas las interacciones con las amigas en las que tienen lugar las indicaciones mutuas para cambiar de forma de ser son de un carácter más íntimo, más directo; mientras que en el caso de los varones las sugerencias se expresan en acciones fuertes, abiertas e indirectas.

Un grupo de chicas me comenta de una amiga de menor edad, que al principio les presumía mucho de sus pertenencias y de lo consentida que era en su familia. Además, según ellas, en la escuela tomaba las cosas a juego. Entonces, tuvieron que decirle:

"¿Sabes qué Erika?, no nos gusta tu forma de ser y pues, cambia ¿no? Porque si no, nos vas a perder y vas a quedarte sola". Se puso a llorar y sentimos feo y le fuimos a hablar y le dijimos: "¿sabes qué?, es en buena onda. Porque te apreciamos." Y ya. Ahorita ya no nos dice nada.

Aprender a controlar el propio comportamiento, en el caso de las chicas, es parte de un proceso interactivo sutil, delicado, en el que las amigas platican y se dan unas a otras explicaciones. En semejante comunicación, la necesidad de darse a comprender y enseguida comprender cómo se siente la amiga, marca el carácter femenino de la interacción.

Contrastando con la maduración deseable, las chicas se retrospectivamente se ven a sí mismas como "cerradas", "payasas", "altaneras". Términos con los que indican que no tenían las habilidades ni la actitud abierta para interactuar con un mayor número de personas, con gente de mayor edad ni para compartir perspectivas y significados que no fuesen sólo los personales. Pero ahora, gracias al aprendizaje por el que pasan, se sienten más reflexivas y "despiertas". Además, la importancia para cada una del grupo de amigas dentro de la escuela es crucial. En varios grupos de amistad en los que alguna de ellas se ve afectada por la separación o posible conflicto con las amigas (lo cual implica quedarse sola), es posible observar que cae en una actitud franca de desaliento. Sin embargo, muchas veces las

compañeras propician después el acercamiento para solucionar el problema en turno.

El aprendizaje para controlar el propio comportamiento, como parte del proceso de diferenciación o separación de pautas infantiles, en el caso de los varones es diferente. También hay señalamientos, comentarios o instrucciones respecto de cómo creen ellos que deben actuar ahora. Pero por lo general se recurre a la burla, a la broma o a tratos que aparentemente pueden fastidiar.

Es el caso de un grupo de 5 amigos, en el que uno de ellos es de menor edad. En una clase de electrónica, con el Maestro Clemente, los alumnos copian del pizarrón un esquema y entretanto comentan un incidente que el día anterior habían tenido:

Alumno1: Tu y tus lágrimas que te salieron ayer.

¡Yaaaaa!. (Refiriéndose al compañero de menor edad). Los demás ríen. Mientras otro alumno hace una especie de llanto y de voz quejumbrosa, imitando al aludido.

Alumno3: "¡Chillón!" grita desde su lugar.

Alumno5: (El aludido): "Usted cree Maestro, ¡ya me andaba estrangulando;"

El día anterior se habían puesto de acuerdo para hacerlo llorar mientras el muchacho intentaba golpearlos pero no lo tomaban en serio.

Los muchachos se confabulan para molestar a uno de ellos, aunque es evidente que se muestra afectado por el trato que recibe. En este caso las burlas son un medio indirecto a través del cual le indican al muchacho que debe aguantar la rudeza del trato y aprender a interactuar como sus compañeros de mayor edad. De ahí que la alusión al llanto implica burlarse y castigar un comportamiento infantil. Pero además, se advierte que este tipo de indicaciones se hacen de manera pública. Incluso el que se comente ante otras personas fuera del grupo de amistad (ya que al menos el maestro y yo nos dábamos cuenta de lo sucedido), y se prolongue en burlas, implica que aprender valores masculinos para regular el propio comportamiento aparentemente no es una cuestión que necesite un trato delicado o íntimo. Más bien, como esta en juego una cuestión de jerarquía, de quién queda en una posición de inferioridad desde la cual aprender nuevas pautas de comportamiento, la interacción es abierta.

Los y las chicas aprenden pautas de diferenciación de la

niñez a la adolescencia, y comprenden su significado a través de los señalamientos de sus compañeros. Con lo cual se reconoce el fuerte efecto que tiene el grupo de iguales. Sin embargo, hay diferencias en las formas de proceder que hacen posible este aprendizaje. Coincidiendo con Tannen (1991), para las chicas las interacciones se construyen a través de la intimidad, la comprensión y la formalidad; mientras que para los chicos cuenta la jerarquía, la informalidad y la notoriedad.

A través de éste tipo de interacciones dentro del contexto escolar los y las muchachas elaboran los conceptos de madurez y control del propio comportamiento. Y actuando en concordancia a los mismos, logran representarse a sí mismos como alumnos en el contexto escolar del CONALEP.

C. Discusión

Ingresar al CONALEP representa para los y las chicas una nueva condición dentro de la cual deben trabajar para redefinir y afinar los rasgos que los caracterizan como adolescentes.

La escuela no es sólo un lugar al que acuden para aprender, sino también un espacio en el cual conocen a otros compañeros, a la vez que comparten el aprendizaje de estrategias para ubicarse dentro de la etapa. Constantemente está en juego el desarrollo y complejización de sí mismo a partir de las indicaciones de los otros como agentes sociales. De modo que las relaciones entre compañeros y con los maestros están permeadas por el discurso de los y las adolescentes en el que se enfatiza el nuevo estatus social en su negación a la infancia, a pesar de que se reconoce que todavía no llegan a la adultez propiamente dicha. Hay esfuerzos claros por elaborar conceptos a través de los cuales la imagen de sí corresponda con su condición de adolescentes, como la responsabilidad, la madurez y el control.

Aunque los y las adolescentes cuenten con otras fuentes de definición fuera de la escuela para su ubicación dentro de la etapa, lo interesante es que el proceso de redefinición de sí que toma lugar dentro de la escuela refiere a las exigencias del contexto escolar particular. Es decir, no se trata del cambio en sí mismo, sino que el contenido y las formas del cambio que se advierten en lo descrito están estrechamente relacionados al contexto escolar. Sin embargo, esto no implica que sean sujetos pasivos a las exigencias. Trabajan activamente consigo mismos y

con otros compañeros para construir significados desde los cuales interpretan lo que se espera de ellos y lo que quieren ser. Por eso es que sus conceptos de responsabilidad, madurez, control, no son un mero reflejo de lo que los adultos dictan, sino que son expresión de sus propios discursos así como representativos de su actuar cotidiano.

En este proceso de reubicación dentro de la etapa, en un contexto particular, el género de pertenencia juega un papel importante. Es cierto que como adolescentes y como alumnos los y las chicas comparten sentidos y conceptos generales respecto de qué significa ubicarse en esta etapa; sin embargo, en un nivel particular tienen estilos diferentes para lograrlo. Son fundamentales para ambos las relaciones de intersubjetividad a través de las cuales pueden obtener información sobre lo que se espera respecto de los conceptos de responsabilidad, madurez y control. Pero el estilo de hacerse indicaciones uno a otro y de hacer suyas las actitudes de los demás, está fuertemente influenciado por características propias de la pertenencia genérica. En las chicas se observa la delicadeza del trato y la búsqueda de comprensión, mientras que con los chicos es palpable la crudeza de la indicación y la búsqueda del aguante.

Ambos procedimientos implican conjuntar esfuerzos para alcanzar consenso, y no están exentos de dificultades y tensiones. Por ejemplo, aunque parece que describo a las chicas a lo largo del texto como más ordenadas y cuidadosas de sus relaciones interpersonales, no se puede negar que a final de cuentas también caen en conductas de indisciplina y tienen problemas entre ellas. Sólo con un análisis más fino se descubre que también se aburren en las clases y se olvidan de ser responsables. Aunque, como diría Goffman (1959), tienen un buen equipo de actuación, ya que la imagen de sí que proyectan está más apegada al orden esperado. También al escuchar lo que narran se advierte que las indicaciones mutuas que se hacen no fluyen tranquilamente. Quizá los conflictos relacionados con las indicaciones mutuas para el cambio no sean tan visibles o crudos, como los de los muchachos, sin embargo, también poseen dosis de sufrimiento.

En el caso de los muchachos, las tensiones relacionadas con las indicaciones para el cambio son parte de la afirmación de la masculinidad. Deben ser hábiles para aguantar los embistes de los compañeros, pero también actuar en concordancia. Y no se trata de un conflicto que necesariamente derive en enemistad, sino que es parte de su estilo de relación.

La ampliación de las relaciones sociales y por tanto de

las posibilidades de interacción, dentro del CONALEP, son una condición importante para ensayar nuevas construcciones no sólo en torno a los rasgos genéricos, sino en general a su definición como adolescentes. En los siguientes capítulos ahondaremos en otros aspectos de sus expresiones femeninas y masculinas elaboradas en su actuar cotidiano dentro de la escuela.

NOTAS:

(1). Aunque no es de interés para el presente trabajo, el problema de la relativa libertad otorgada a los alumnos en el CONALEP, también puede interpretarse como una deficiencia del sistema escolar, en donde el control y la disciplina no son muy marcados. En todo caso, lo que interesa es la interpretación que los y las muchachas elaboran, y en ella el problema de la libertad es lo central.

(2) Para Everhart (1983) el que los alumnos traten de crear su propio mundo y sus interpretaciones, contra el control de la institución escolar, les permite sentir que tienen control de sus propias vidas.

(3) Algunos otros estudios reportan que las chicas son más responsables que los chicos en cuanto a desempeño académico (vgr. OCDE: La Educación de lo femenino. Estudio Internacional sobre las desigualdades entre muchachas y muchachos en la Educación, Barcelona, Ed. Aliorna, 1986). Aquí no interesan éste tipo de diferencias sino las interpretaciones que los y las chicas elaboraban en torno a su nueva condición. Quizá en un plano de evaluación más preciso (¿responsabilidad respecto de qué aspectos?) encontraríamos también diferencias. Sin embargo, más bien puse atención al discurso general que era muy común entre ambos sexos, y en el que "la responsabilidad" era una abstracción compartida.

(4) Con esto no quiero decir que todos los alumnos varones eran disruptivos dentro del salón, sino que era más frecuente que los varones tuviesen semejante comportamiento.

(5) Fue interesante observar que la pequeña cafetería casi siempre estaba ocupada por un grupo de amigos, hombres y mujeres, de diferentes semestres que la tomaban como el lugar de reunión implícito. Abarcaban hasta dos de las mesas (sólo había tres) y permanecían períodos grandes de tiempo platicando. Los demás alumnos que llegaban a comprar algo lo hacían y enseguida se retiraban. Sería interesante investigar los significados otorgados a la cafetería, como espacio de identificación. Por otro lado, también sería importante indagar el problema de las charlas con los maestros. Una de las deficiencias de las instalaciones del CONALEP es que no contaba con cubículos para los maestros o sala de lectura. El único espacio que a veces ocupaban para revisar exámenes o atender a alumnos era el de la prefectura, un pequeño saloncito (4 x 3 mts) con una mesa larga y unas sillas. Quizá influyera el hecho de que no existía un lugar de ubicación de los maestros y los alumnos tenían que buscarlos en los pasillos o en los salones.

CAPITULO 2

EL "RELAJO" EN SUS EXPRESIONES FEMENINAS Y MASCULINAS

Concordando con Walker y Adelman (1978), no todos los salones de clases son lugares en donde sólo el profesor habla, los alumnos escuchan o contestan preguntas y la comunicación fluye ininterrumpida y linealmente. Más bien la conversación es rica en significados, a veces confusa y repleta de contradicciones.

Dichos autores enfatizan la importancia que tiene, en semejante contexto de comunicación, las bromas o el humor usados por el maestro y sus alumnos, como parte de un sistema de significados compartido. Señalan que las bromas pueden ser un medio de control social que el maestro tiene sobre el grupo, pero también los alumnos pueden desarrollar control sobre la clase al llamar la atención con sus improvisaciones chistosas. Everhart (1983) encuentra que los alumnos usan el humor como parte de su poder para poner en aprietos al profesor.

Atender al uso de las bromas en el salón de clase nos permite acceder a la cultura que opera en el grupo, como parte del sistema de relaciones sociales subyacente a la formalidad que supuestamente debe tener una clase.

En el caso de la comunicación de los mexicanos, Eisenberg (1989) apunta que las relaciones interpersonales son importantes para nosotros y que un aspecto vital de estas relaciones es la comunicación humorística y los interjuegos verbales. Las bromas, la burla, el comentario que busca fastidiar pero a la vez dejar claro que se trata de un juego, el insulto agudo que busca la respuesta divertida, son parte de lo que se llama el uso del humor o el bromear en la comunicación.

Sin embargo, dicho término -el humor- no describe la complejidad de significados en juego tan bien como lo hace la palabra "relajo". Los mexicanos "echamos relajo", somos "relajientos", armamos el "relajo". Para Portilla (1966) el relajo de los mexicanos es la suspensión de la seriedad y se compone de la burla, el chiste, el choteo, el sarcasmo, la vacilada, que en forma colectiva se arman en las situaciones sociales.

En el presente capítulo el objetivo es describir el

ambiente del salón de clases y cómo en él el relajo constituye un comportamiento fundamental en las relaciones sociales de los y las adolescentes del CONALEP. Para describir de manera adecuada el relajo dentro del aula es necesario tomar en cuenta las diferencias que hay entre los estilos femeninos y masculinos.

El capítulo tiene dos apartados, en el primero describo las diferencias entre los comportamientos femeninos y masculinos para la construcción del relajo, mientras que en el segundo rescato los significados que las y los chicos tienen en relación al mismo.

A. El relajo como pauta de comportamiento.

En los diferentes salones de clase dentro del CONALEP, casi siempre se encuentra uno con la risa de los alumnos. Aunque hay algunas materias (como física o matemáticas) en las que el o la maestra requieren de una gran atención por parte de los alumnos para trabajar los contenidos y, por consiguiente, permiten poco espacio para la expresión de bromas, comentarios o interacciones ajenos a la clase. (1)

Tanto los maestros como los alumnos comparten la idea de que para evitar que los jóvenes se aburran las clases deben ser amenas. Algunos maestros comentan que han tenido que aprender a tratarlos para que las clases funcionen y se las ingenian para no tenerlos siempre con las mismas rutinas. También hablan de lo relajientos que son algunos de sus alumnos, pero que los "comprendían por ser inquietos".

Por su parte, los y las chicas también usan mucho el término relajo. Si la clase había sido desordenada, dicen que "habían echado mucho relajo"; si había estado divertida entonces es que "habían echado un buen relajo"; si se habían aburrido y no ponían atención al maestro y más bien hacían otras cosas, es que "habían estado de relajientos"; o bien si los habían sacado de clase se debía a que "echaban relajo".

La idea de que los adolescentes son inquietos, y en consecuencia hay que comprenderlos, permea muchas de las interacciones que los maestros tienen con sus alumnos. En el CONALEP se han construido y reforzado diversos significados en torno a dicho supuesto: que si las clases deben tener un cierto estilo de trabajo para que los y las alumnas no se aburran, que si tal o cual profesor no tiene experiencia o no sabe tratar con jóvenes, que si no hay algo de diversión entonces las tareas escolares son muy pesadas, y que si algunos de los alumnos caen

en conductas negativas hay que entender que es porque son jóvenes. Al parecer se trata de un supuesto porque sale a la luz cuando hay que explicar el por qué los y las alumnas no se sienten a gusto con algún maestro o maestra.

Dicho supuesto se entiende como parte de la cultura sobre la adolescencia que se produce en las relaciones sociales dentro del CONALEP. En tal cultura uno de los rasgos explicativos sobre qué significa ser adolescente es la diversión. Como ya vimos en el capítulo anterior, los alumnos ya no son los niños que hay que controlar al cien por ciento, pero tampoco son todo lo formales y serios que supuestamente los adultos deben ser. En concordancia con esto, se advierte que el concepto relajo es sumamente complejo. De manera general denota una disposición y formas de actuar de los y las adolescentes tendientes a la diversión, pero de manera particular hay diferencias en las formas de comportamiento que reflejan el papel de la pertenencia genérica para echar relajo. Es como el compartir un rasgo cultural que los unifica en su posición de adolescentes, pero que los separa en la especificidad del género.

En el caso de los varones por lo general el relajo se construye en interacciones abiertas, visibles y en muchos casos compartidas por la mayoría de los participantes dentro del salón. Mientras que con las chicas el relajo se circunscribe al grupo de amistad o a las relaciones interpersonales.

A.1. El estilo masculino en la construcción del relajo.

Decía que el relajo de los muchachos dentro de las clases es visible y compartido en interacciones abiertas. Hay diversas acciones que lo componen y que se entretajan activamente en el curso de las lecciones.

Durante las clases, los muchachos manejan de manera muy lúdica el lenguaje. Son comunes los comentarios ante las cosas dichas (como parte de los contenidos), ya sea por el o la maestra o algún otro compañero, y que hacen reír al grupo.

Es la clase de la Maestra Juanita, ella les da Historia de México y el grupo es mixto. El tema es el del Porfiriato y la maestra está exponiendo un tema en el que se habla de aspectos de religión y política. En eso, un alumno pregunta alzando la voz:

Alumno 1: "A poco eran católicos?", con tono de escepticismo.

Maestra: Claro; el 99% son católicos, incluso hoy.

Alumno 2: Y los narcosatánicos?.

Alumno 3: "Y los testículos de jehová?" se desatan las risas del grupo.

Maestra: "!Ya;. Lean lo dictado" su tono es de ordenar y los alumnos leen. Casi enseguida otro muchacho dice:

Alumno 4: "!Se me hace un chorizo eterno esto, eh; ¿Quién lo escribió?" Su tono es de fastidio.

Maestra: Arnaldo Córdova.

Alumno 4: "!Pues un pase;, ¿no?" de nuevo las risas del grupo.

La clase no es una secuencia lineal de comunicación o de manejo de contenidos. Ante el esfuerzo de la maestra por centrarse en el hilo temático, los alumnos saltan jugando con los términos que son parte de los conceptos a aprender. El juego con el lenguaje se inicia abortando el significado que la maestra proporciona y llevando el hilo de la imaginación de los compañeros hacia el doble sentido. Con ello los muchachos logran desencadenar la risa y la siguen alimentando cuando enseguida uno de ellos se burla de la seriedad del escrito revisado.

Jugar con el lenguaje es una forma de entendimiento entre los muchachos que supone dotar de un sentido lúdico a los conceptos trabajados. Rescatando a Wittgenstein (1953), podemos afirmar que los adolescentes tienen un uso particular del lenguaje, aceptado dentro de una comunidad de significados en la que el concepto "diversión" es importante. Aparentemente los muchachos no toman en serio las clases, sin embargo, el juego con el lenguaje dentro del salón, expresa un estilo comunicativo propio de los adolescentes en el cual la intención es provocar la risa. Como parte de su participación activa dentro del salón los chicos no dejan de lado prácticas comunicativas propias de su estilo de relación.

También los muchachos se manejan de una forma muy lúdica en las relaciones interpersonales dentro del aula. Esto se expresa en el uso de distintos tipos de burlas, mismas que no se ven como formas de agresión.

Cuando el o la maestra llama la atención o castiga a alguien, es común que los chicos reaccionen burlándose.

Continuando con la clase de la Maestra Juanita, una chica llega tarde y la maestra le dice: "Ya no puede entrar compañera". En un tono indicativo para que salga. Rápidamente los compañeros empiezan a decir:

Coro: "Lástima...uh, uh;, ya ni modo;". Y empiezan a reír.

En general casi nadie se escapa a la burla de los demás cuando recibe algún regaño o el maestro ordena algún castigo; y a pesar de que, como me comentaban, pueden llegar a sentirse mal por ser objeto de burlas, en su momento también participan riendo de otro compañero regañado. Más que solidarizarse con la acción castigante del maestro, la burla ante el regaño es una especie de juego en el que se intenta restar formalidad al momento. Los muchachos buscan traducir la tensión provocada por la autoridad del maestro, en un ambiente de risas. Aunque es claro que para aquél o aquélla que es objeto de un regaño y además de la burla de los compañeros, la situación es difícil.

Por otro lado, en el marco de las interacciones del salón, la burla por el regaño es una acción prioritariamente masculina. El que se burla no necesariamente tiene la intención de fastidiar al compañero, y en muchos casos el segundo tampoco lo interpreta de esa forma. Se trata de una forma de interactuar en la que la masculinidad se pone a prueba al medir el aguante en interacciones fuertes. Como un alumno me comentaba:

Alumno: Se burlan de uno, pero después a uno le toca burlarse. Así pasa...hay que aguantar al fin después te desquitas.

En las ocasiones en las que hay regaños los muchachos aprovechan para medir unos con otros el grado de aguante. Ya no ante la autoridad de los maestros, sino en relación a los significados compartidos en torno a la masculinidad. Es obvio que las que, de alguna manera, salen perdiendo en estas situaciones son las chicas. Más adelante veremos con mayor detalle cómo les afectan las burlas al ser parte de un sistema de relaciones sociales ajeno al que ellas comparten.

Otro tipo de burla muy común propiciada por los muchachos es la de burlarse de los y las compañeras que se equivocan durante las clases. Ya sea que estén respondiendo a una pregunta o tratando de aclarar alguna duda.

En la clase de la Maestra Francisca, que les imparte Lectura y redacción a un grupo mixto, en una ocasión les dicta palabras para verificar ortografía.

Maestra: Hostil. ¿Lleva acento?.

Coro: ¡Siii!

Maestra: "¡Pues no!. No lleva". Tono de corrección.

Alumna 1: ¿Maestra? Si (duda), ¡si lleva!.

La Maestra se dirige a ella: "Lo buscas en el diccionario. Dije hostil, no hostil". En tono afirmativo. Inmediatamente se oye el coro de los compañeros: "uh, uh, uh;" y risas.

La burla por equivocarse en la participación no se da siempre, la equivocación debe ser muy evidente para los demás e ir acompañada de la corrección de la maestra. No sucede lo mismo cuando alguien participa y lo hace con una actitud de duda, o bien cuando lo hace muy afirmativamente pero el grupo no sabe la respuesta correcta. Como señala Erickson (1994), las lecciones son situaciones en las que se espera se cometan equivocaciones, haya correcciones y ayuda, pero a pesar de esto y de que los afectados dicen sentirse incómodos, la burla es una práctica grupal espontánea.

Burlarse en caso de equivocación de algún compañero supone una atención muy fina sobre su participación para detectar en qué momento es evidente la respuesta incorrecta y también observan a los demás para darse cuenta de que comparten la burla. Es una práctica curiosa porque mezcla la participación activa en el trabajo de los contenidos (ya que de otro modo no se detectaría cuándo se equivoca algún compañero), con la ruptura de la formalidad del momento.

En otras ocasiones, los alumnos se burlan de aquél que proyecta una imagen de mucho conocimiento sobre el tema tratado.

En la misma clase de la Maestra Francisca ella les pregunta: ¿Qué es el signo lingüístico?

Alumno 1: Se levanta, adopta una actitud seria y empieza a hablar, aclarándose la garganta: "Bueno si, el signo lingüístico según el libro significa que..."

Coro: "!ya, ya, bájale;" y empiezan a reír. La maestra también ríe.

Algunas veces los alumnos hacen una parodia del "sujeto que conoce", pero aún en las ocasiones en que efectivamente poseen el conocimiento solicitado y lo expresan con una actitud de sapiencia, los compañeros sueltan la risa. No es que desprecien la posesión del conocimiento, ya que incluso reconocen y valoran positivamente al compañero que es inteligente. Este tipo de burla, ante las actitudes de

sapiencia, nos recuerda el rechazo de los colegas de Willis (1988) en contra de los pringaos, quienes al adherirse a las normas escolares se convierten en los alumnos aplicados y estudiosos. Ganándose entonces la animadversión de los colegas, ya que mucho de su masculinidad se producía en la resistencia a la institución escolar. Yo no podría sugerir si la burla ante la sapiencia de los compañeros está ligada a formas de resistencia escolar. Lo que puedo afirmar es que están en juego dos elementos. Por un lado la burla es parte de la dinámica de competencia inherente a una forma de relación masculina. Como me comentaba un muchacho:

Luego caen mal porque se quieren hacer los que saben mucho. Por eso nos burlamos. Si uno sabe pues dejás que todos participen.

El que es inteligente obtiene el reconocimiento de sus compañeros, pero debe ser cuidadoso para no caer en proyecciones de su inteligencia que sean interpretadas como presunción. De lo contrario obtendrá la burla y rechazo de los compañeros. Por otro lado, la burla ante la sapiencia también es una forma de reaccionar contra la formalidad de las clases. Hemos estado viendo que la risa y la animosidad de las mismas son rasgos que expresan el estilo de participación de muchachos. Y desde tal dinámica de trabajo, la formalidad resulta chocante.

La burla por las equivocaciones y ante las actitudes de sapiencia forman parte del echar relajo en el salón. Son prácticas muy comunes y por tanto aceptadas entre los muchachos. Sin embargo tienen un efecto contraproducente, ya que los alumnos deben desarrollar habilidades de aguante o de lo contrario disminuyen sus posibilidades de participación abierta dentro de las clases.

Otra de las formas a través de las cuales los muchachos tienen un manejo lúdico de las relaciones interpersonales se expresa en una especie de juego acusatorio, cuya finalidad es reírse de alguien involucrando la participación del o la maestra.

En la clase de Electrónica, con el Maestro Clemente en un grupo Mixto, un chico llega tarde a la clase y otro le dice al maestro:

Alumno 1: "¡Mírelo maestro! ¡Sáquelo!" Dando a entender que fue por llegar tarde. El maestro le indica que se salga y el aludido sale del salón. Alumno 1 y Alumno 2 ríen burlescamente.

El juego que se establece con lo formal es tal que el que acusa hace una defensa ante el maestro de la regla que se está rompiendo (llegar tarde, hablar en clase, no atender, etc.) y hábilmente le deja ver al acusado que se trata de un juego para burlarse de él. Esto se nota en la mirada, la sonrisa contenida, el gesto vivaz que espera la respuesta del maestro. Como diría Eisenberg (1989), el bromista se apoya en señales de contextualización que indican que se trata de un juego. Miller (1989) señala que en éste tipo de juegos sociales se requiere un trabajo metacomunicativo fuerte ya que constantemente hay que estar interpretando cuándo sigue siendo juego y cuándo deja de serlo. La conspiración que los muchachos acusadores establecen con los maestros no tiene la finalidad de adherirse al sistema de regulación de los comportamientos dentro del aula. Más bien, sabedores de que están en un contexto con reglas claras, los muchachos se las ingenian para jugar con ellas. De modo que las burlas, cuyo sentido es buscar el aguante de los compañeros y por tanto ejercitar rasgos masculinos, están contextualizadas con claridad.

Hasta aquí, las situaciones descritas nos muestran diversos tipos de juegos a través de los cuales el relajo es visible. Es la acusación que se conoce por todos, el chiste que se comparte en el grupo, la burla que todos entienden y que festejan. Hay otros comportamientos que son parte del relajo y que aunque no se expresan en interacciones abiertas como las anteriores, si son lo suficientemente visibles como para que los maestros llamen la atención a sus alumnos. Son actividades paralelas realizadas con el grupo de amistad y que los distraen de la dinámica de la clase.

Es la clase del Maestro Jesús, quien les imparte Lectura y Redacción a un grupo mixto. Está escribiendo en el pizarrón.

En un grupo de tres muchachos el Alumno 1 sube su pie al cuaderno de Alumno 2, le pinta ahí su huella polvosa y los dos ríen. El Alumno 3 empieza a pintar rayas en el cuaderno de Alumno 1, los tres están ahora riendo.

Maestro: "A ver, pongan atención, estoy explicando". Los muchachos permanecen un rato serios. Mientras el Maestro continua trabajando en el pizarrón. Al rato vuelven a reír y a aventar sus cuadernos al suelo y se muestran tranquilos cuando el maestro voltea a verlos.

Maestro: "A ver, usted... ¡se sale! Y los demás si siguen así, también." Los compañeros ríen cuando el maestro se voltea.

En la mayoría de las ocasiones es debido a este tipo de relajo que los maestros llaman la atención a los alumnos o los sacan del salón. Aunque los muchachos intentan proyectar una imagen de seriedad y atención a la clase, la dinámica de juego que sostienen en el grupo de amistad muchas veces los desborda y no pueden contenerse. Así, a pesar de que no es un relajo que compartan con los demás compañeros, llega a ser visible.

En las otras formas de echar relajo, descritas arriba, los muchachos embonan de alguna manera con la dinámica de la clase, ya que la broma se dice en relación a algún contenido o la burla se hace dentro de las secuencias de participación. Pero en el caso del relajo paralelo, los alumnos se desconectan del trabajo de la clase. Más adelante reflexionaré sobre cómo el relajo adopta diversas funciones, entre ellas las de recrear la clase o bien la de salirse de la misma cuando resulta aburrida.

Hasta aquí, se trata de una descripción del estilo de echar relajo que los muchachos tienen. Es un relajo que se construye en esferas de interacción amplias, se da por supuesto que los demás compañeros del grupo atienden a las acciones de relajo, las entienden y comparten en su sentido de diversión. En dichas interacciones hay un manejo activo de dobles sentidos, bromas, burlas, etc., a través de los cuales los muchachos ejercitan habilidades masculinas como la destreza en el manejo de un lenguaje sexualizado, el aguante y la competencia.

En el relajo de los muchachos hay que tener la agilidad mental y discursiva para hacer que un comentario llegue a ser gracioso para un buen número de personas, incluyendo al Maestro y a los compañeros del sexo opuesto cuando se trata de un grupo mixto. Hay que saber en qué momento decirlo, cómo decirlo y con buen manejo del contenido, dando por supuesto un conocimiento previo de las cosas que pueden ser graciosas para los demás. Por supuesto que no son actos de imaginación predeterminados, su espontaneidad funciona dentro de un marco cultural en el que se combina el ludismo del pensamiento adolescente con las posibilidades derivadas del contexto del aula. No todos los alumnos de un grupo tienen ésta habilidad, sino que destacan unos cuantos y los demás se vuelven partícipes de sus bromas (2). En el relajo masculino, la persona de los alumnos queda al descubierto ya sea que se trate del que acusa o al que acusan, el que promueve la burla o del que se burlan, o bien el que dice el

chiste. A través del aguante y la competencia inherente al relajo de los muchachos, las acciones adquieren un carácter visible, en el que, como diría Tannen (1990), muchas veces se negocia e intenta mantener un estatus en un orden social jerárquico.

A.2. El estilo femenino en la construcción del relajo

En los salones mixtos por lo general las chicas ríen junto con los muchachos en el relajo que arman en el salón; son parte activa del coro de risas que acompaña una broma, una acusación o una burla. Sin embargo es difícil verlas lanzando una broma en el grupo para hacer reír a todos, y mucho menos burlándose de alguien. El relajo de las chicas dentro del salón se caracteriza más bien por las bromas y risas que se comparten dentro del equipo de trabajo. Y también por realizar actividades que las distraen de las clases, pero sin crear situaciones de desorden más general, como lo hacen los muchachos.

Con sus bromas las chicas también vuelven divertidas las tareas.

La clase de electricidad, con el Maestro Clemente. Un equipo de chicas están trabajando sobre un tablero de conexiones. Tienen que medir valores con un voltímetro, lo que implica conectar cables.

Alumna 1 le dicta valores numéricos a su compañera y agrega: "¿Le movemos aquí?" Señalando uno de los botones.

Alumna 2: "¡No tanto!",

Alumna 1: "Ahí, ¡agárrale!", le indica que tome uno de los cables. Las otras dos hacen gestos de "electrocutadas".

Alumna 1: "No se hagan las chistositas". Las tres ríen divertidas.

El Maestro se acerca y les explica lo que tienen que hacer, enseguida se va y ellas reinician.

Alumna 1: "¡No funciona!", indicando que el aparato no registra los valores.

Alumna 3: ¡Es que está apagado!.

Las tres: "uh,uh,uh," como indicando ¡qué tonta! y ríen.

Las chicas buscan sentidos graciosos que compartir en relación con la tarea realizada y con sus bromas pueden reírse

unas de otras creando un ambiente de trabajo divertido. También en muchas ocasiones recurren a la burla, pero el contenido y apariencia de las mismas no es agresivo. Lo notable en el relajamiento de las chicas es que lo llevan a cabo en esferas de interacción casi siempre restringidas al grupo de amistad o al equipo de trabajo. De modo que las bromas no se comparten con el grupo en general, sino que tienen un sentido más personalizado y expresa en cada caso la historia compartida del grupo de amistad.

Por otro lado, como parte del estilo femenino de echar relajamiento, es más común observar a las chicas en actividades paralelas a la clase.

En la clase del Maestro Jesús, de Lectura y Redacción, les está entregando los resultados de un examen y enseguida empieza a trabajar el tema de "realización de trámites".

La Alumna 1 está sentada atrás de Alumna 2 y se dedica a cepillarle el cabello que trae peinado en cola de caballo. El Maestro pone ejemplos de "trámites a realizar como el de pedir licencia en el trabajo" y dice:

Maestro: "A ver, Usted ponga un ejemplo" dirigiéndose a una de las chicas.

Alumna 3: "Cuando nos vamos a casar". El maestro no le hace caso y continua. Las amigas esbozan una sonrisa. Las chicas del equipo se están pasando pastillas de dulce una a otra, me regalan una. Platican entre ellas de cosas que no alcanzo a oír pues es en voz muy baja. Una de ellas se está pintando las uñas.

Maestro: "Tú, ¡No te estés pintando!"

Alumna 4: "No me estoy pintando". En tono quejoso.

Alumna 3: "¡No sea enojón maestro!" En tono meloso. El maestro se voltea y continua con la clase. La alumna 5 saca un corrector líquido (una botellita de plástico con pincel incluido) y se dedica a pintar su nombre con letras grandes en la paleta de su banca. De cuando en cuando le dice a alumna 4: "¿Cómo ves? ¡Me está quedando bien!" La compañera sonrío.

En el contexto del salón el ludismo de las chicas en el relajamiento se expresa en la práctica de algunos elementos de su femineidad. Los motivos de distracción tienen que ver con el arreglo personal, con el tiempo dedicado a revistas femeninas, y más palpablemente con el ejercicio de las relaciones

interpersonales a través de las pláticas. En el relajo de las chicas advertimos un estilo de comunicación en el que, de nuevo con Tannen (1990), hay rasgos de su subcultura de género dirigidos a reforzar la cercanía y estrechar los vínculos.

En apariencia, el estilo de relajo de las chicas al no ser tan visible, no deriva hacia el desorden dentro de las clases. En realidad, ellas también se comportan fuera de las normas, ya que es difícil que exista algún maestro al que le agrade que no le pongan atención porque sus alumnas están embobadas con una revista o atendiendo más al comentario de las compañeras. En el siguiente capítulo reflexiono con más detenimiento en relación a por qué es más probable que el comportamiento de las chicas no sea percibido como mala conducta.

B. Significados que los y las chicas manejan sobre el concepto relajo.

Como ya he señalado, los y las adolescentes usan mucho el término relajo, para referirse a su propio comportamiento y para describir también el modo de ser de otros compañeros. Ya veíamos que como parte de la cultura de los adolescentes en el contexto escolar el relajo denota todo aquello que es divertido. Pero que cuando se trata de acciones particulares advertimos diferencias en los estilos femeninos y masculinos. Igual sucede en relación a los significados que manejan sobre el concepto relajo.

En el caso de las chicas, a pesar de que en el salón de clases su comportamiento no puede identificarse de manera visible como relajo, ellas consideran que son relajientas.

Somos muy relajientas, nos la pasamos hablando en clase y por eso somos medio burras. La maestra de química no nos hace caso o se la pasa regañándonos. A lo mejor tiene razón porque damos motivos para que nos traten mal. Hemos pensado en estar calladas y lo logramos en la clase anterior, ya la maestra nos hizo más caso.

Uno podría pensar que como no se burlan, no ríen estrepitosamente, no hacen bromas en público, dentro del salón, entonces no son relajientas, como los muchachos. Sin embargo, basta con que se aparten de la dinámica de la clase, por ejemplo a través de la plática entre compañeras, para que ellas se autocalifiquen como relajientas. Pero además, en sus comentarios

juzgan que el relajo es un comportamiento no adecuado a la situación (dentro del salón) y por consiguiente aceptan que el mal trato de la maestra hacia ellas es correcto.

El salón de clases es un marco para las interacciones en el que las chicas combinan su reconocimiento a la necesidad de orden con la espontaneidad de conductas distractoras. El relajo de las chicas dentro del salón de clases está regulado por las normas de disciplina que imponen un determinado comportamiento. Es debido a esta valoración que tienen del salón de clase y también a que sus actuaciones se circunscriben a grupos reducidos, que su forma de echar relajo no resulta tan notoria. Incluso para las chicas el relajo de los muchachos resulta chocante cuando, según ellas, interfiere con la clase. Como me comentaban respecto de un muchacho que en clase era muy proclive a las bromas y juegos con el lenguaje:

Es alguien muy inestable, quiere llamar mucho la atención. Trata de buscar en la escuela lo que en su casa no le dan, para sentir que alguien lo quiere".
Y su amiga redondea: "Si, nos cae mal. Echa a perder la clase, no se puede trabajar con él. Ha de tener problemas.

Para las chicas, el relajo en clase es aceptable siempre y cuando posea cierta dosis de apego a un orden que permita que la clase continúe. De lo contrario, cuando se incurre en excesos, no es posible calificar el comportamiento de los muchachos como relajo, sino como conductas inmaduras o problemáticas dentro del salón. En sus evaluaciones del relajo de los muchachos está en juego no sólo lo que para ellas puede resultar divertido, sino también las formas de actuación que creen aceptables. Ya veíamos que las chicas pueden festejar una broma, o ser parte del coro de risas ante una burla, sin embargo, al parecer tienen límites respecto de cuándo algo deja de ser gracioso o parte del relajo. Es decir, cuando interfiere con la clase.

Tanto el comportamiento notorio de los muchachos como las pláticas entre amigas dentro del salón, son formas de echar relajo que de alguna manera interfieren con las clases. Sin embargo, ellas se amparan en su comportamiento menos visible para amortiguar los efectos de su comportamiento.

Su forma de actuación, menos visible, más circunscrita al grupo de amistad es una constante que distingo a lo largo de la tesis, y que es propia de un estilo de presencia de las mujeres dentro de la escuela. En ese estilo, el relajo fuera del

salón toma cuerpo a través del ejercicio de las relaciones interpersonales. Las chicas se autodefinen como relajientas ya que:

Alumna 1: Porque dondequiera andamos, como podemos estar un poquito serias, como podemos echar relajo y podemos estar aquí con los de las oficinas, ayudándoles que esto que lo otro, y osos (sic) y todo, y adentro de un salón no, nos portamos ya más serias.

Alumna 2: A un compañero del salón le dijimos "¡Ay qué bonitas pompis tienes!". Ya nos habíamos estado fijando cuando se recargaba en el escritorio, nos reímos y se dio cuenta. Y desde entonces siempre le decimos sobre su cuerpo. O con otros muchachos luego les andamos diciendo que si están guapos, que si esto que si lo otro, andamos echando relajo.

El relajo de las chicas, fuera del salón, tiene que ver con la movilidad dentro de la escuela y por tanto con la posibilidad de interactuar con diferentes personas. Lejos de las normas de orden de la clase, las chicas se permiten abandonar la seriedad para dotar de un carácter lúdico las relaciones interpersonales. Incluso pueden llegar a formas de galanteo a manera de diversión. En otro momento indiqué que como parte de las prácticas masculinas del contexto escolar, los chicos silban y lanzan piropos a las mujeres que van pasando. A diferencia de ellos, las chicas también galantean pero de manera menos notoria, por lo que es más probable que nos enteremos de ellos a través de sus comentarios.

Por otro lado, las chicas ponen atención a las formas de echar relajo de sus compañeros varones y al compararlas con su propio relajo, llegan a la conclusión de que ellas son más divertidas.

Se la pasan en las canchas, jugando, se van a dar la vuelta, en un plan muy aburrido y sin en cambio nosotras no, somos muy relajientas, vemos algo y nos causa risa todo.

Otra chica comenta: Si, son muy burlones, no puede uno decir nada porque luego luego "ah, ah, ¡viste!, ¡qué tonto eres!", y cosas así.

En ambos comentarios las chicas describen dos formas de ser de los muchachos que no corresponden con el estilo de

relacionarse de las chicas. Por un lado, como ya lo mencioné en el primer capítulo, es más común que los muchachos sean quienes ocupen las canchas deportivas en su tiempo libre. Y por otro, la acción de burlarse que también veíamos que era muy practicada por los chicos en el aula. Ambas prácticas se llevan a cabo, de nuevo lo menciono, en interacciones abiertas e implican a un mayor número de participantes que el grupo de amistad. Mientras que con las chicas la diversión se construye en relaciones interpersonales reducidas y sin que sea motivo de risa la imagen de alguna de ellas.

Cuando las chicas descalifican el estilo de echar relajo de los muchachos, lo que están haciendo es reconocer las diferencias en las formas de relación social. Dentro de las cuales hay un gran peso de las preferencias y sentidos compartidos en función del género de pertenencia. De acuerdo a lo cual, la forma de comportarse de los chicos no embona con lo que ellas prefieren.

Los chicos también comparten sentidos en torno al relajo. Aceptan que echar relajo dentro del salón es motivo de sanción por parte del o la maestra. Un chico me comenta:

Si, la maestra me sacó por estarme riendo. Tiene razón por haberme sacado, pero es que su clase es aburrida. No nos gusta cuando el maestro no hace amena la clase, se nos hace eterna.

De modo que el relajo se justifica como una manera de volver las clases menos aburridas, aunque a diferencia de las chicas es más probable que los saquen del salón por su forma de echar relajo.

Por otro lado, lo que para las chicas es motivo de risa para ellos puede no serlo.

Tienen una forma de ser de la secundaria, son inmaduras, si es posible se traerían sus muñecas y se pondrían a jugar, o si no a la comidita, ahí en el pasto... se ríen de cualquier cosa.

Para los muchachos el relajo tiene que ver con la agudeza del lenguaje en la alusión a cuestiones sexuales, con la broma ingeniosa o la burla que fastidia. Entonces, la risa de las chicas por motivos "simples", desde su punto de vista no sería tanto una forma de echar relajo. Algo similar sucede en el caso

de las burlas. Para ellos la burla no es una acción simple y aislada, sino parte de un estilo de interacción:

Alumno: No es de que te burles sino que muchas veces las cosas que dicen, sin que tu quieras te gana la risa y ya no te puedes contener, y con que se ría uno ya le siguen los demás.

En el capítulo cuarto veremos con más detalles cómo para ellas las relaciones interpersonales deben ser más cuidadosas, de respeto. Mientras que para los chicos por lo general su comunicación es de carácter abierto, se presta para medir el aguante ante la burla y es un modo de interrelación en donde lo masculino se ejercita. Como explica Tannen (1991) con la burla los chicos están interpretando algo diferente a las chicas.

Según ellos, su relajo es especial. No es sólo la risa por la risa, sino una forma de comportarse particular de la etapa y de su posición como varones. Por lo que pueden descalificar a alguien por ser inmaduro ya que no echa un relajo propio de los adolescentes. Un muchacho me comenta:

Una cosa es echar relajo y otra es jugar en el salón. Jugar es ahí andar escondiendo las cosas, andar corriendo en el salón. Echar relajo es hablar, cualquier cosa, ¿no?, que cause risa y le siguen la corriente a uno. El es más chico que nosotros (se refiere a un amigo del equipo), los demás tenemos la mente más avanzada, por la edad.

Everhart (1983) y Levinson (1993) en sus investigaciones en el nivel secundaria, encontraron que los muchachos tenían comportamientos bobos, simplones, tales como el aventar gomas, romper la punta de los lápices, arrastrar sillas, esconder mochilas, etc., como parte de su forma diversión dentro del salón. A éste tipo de comportamientos los muchachos del CONALEP ya no le llaman relajo sino, como mencionaba uno de ellos juegos infantiles. Otro muchacho me indicaba que el relajo ahora es "más pesado", no tan infantil. Aunque no pudo explicarme qué entendía por "pesado", seguramente estaba refiriéndose a los comportamientos ya descritos en los cuales se requiere mucha habilidad para construir junto con los otros situaciones en donde la risa se desencadena por motivos que requieren una interpretación muy activa. Por ejemplo, saber que está en juego un doble sentido, identificar cuándo es oportuno reírse y por qué

(y no por cualquier cosa), aplicar la regla de la burla ante las diferentes situaciones, etc.

C. Discusión

Para Portilla (1966) el relajo es un comportamiento complejo que suspende la seriedad desplazando la atención del sujeto hacia la comicidad a través de actos de diversa índole (acompañados de gestos, actitudes corporales, palabras, gritos, etc.) que poseen un carácter colectivo y de espontaneidad.

El relajo es una práctica grupal que, dentro del aula, intenta romper con la formalidad de la clase y dotarla de un sentido de animosidad y diversión que atrape la atención de los alumnos. Una clase se salpica una y otra vez de diversos actos (la broma, la burla, el juego de lenguaje, etc.), a veces unos con mayor frecuencia que otros, que desencadenan la risa. El relajo es el desorden dentro del orden, la posibilidad de construir una secuencia de trabajo propia en donde la seriedad se suspende por momentos. Con el relajo sale a luz el carácter de discontinuidad de las clases y dentro del mismo las actividades académicas siguen su curso.

He usado mucho el término juego para explicar el relajo. Aunque para los adolescentes "juego" refiere a conductas infantiles, mientras que relajo a "pesadez" en el caso de los muchachos y a un "mejor relajo" para las chicas, tal concepto puede ser analizado como un comportamiento lúdico que enfrenta la formalidad ideal de los salones de clase. Para los y las alumnas, esta disposición hacia la risa y la diversión en el aula cumple diversas funciones: desrutinizan las lecciones, desaburrirlos ya que de algún modo los coloca al margen de la actividad académica, y hasta es posible estropearla.

Sin embargo, más que un problema de indisciplina, de mala conducta dentro del aula, los significados que otorgan al relajo los y las chicas nos hablan de sistemas de relaciones, de sentidos compartidos: se es joven y por lo tanto el relajo es algo inherente; la forma de comunicarse está llena de la vivacidad que no se deja atrapar por la formalidad; aún no ha llegado el momento de pasarse la clase entera atrapando las notas y los contenidos académicos. El relajo que construyen puede considerarse como parte de su producción cultural que, como diría Willis "designa, al menos en parte, el uso creativo de los discursos, los significados, los materiales, las prácticas y los

procesos de grupo, para explorar, comprender y ocupar creativamente posiciones particulares en los conjuntos de posibilidades materiales que, en general se hallan disponibles." (1993:449). Precisamente, como producción cultural inmersa en los conjuntos de posibilidades materiales, el relajo no es un comportamiento ajeno a la clase, sino una forma de recrearla.

En algunas formas de relajo muy notorio, por ejemplo la acusación para burlarse del otro, o la burla por equivocación, los muchachos utilizan el conjunto de reglas que regulan las acciones dentro del salón (en estos casos saber que el maestro reprende, y saber que la situación de enseñanza-aprendizaje es un proceso que puede dar pié a errores), y a partir de ellas construyen de manera espontánea los actos lúdicos del relajo. Para los adolescentes, y muchas veces para sus maestros, las clases no corresponden con el modelo ideal según el cual los contenidos se trabajan en secuencias lineales y ordenadas. Sino que la posibilidad de construirlas salpicándolas con el relajo continuo es parte de la recreación. Como señala Tyler "Tanto profesores como alumnos comparten una serie de presupuestos, expectativas y creencias respecto al orden de la clase... La consecución del orden en la clase depende de una compleja red de interpretaciones en circunstancias muy fluidas." (1991:123). Por eso es que el relajo no es simplemente una producción cara a cara, sino que es una posibilidad, entre otras, de creatividad en un marco de acción regulado como lo es el salón de clase.

En el caso de las chicas es más claro cómo las reglas del salón se toman como marco para la acción, pero no la restringen. Como ya se veía, ellas intentan mantener la apariencia de orden pero también dan rienda suelta a sus posibilidades de echar relajo en maneras que no resultan llamativas ni disruptivas. Las chicas con su relajo ejercitan habilidades, para fomentar relaciones sociales y para cuidar la imagen personal dentro del salón, en correspondencia con un estilo cultural en donde lo femenino es más cuidadoso de los encuentros sociales (Rubin, 1980). Los chicos, a través del relajo también ejercitan habilidades masculinas como el aguante, la competencia, la agudeza, características de un estilo de interacción entre varones.

En el capítulo cuarto discuto que en muchas ocasiones las relaciones sociales entre maestros y alumnos están fuertemente influenciadas por actitudes y valores masculinos y femeninos. Dentro de tal lógica de relación el relajo dentro del salón de clase es más aceptado y compartido por los maestros varones. Pero además, compartir o no significados que favorezcan

el relajo, es un elemento que pone a prueba el tipo de relación que el grupo tiene con cada maestro. Mc Dermott (1979) señala que las relaciones que se sostienen entre el maestro y sus alumnos son la base para el tipo de organización necesaria para la realización de las tareas. No todas las clases pueden llegar a un acuerdo de trabajo sustentado por relaciones de confianza en las que cada parte sabe quién es el otro, y qué se espera que suceda mutuamente. Pero cuando hay consenso, tanto el maestro como sus alumnos logran integrarse para el trabajo, independientemente de la forma en cómo lo logran y sus características. No es fácil que un maestro logre consenso de trabajo con sus alumnos integrando el relajo como elemento para dinamizar la clase. Tiene que contar con la habilidad de reír junto con ellos a la vez que controlar el límite hasta donde es permitida la diversión (3). En este sentido, la definición de la situación es compartida tanto por el maestro como por sus alumnos. Cada parte entiende hasta dónde debe llevar la broma o la risa para permitir que el trabajo continúe.

NOTAS:

1.- Algunos autores, analizando la relación entre contenidos y forma, han señalado que los márgenes de movimiento del profesor y sus alumnos no son los mismos en materias como las de ciencias sociales y las de matemáticas, por ejemplo. En las primeras los datos mismos ofrecen diversas alternativas para ser trabajados, mientras que las segundas requieren procedimientos únicos, precisos. (Edwards 1986, Candela 1991).

2 .- Antes de avanzar es importante señalar que aunque en muchos casos de relajo en público el grupo participa riéndose o festejando las bromas, no todo los alumnos son proclives al mismo. En cada grupo siempre habrá quienes se dediquen con mucha atención a las actividades académicas, otros que de manera paralela a la actividad académica echen relajo, otros más que por lo general hacen reír al grupo con sus comentarios, etc. Un mismo grupo no tiene una composición homogénea, aún tratándose de grupos en donde solo hay varones.

3 .- Vuelvo a señalar que en la mayoría de las clases que observé se presentaba este relajo. Pero también había otras en las que era poco permitido, y otras pocas en las que el relajo de los alumnos de plano impedía que la clase tuviera continuidad o la mínima coherencia. En las clases más desordenadas se trataba de maestros muy autoritarios o de recién llegados al CONALEP. Con los primeros el relajo era una forma de molestar y enfrentar su autoridad mientras que con los segundos quizá su falta de experiencia les dificultaba manejar la disciplina dentro del grupo (sobre indisciplina y falta de experiencia del docente, véase Hargreaves, 1987).

CAPITULO 3

ESTILOS DE RESISTENCIA FEMENINA Y MASCULINA EN EL AULA

En el salón de clases, dado que es un espacio regulado institucionalmente, por lo general se espera que la definición de la situación corra a cargo del maestro. Sin embargo, Delamont (1984), entre otros, ha señalado que los alumnos también tienen poder para incidir en dicha definición y que, por lo general, es un poder de grupo que moviliza la acción de los compañeros, creando estrategias de resistencia contra la directividad de los maestros.

El concepto resistencia ha sido arduamente trabajado por teóricos pertenecientes a la corriente de la pedagogía crítica, siendo Giroux uno de los más representativos. Según Giroux (1992) diversas perspectivas teóricas tienen una visión de las escuelas como espacio de dominación y reproducción de la ideología y valores de la clase dominante, ignorando las contradicciones cotidianas que dan origen a resistencias, acomodaciones e incorporaciones que los alumnos logran como agentes activos en su proceso de socialización. Otros autores, coincidiendo con Giroux (vgr. Viegas Fernandes, 1988; Sultana, 1989 y Diamond, 1991), apuntan que el término resistencia solamente refiere a aquellos actos encubiertos o manifiestos a través de los cuales los alumnos entran en posibilidad de cuestionar y modificar aspectos del funcionamiento de la estructura escolar, y así, una simple oposición no puede considerarse como resistencia, ya que ésta implica al menos la posibilidad de cambio.

Para Alpert (1991) aunque Giroux esté en lo cierto al rescatar la resistencia como un comportamiento que va en contra de la dinámica escolar, hay conductas que presionan a los maestros y a pesar de que no involucran ninguna ruptura formal de las reglas también pueden ser consideradas como resistencia. Entonces, fuera de la corriente de la pedagogía crítica, podemos usar el término resistencia para referirnos al poder que los alumnos tienen para manejar un cierto margen de acción respecto de las demandas de los profesores. La resistencia de los alumnos es expresión de su inconformidad ante tratos inadecuados por parte de sus maestros u otros adultos dentro de la escuela, ya sea por su mera condición de alumnos, por su condición de clase, por la edad o por el género de pertenencia.

En relación a expresiones de resistencia en función del

género Davis (1983) indica que los chicos y las chicas ejercitan su poder en formas diferentes: mientras los muchachos juegan al tonto, adoptan el papel de inocente, exageran el papel de pupilo hasta convertirlo en una burla, se retiran en un silencio estratégico; las chicas usan estrategias particulares que el autor denomina como aculturación femenina, por ejemplo, el uso de su femineidad o sexualidad como recurso para controlar las exigencias del maestro. En ese sentido, las chicas también tienen una participación activa para resistir posibles degradaciones psicológicas que pudieran resultar de la aplicación exclusiva de una ideología sobre la femineidad, como sería la sumisión o la dependencia.

Anyon (1983), por su parte, discute que en el caso de las chicas el distanciamiento y alienación son otras formas de resistencia y acomodación. Si bien los chicos son disruptivos, agresivos, abiertos en sus manifestaciones de rechazo al orden, las chicas pueden resistir las presiones de la escuela en formas que son internalizadas. Por ejemplo, pueden mantener una distancia psicológica de los eventos como un acto de resistencia: excluirse o volverse introvertida.

En el presente capítulo el objetivo es describir algunos comportamientos de los y las alumnas en los que se advierten sus esfuerzos por resistir las imposiciones de sus maestros. Señalo algunas diferencias entre las maneras de resistencia que tienen las chicas en comparación con los chicos, con la finalidad de comprender cómo construyen formas de interacción con los maestros, en las que intentan se les reconozca como sujetos de poder o participantes activos en la definición de las situaciones.

Para ello incluyo dos apartados. Para dar idea de la dinámica de la resistencia en general en el primero describo y analizo formas de oponerse que son muy comunes en los salones del CONALEP, y que casi siempre funcionan a partir de la reacción general del grupo. En el segundo desgloso tres formas de comportamiento más particulares, que responden a situaciones específicas y en los que es posible detectar diferencias en las expresiones genéricas.

A. Actitudes generales de oposición de los alumnos y la disposición de los maestros a la negociación.

En el pequeño cosmos del aula, el maestro y sus alumnos deben conjuntar esfuerzos para salir adelante. El esfuerzo de

cada uno no es algo que espontáneamente surja ni que dé el resultado esperado. Retomando la cuestión de la pretendida directividad que el maestro debiera tener dentro de la clase, nos encontramos con que, en un ámbito de trabajo como el del CONALEP, aquel que coordina necesita regular el rumbo de las acciones de aquéllos que están ahí para ser dirigidos. Sin embargo, el asunto no es fácil, los y las adolescentes no son tan pasivos u obedientes como se esperaría, sino que es común una rápida reacción ante regulaciones que generalmente justifican la lógica de trabajo del maestro.

Por ejemplo, ante las órdenes de los maestros, los alumnos no responden con la celeridad que se espera:

En el laboratorio de electricidad el Maestro Clemente hace demostraciones con un aparato. Desde hace rato les había indicado al grupo que salieran al almacén por el material que usarían para la práctica. Unas chicas no han salido, se enseñan cassettes de música ranchera y tropical. Después de un tiempo dicen: "Vamos por el material". El Maestro, al ver que no lo hacen rápido, les dice: "Ustedes mujeres, ¿qué paso?...¡ya!" urgiéndolas a que vayan por material. Les vuelve a insistir: "Rápido ya vamos más de media hora...si no terminan...!". Ellas comen dulces, se levantan despacio y salen.

Los y las adolescentes no son fácilmente manejables, ahí donde se espera la rapidez respecto de una orden, aparece la lentitud que pareciera indicar: lo haré, pero a mi ritmo. Es común que los profesores deban señalar las cosas al menos dos veces antes de que los alumnos obedezcan, o bien que éstos se tarden para cumplir la orden: que pasen al pizarrón, que dejen de platicar, que se salgan del salón por haber infringido una regla, etc. Lo interesante es que la actitud de los alumnos no fractura la relación, sino que se ajusta a la regulación o dinámica que el maestro intenta desarrollar. Al maestro quizá lo que le interese es que a final de cuentas el alumno obedezca; éste, por su parte, en la lentitud del movimiento expresa su posibilidad de controlar una interacción en la que resta un poco la autoridad del maestro.

También respecto de la organización del tiempo dentro de la clase los alumnos se esfuerzan porque los tomen en cuenta:

En la clase de matemáticas con la maestra María. Habla sobre las reglas para la elaboración y entrega de

trabajos.

Alumna 1: "¡Maestra, ya déjenos descansar!" Su tono es de súplica. La maestra no le hace caso y continua, pero otra alumna insiste, mientras los demás empiezan a guardar sus cosas.

Maestra: "¿Por qué están guardando sus cosas?" Su actitud es de molestia.

Coro: ¡Ayyyy maestra!

Alumna 1: "Nos portamos bien, no la hicimos enojar". En un tono lastimero.

Maestra: "Todavía falta tiempo, es probable que me enoje". Pero ve su reloj y dice: "Ustedes ganaron". Y empieza a guardar sus cosas.

Es tedioso para los adolescentes pasar dos horas seguidas en una materia, sin descanso y viendo constantemente el reloj para esperar el fin de la clase. Pero la espera tampoco se alimenta con sumisión, en cuanto pueden abren un hueco solicitando que el tiempo sea más corto o que la maestra los deje descansar. El tono lastimero, la actitud de súplica, como recursos para dar cauce a la interacción buscan romper la lógica temporal que la maestra maneja. En un primer intento por lo general los maestros se niegan, quizá porque así defienden su definición de la situación, sin embargo, la actitud de los alumnos (ante el paso del tiempo y el cansancio) vuelve a expresarse en sus insistencias sabiendo que a final de cuentas serán escuchados.

Otra situación común en relación al manejo del tiempo es durante los exámenes:

El maestro Juan de electricidad les aplica un examen, ya van dos ocasiones en las que les marca el tiempo.

Maestro: Nadamás los cacho copiando y les quito el examen y les pongo cero. Les quedan 15 minutos.

Alumno 1: "¡Ahhhh!, ¡si hace tres segundos nos quedaba media hora!" Su actitud y tono son de burla.

Alumno 2: "¡No maestro! ¡Dénos más tiempo!", en actitud de súplica.

Maestro: Apurénse y veremos.

Si la acción del grupo busca acortar el tiempo de una larga clase, en otro momento buscará alargarlo cuando un examen lo hace parecer breve, como si nunca el tiempo de examen sea el justo. Los alumnos se quejan justificando la relevancia de la

tarea y apelan al maestro para incidir, de nuevo, en su distribución temporal. Marcar tiempos es una de las principales acciones reguladoras de los maestros y aparentemente los alumnos se someten a lo estipulado. Sin embargo, el tiempo aparece como una dimensión movable dentro de la cual los alumnos buscan una mejor posición.

Igual sucede respecto de las evaluaciones, ya que los alumnos están atentos para que no existan condiciones desventajosas.

La clase de la Maestra María, de Matemáticas. Terminan de realizar un ejercicio y les dice: "Les voy a aplicar un examen para verificar conceptos. Anoten las preguntas".

Coro de Alumnos: ¡No, nooo!, ¡No avisó que hoy toca examen!.

Maestra: Ustedes tienen que estar preparados siempre, estudiar diario.

Alumna: "Por esta vez no lo haga maestra". En tono lastimero.

Maestra: Está bien, pero para la próxima ya saben.

No es fácil encontrar a los y las adolescentes en una buena disposición, y siempre que se considere necesario, para evaluarlos. La negación abierta y efusiva se expresa en un coro de voces que intenta mover la intención del maestro. Parece como si para que los evalúen requieren de una cierta preparación psicológica, es decir conocer cuándo será el examen.

En sus participaciones activas para el manejo de la interacción ante una orden, en el manejo de la dimensión temporal y en la defensa de su posición respecto de las evaluaciones, los y las alumnas se apoyan en el poder del grupo de compañeros, ya sea del equipo pequeño o del grupo en general, para negociar con el maestro.

Como señalan Crozier y Friedberg (1990), mucho de la conducta del subordinado está en función de las posibilidades que hay de agruparse con sus colegas y hacer funcionar su solidaridad, construir alianzas, comunicarse, etc. El poder de los alumnos funciona para presionar al maestro y entonces ellos también son sujetos activos en la definición de la situación. Pero además, este poder está inseparablemente ligado a la negociación siendo ésta una relación de intercambio.

Como la negociación se inicia con un movimiento grupal

más que individual, el poder del grupo no hace distinciones entre lo femenino y lo masculino. El o la alumna que alza la voz para rechazar una marca de tiempo o una evaluación imprevista, encuentra en el coro de voces de los compañeros el apoyo para seguir subrayando la petición al maestro.

Decíamos que éste poder para resistirse no fractura la relación con el o la maestra, porque no es un poder que enfrente, sino que es un poder que convence. La resistencia se advierte en el no dejarse llevar de inmediato por la acción del maestro y más bien marcar límites de movimiento: si el maestro se mueve ordenando, prescribiendo, regulando, el alumno también marca, pero convenciendo, negociando, suplicando. No podrá alterar el sistema total de trabajo, pero al menos busca una mejor posición en aspectos que son centrales para la realización de las actividades académicas.

B. Expresiones genéricas de la resistencia en situaciones particulares.

El maestro se apoya, en muchas ocasiones, en la sanción, la regla, la actitud de poderío y desde ahí busca controlar el comportamiento del alumno. Puede que lo logre, puede que no. Lo que es cierto es que, también en muchos casos, el recurso a semejantes estrategias predisponen a los y las adolescentes a acciones de resistencia contra el poder de los maestros. El resistirse, ir en contra de o paliar los efectos de la acción del maestro, no son comportamientos únicos y sencillos; existen formas diversas de expresión de la resistencia, que dependen del tipo de efecto que se busca obtener y de los recursos de poder con que cuentan los y las alumnas en situaciones particulares.

A continuación describo tres formas de resistencia que los y las chicas construyen cotidianamente en su encuentro con los maestros. En el apartado anterior mostré las similitudes en la formas de reaccionar de los y las alumnas; en lo que sigue distingo cómo en los estilos de resistencia particulares se manejan recursos elaborados en función a la pertenencia a un género.

1). Propiciar la discusión para ser reconocidos como sujetos de opinión.

En el CONALEP son los muchachos quienes alzan la voz para inconformarse por situaciones que les parecen que los maestros manejan de modo inadecuado. No todos tienen

habilidades para esto, sino que sobresalen algunos que movilizan al grupo; tampoco alzan la voz de manera indiscriminada sino en momentos en los que creen están siendo realmente afectados. El que sobresalgan los muchachos para alzar la voz es quizá parte del hecho de que hay más hombres en el CONALEP, y de que las chicas adoptan estrategias diferentes para inconformarse, como veremos más adelante.

Una forma de resistir se da a través de la discusión, en la que se busca desplegar argumentos contra el parecer del maestro para, a final de cuentas, intentar llegar a un acuerdo:

Es la clase de electrometría, con la maestra Yolanda. El grupo es de varones. Después de un rato en que han estado resolviendo ejercicios en el pizarrón, la maestra les indica que verán un nuevo tema.

Maestra: "Ahora vamos a ver lo siguiente. Anoten Shunt..." (1). Su tono es amable. Un alumno dice: "¡Salud!" e inmediatamente se escucha el coro de risas de los demás.

Maestra: "¿Quién dijo eso?!". El muchacho indica que él fue, y la maestra le dice: "Se sale y no va a hacer su examen hasta el día de recuperación". Su actitud es de enojo. Los demás dejan de reír y permanecen en silencio, con actitud de desconcierto. El chico toma sus cosas y cuando se dirige hacia la puerta un compañero dice:

Alumno 1: "Es injusto maestra. Yo creo que es injusto que estemos como robots nadamás escribiendo... me parece que de vez en cuando hace falta decir algo, reír..." Su actitud es de seriedad.

Maestra: "A ver, ya escucharon lo que dijo su compañero..." dice sonriendo y viendo a los demás, se nota nerviosa.

Alumno 2: "¡Hay que hacer más amena la clase!", dice como en tono de protesta.

Alumno 3: "Sí, lo que hizo el compañero no fue intencional", también protesta.

Alumno 5: "Es que usted dijo Shunt como estornudo, por eso él dijo salud", agrega con seriedad.

Enseguida se instala la discusión en donde la maestra señala que no puede permitir que sucedan cosas de ese tipo, mientras que los muchachos argumentan que son "jóvenes, dinámicos, alegres" y no pueden estar aburridos en las clases. La maestra cede un poco y dice: "¿Qué proponen para que no suceda esto?", Se oyen propuestas:

"Que sea más amena la clase", "Que haya descanso". Y ella agrega: "Muchos alumnos se han quejado de mi, de que soy muy seria. Yo soy mujer. Ustedes con tantito que uno les da, así un poquito de confianza se desplazan. Piensen, ustedes son hombres. Hasta ahorita nadie me ha faltado al respeto, pero los conozco a cada uno de ustedes, cómo hablan, en qué tono están hablando. No en balde soy maestra, no en balde y creo que hasta el momento ha funcionado cómo me porto".

Días después la discusión continua, la maestra trajo a la asesora del grupo quien propone que exista un tiempo de descanso antes de entrar a la clase. Sin embargo los muchachos opinan:

Alumno 1: Es que eso es un punto, o sea lo de que no tenemos oportunidad de desayunar, otro es la tensión que se vive en la clase. Uno ya no va a poder decir nada.

Alumno 2: "Yo creo que no es eso, la palabra tensión, sino que uno oye una palabra distorsionada o uno acá la distorsiona y le da un significado, y pues, es algo que no se puede evitar", muchos de sus compañeros afirman con la cabeza.

Alumno 3: Entre hombres y entre grupo se va a dar un relajo. Yo creo que a veces uno tiene momentos de desahogo y por eso nos reímos y decimos algo chusco.

Maestra: Bueno, creo que lo que se acaba de decir lo vamos a verificar en las clases posteriores. Hasta donde podamos cambiar tanto ustedes como yo. Nos vemos la próxima clase.

El uso del humor por parte de los alumnos es un recurso útil en una clase aburrida, pero a las maestras del CONALEP por lo general no les agrada un ambiente de trabajo en donde el humor es una opción permitida, de ahí el castigo al muchacho que desató la broma.

Cuando un alumno cuestiona una acción del o la maestra que cree injusta, abre el poder del grupo a la posibilidad de ahondar en el análisis del error. La actitud de la maestra y su comentario "A ver, ya escucharon lo que dijo su compañero..." da pie a que se inicie la discusión. Los compañeros se enfrascan junto con la maestra en una secuencia de aclaración de la acción del alumno castigado y del significado que tuvo para cada quien. Lo importante es que no se discute en sí misma la acción aislada contra el compañero, sino el punto de vista en relación a un ambiente de trabajo: si se sienten o no motivados por la forma

en cómo transcurre la clase. Así, discutir es una acción en la que se juegan los significados que cada parte posee y que toman cauce a partir de la interacción abierta.

La discusión como forma de resistencia no busca atacar, destruir el poder del maestro; más bien se trata de aclarar un punto de vista, confrontarlo con el de la maestra y proponer un cambio. Pero es una tarea ardua ya que contiene diversos ejes de referencia desde los cuales cada participante tiene claro qué discutir y cómo discutirlo. Para la maestra sobresale su estatus en el aula, sitio desde el cual debe controlar el comportamiento de los alumnos, imponer una disciplina y orden para el trabajo. Pero además, le queda claro que se está moviendo en el terreno de la interacción genérica: una mujer contra un grupo de varones, de modo que la cuestión del respeto aparece con fuerza remarcando la importancia de la disciplina. Aún cuando dice y está dispuesta a ser más flexible.

Para los alumnos la postura a aclarar, a discutir, tiene que ver con su ubicación como adolescentes: ellos son alegres y dinámicos. Pero también rescatan un aspecto propio de su masculinidad, ya que en su estilo de echar relajo el chascarrillo es algo natural al grupo de varones. De modo que intentan aclarar sus significados buscando un efecto particular, como lo es el defender un ambiente de trabajo en donde se permita la risa.

Por su parte, la maestra accede a que la negociación sea parte de la discusión, ya que trata de tomar en cuenta los argumentos de los muchachos pero a su vez explica los motivos de su proceder; los muchachos presionan para que la negociación tenga lugar a través de la discusión, y en sus argumentos se advierte que han aprendido a inconformarse, convencer, insistir, como parte de los recursos que despliegan para que se les reconozca como sujetos de opinión.

2).- Simular obediencia para paliar la actitud autoritaria del maestro.

Alpert (1991) encuentra que la resistencia de los alumnos es más común en salones donde los maestros tienen un estilo autoritario y en general no toman en cuenta la perspectiva de los alumnos. También señala que no todos los alumnos reaccionan de la misma manera, mientras algunos enfrentan abiertamente a sus maestros, otros encubren su resistencia de diferentes modos: negándose a contestar una pregunta, minimizando su participación en las rutinas escolares, etc., conductas que

presionan al maestro aunque no impliquen ninguna ruptura de las reglas.

Si para enfrentar al maestro abiertamente, como en el caso de la discusión, los alumnos desarrollan ciertas habilidades, en las conductas encubiertas despliegan otras en las que también invierten esfuerzo y creatividad.

En el CONALEP aunque es más común encontrar a las chicas simulando obediencia para no ser objeto de castigo o suavizar la actitud del maestro, también hay casos de muchachos que desarrollan éste tipo de habilidades. La diferencia estriba en que muchos alumnos varones despliegan más bien una parodia de la obediencia, mientras que las chicas se esmeran por cuidar la imagen de obediencia.

A continuación veremos tres situaciones en las que los y las alumnas hacen gala de la simulación de obediencia en la interacción con maestros autoritarios.

En la clase de la Maestra Juanita, que les da Historia a un grupo mixto con el que no tiene buenas relaciones, les dice que va a dictar un tema y se dirige a un alumno:

Maestra: "A ver joven ¡siéntese bien, por respeto a usted mismo!". Su tono es de regaño y el alumno no voltea, se hace como que no oyó. Hasta que la maestra vuelve a repetir lo dicho.

Alumno 1: "¿Quién, yooo?". Como de no haberse dado cuenta de que le hablaban, y se acomoda lentamente. La maestra empieza a dictar. Otro alumno se le queda viendo, chupando una paleta, sin escribir, así que la maestra se dirige a él.

Maestra: "Si Usted no va a escribir puede salirse, no hay necesidad de que se quede". El alumno le dice a otro: "Pásame mi cuaderno compañero", en tono irónico.

Alumno 2: "Si, ¡cómo no profesor!", exagerando la expresión y le pasa el cuaderno lenta, muy lentamente, mientras la maestra los observa.

El Alumno 1 abre su cuaderno y empieza a deletrear lo dictado: "los go-bier-nos...". La maestra continúa dictando. Una chica que tengo cerca me comenta: "Ya ves, es bien agresiva, por eso la tratan así los muchachos".

Los muchachos expresan su resistencia parodiando la obediencia demandada. Así, en el juego entre los alumnos que se pasan un cuaderno para cumplir la orden, la simulación de obediencia pretende fastidiar al saberse observados en la

lentitud del movimiento, en el juego irónico de las frases y de la interacción misma. Están cumpliendo la orden, pero la acción dista mucho del tipo de comportamiento esperado ya que la escenificación llevada a cabo deja ver la intención de fastidiar.

En otra clase, con la maestra Estela, quien les da Lectura y Redacción a un grupo mixto, están trabajando ortografía, sintaxis, fonética, etc. La maestra tiene un buen rato dictando palabras y pidiendo a los alumnos definiciones.

Entran dos alumnos diciendo: "¿Podemos pasar Maestra?" en un tono solícito, cuando en realidad ya están entrando.

Maestra: "¡Claro!". Y se dirige a uno de ellos: "¡Anota!", en tono imperativo. El se sienta, toma su cuaderno, le sostiene la mirada mientras escribe, su actitud es de "Véame, soy obediente". La sigue con la mirada mientras ella camina. Poco después, cuando ella ya no lo ve, pues le ha dado la espalda, deja de escribir y le saca la lengua en un movimiento rápido. El y su amigo cercano se dedican a reír y a rayarse los cuadernos durante un rato, hasta que la maestra les dice: "Para la siguiente hay examen de todos los temas. ¿Ya te callas?!" y uno de ellos contesta: "Le estoy explicando", con un tono de voz lastimero.

Maestra: "¡Yo explico!"

Alumno 2: "Ah, perdón" con la misma actitud de subordinación. Uno de ellos voltea y me ve, pone las manos juntas en el pecho, como un ángel, como indicándome que es un buen chico y ríe.

En el comportamiento de los muchachos se trata de hacer gala de obediencia en un doble movimiento que oculta lo castigable y sobresalta lo que debe ser visto por la maestra. Los chicos cambian de actitud conforme salen o entran del campo de visión de la maestra: Ahora es el alumno bueno que se comporta "como-debe-de-ser" en un salón de clases, para, enseguida, transformarse en el alumno desinteresado.

Primero se busca producir una imagen de buen alumno, exagerando tonos de voz, actitudes, para lograr la imagen de alumno subordinado. Que justamente como es el producto de una manipulación orquestada por el alumno, quizá no es vista como tal por ellos mismos. Sin embargo, éste tipo de simulación está en el

límite entre la parodia de obediencia y la imagen de obediencia en sentido estricto, ya que los muchachos aunque tratan de cuidar el comportamiento que será visible para la maestra, no lo hacen hasta el grado de evitar que se dé cuenta que están distraídos o hablando, y entonces tienen que volver a alimentar su simulación pidiendo perdón.

A diferencia de las chicas, quienes logran una imagen de obediencia más completa.

En éste mismo grupo un equipo de tres chicas se distinguían también por el uso de la simulación de obediencia para atenuar el efecto de los regaños o presiones por parte del maestro. En una ocasión, con un maestro que les daba física y que era sumamente estricto ya que no dejaba que en su clase estuvieran platicando o distraídos, observé la siguiente interacción. La clase se inicia y el maestro les dice que resuelvan los ejercicios en equipo. Las tres chicas están casi al fondo del salón con sus cuadernos encima de la paleta de la butaca. No realizan el ejercicio, sino que cuchichean, se ríen, se acomodan las medias, se quedan mirando pensativas hacia la ventana. Al rato, una de ellas empieza a hacer anotaciones en el cuaderno, copiando del pizarrón, mientras las amigas siguen platicando y de cuando en cuando le dicen que les enseñe el cuaderno para que parezca que están trabajando juntas. La que anota se levanta y va al equipo de otras muchachas que han estado resolviendo el ejercicio y les dice "¿Ustedes cómo van?" pidiéndoles que le digan qué anotar. Se regresa a su lugar y les enseña a las amigas lo que pudo copiar. Ellas observan el cuaderno, hacen gestos afirmativos y enseguida una de ellas vuelve a platicar una anécdota del día anterior. Después de otros dos viajes para copiar del cuaderno de las muchachas que si trabajan, una de las amigas, que no había estado escribiendo, toma el cuaderno, se levanta y va hacia el maestro:
Alumna 1: "¿Así vamos bien profesor?", en tono meloso. El maestro le revisa y le hace indicaciones por escrito. La chica se regresa al equipo, le devuelve el cuaderno a la amiga y se ponen a platicar de nuevo, mientras la que escribe se prepara para el siguiente viaje al equipo de las otras muchachas. Una de las tres voltea, me ve y sonrío conmigo con gesto de complicidad.

A diferencia de los muchachos que caen en la parodia o bien es difícil que controlen del todo el que los maestros no vean las conductas de desorden que se arman en el equipo de amigos, en su simulación las chicas se esfuerzan por construir una imagen más apegada a la obediencia real, dando a entender que están trabajando y así permanecer en el salón sin que las regañen.

Esta forma de simular puede prestarse a pensar que ellas poseen más habilidad para mostrarse obedientes, porque socialmente corresponde con formas de comportamiento femeninas, mientras los chicos son más difíciles de controlar. Sin embargo, más que la apariencia de obediencia (que logran bastante bien) lo interesante es el manejo de la situación que las chicas realizan para alcanzar un objetivo; se muestran hábiles para manejar una imagen de obediencia, para encubrir comportamientos fuera de la regla.

A final de cuentas, el punto no es si los chicos son mejores en sus formas de resistencia que las chicas, sino que hay distintas posibilidades de resistir, y que incluso para simular una conducta común, como la obediencia, las formas en cómo se construye y expresa dependen del manejo de recursos diferentes, de acuerdo al género de pertenencia.

Así, de la parodia a la imagen fiel de la obediencia, los y las chicas resisten la acción del maestro al impedir que despliegue del todo su autoridad. No lo enfrentan, sino que le ofrecen lo que pide pero en un manejo activo de la apariencia, sabiendo que hay dos formas de ubicarse en un único movimiento: como alumnos que deben asumir la disciplina, y como adolescentes que no desean subordinarse del todo. Este manejo de la imagen proyectada al maestro, puede analizarse con el concepto de Goffman (1988) de conversión, según el cual los internos de las instituciones totales se afanan en desempeñar el rol del perfecto pupilo, desde donde pueden gozar de ciertos privilegios. En el caso de los y las adolescentes, la conversión se expresa en el hecho de que manejan activamente su apariencia para comprometer al profesor a "ver" lo que se esperaría en un salón de clases, pero éste manejo tiene por finalidad protegerse al resistir la acción de los maestros.

3).- Guardar silencio como recurso subjetivo contra la autoridad del maestro.

Stanley (1986) señala que la quietud de las chicas puede

ser una respuesta a la escuela en sí misma, más que un aspecto de su personalidad. En una escuela secundaria en la que el logro académico era sobrevalorado, encontró que las chicas usaban el silencio como recurso para ser tomadas en cuenta por sus maestros y así recibir mayor atención ya que conocían las expectativas institucionales.

El silencio puede usarse para negarse a responder una pregunta, para obstinarse en una actitud de rechazo a la autoridad del maestro, y también, como señala Alpert (1991) para asumir una retirada estratégica en una situación desventajosa. El silencio por sí mismo no dice mucho, de modo que es necesario conocer cómo se utiliza y la interpretación que los alumnos le proporcionan.

En el CONALEP es común encontrar que quienes se quedan calladas ante los regaños o actitudes autoritarias de los maestros sean las chicas. Pero es interesante darse cuenta que usan su silencio para oponerse a un trato que consideran injusto. A continuación veremos situaciones muy parecidas en las que las chicas hacen uso del silencio y comparten una interpretación del mismo como estrategia en ciertos momentos.

De nuevo la clase de la maestra Estela, que les da Lectura y Redacción. Le pide a un muchacho que lea un poema haciendo expresiones de acuerdo al texto: Levantar las manos, enfatizar con los brazos, etc. El lo empieza a hacer pero cae en el juego, se ve chistoso, y casi todos reímos de sus gestos. Al terminar de leer, sus compañeros varones le aplauden estrepitosamente, mientras que un equipo de chicas (con las que los muchachos tenían conflictos) permanecen serias.

La Maestra se dirige a ellas y les dice: "¡Apóyenlo!, por eso no las quieren, ¿qué?, ¿no son sensibles, mujeres? Supuestamente las mujeres son más sensibles, ¿o no?" Su tono de voz es fuerte, su mirada es fija, su actitud es de ridiculizar a las muchachas. Ellas se le quedan viendo inexpresivas, no hablan, mientras los compañeros ríen.

Al platicar con ellas después, me comentaban que creían que esa maestra "La loca, era rara, descontrolada. Pensamos que es porque se ha de sentir muy sola, no ha recibido cariño". Y también me platicaban de la maestra de química quien en una ocasión las había mandado, injustamente según ellas, a limpiar agua de unos laboratorios en los que habían realizado una práctica, y que ellas habían cumplido la orden:

Nos pusimos a limpiar, no le contestamos nada, pensamos que es una manera de regresársela. Nos quiere hacer sentir menos, pero entre más nos diga a nosotras, nosotras lo vamos a hacer. Es para darle su merecido, para que vea que nosotras si le tenemos respeto.

Pero curiosamente, con el maestro de Lectura y Redacción, observé interacciones en donde el silencio de éstas chicas se conjugaba con la aclaración de una "injusticia":

En una de las clases el maestro tiene rato intentando poner orden ya que dos equipos de muchachos hablan, ríen, y en sí no ponen atención a la clase. El maestro levanta el tono de voz, hace preguntas dirigidas, pone ejemplos acercándose a los alumnos, pero el ruido en el salón continua. El equipo de las chicas también habla, pero sin que se note el mismo grado de disrupción que los varones tienen. El maestro, en lugar de reprender a los muchachos se dirige a una chica:

Maestro: A ver tu, pásate para atrás, ¡ya me cansaste!

Alumna 1: "¿Nosotras por qué? ¡a ellos no les dice nada...!" En tono de defensa.

Maestro: "¡Agarra tus cosas y pásate para atrás!", sin atender a lo que la chica le dice.

Alumna: "Pero maestro, ¡aquí me quedo!", en tono lastimero.

Maestro: "No, ¡pásate para atrás!, del lado izquierdo". La chica toma sus cosas y se cambia de lugar, con cara llorosa. El maestro sigue con la clase, sin reprender a los varones. En la siguiente clase, el maestro se dirige al equipo de chicas para hacerles preguntas o explicarles el tema. Ellas sólo se le queda viendo inexpresivas.

En otro grupo, la maestra Juanita de Historia está regañando al grupo en general porque no traen un libro que les pidió. Les dice que no quiere tener que dictarles para que no se hiciera pesada la clase, pero que entonces debían leer. En eso una chica le dice, en tono meloso y tratando de convencerla:

Alumna 1: "Maestra, yo creo que mejor nos dicta, porque así tenemos bien nuestros apuntes y estudiamos..."

No bien acababa de decirlo cuando la maestra contesta:

Maestra: "¿Y para que le sirven los apuntes si usted ya demostró que tampoco así estudia?!" En actitud de enojo. La chica intercambia una mirada con la amiga y se dedica a ver su cuaderno. Al rato me comentaron que lo que hacían era "tirarla de a loca" pues era muy autoritaria y además no enseñaba bien. Pero ellas también me hablaban del maestro de Gimnasia Especial. Decían que tenían problemas con él ya que no las tomaba en cuenta cuando levantaban la mano para participar, y que le habían dicho "¿sabe qué maestro? a mi no me parece que nadamás tome en cuenta a los puros hombres, acá las mujeres están levantando la mano y ni en cuenta." Sin embargo, decían que la situación había seguido igual así que mejor ya ni hablaban.

Si nos ubicamos en un análisis de corte feminista, diríamos que las chicas se encontraban en diversas situaciones de discriminación genérica: la maestra que las insulta llamándolas insensibles, la clase donde el desorden de los chicos es ignorado mientras que a las chicas se les llama la atención por estar distraídas. Y al parecer existen situaciones de injusticia, desde el realizar trabajos de reparación que no les corresponden hasta padecer una mayor atención a la participación de los varones. Sin embargo, las chicas en general al parecer no perciben ni hablan de discriminación por el hecho de que ellas eran mujeres, sino que los problemas son vistos como cualquier problema de relación maestro-alumno. Cualquiera que sólo observe su comportamiento en el escenario de la clase puede interpretar que las chicas soportan sumisamente las acciones arbitrarias de sus profesores, a diferencia de los muchachos que se enfrentan. Pero cuando atendemos a sus explicaciones de lo sucedido podemos darnos cuenta que tienen una interpretación particular basada en el recurso al silencio. A través del mismo buscan justificar una posición de más valor, en comparación con las maestras, a las que pueden calificarlas de locas o no hacerles caso. Así, con el silencio se retraen en la introversión a manera de protegerse y dan a entender que no se les ha afectado.

Comprendemos este uso del silencio a partir de lo que Goffman (1993) llama "prácticas defensivas", en las que se protegen las proyecciones subjetivas y los actuantes también logran una impresión a los ojos de los demás que no corresponde con lo que realmente ellos piensan. Esta forma de actuación, necesariamente privada, se caracteriza, como dice Castilla (1989), por su observabilidad, pero también por la simultánea

protección ante la posibilidad de que lo sea. Es decir, por el moverse en un escenario observable por el maestro, pero a la vez otorgándole sentido desde la privacidad que las chicas construyen. No en balde por eso las interpretaciones e intercambio de las mismas, que hacen fuera de clase en torno a la conducta de los y las maestras, otorgan fuerza para la resistencia fundamentada en el silencio.

C. Discusión

Hemos estado viendo cómo los y las adolescentes no son sujetos pasivos en el proceso de socialización dentro de la escuela sino que tienen una participación activa en la definición de las situaciones junto con sus maestros. En esta definición juega un papel importante el género de pertenencia. De la oposición generalizada que se expresa en el coro de voces ante las regulaciones de sus maestros, al uso del silencio de las chicas ante medidas injustas, está en juego el poder que los alumnos tienen para resistir las acciones de sus maestros.

Según Crozier y Friedberg (1990) el poder implica la posibilidad de actuar de unos individuos sobre otros, pero siempre dentro de una relación en la que dos o más actores son dependientes unos de otros. Los maestros dependen de que los alumnos realicen las actividades ordenadas y éstos a su vez intentarán, también en una relación de interdependencia, que los primeros flexibilicen sus demandas de desempeño.

Hemos visto formas de comportamiento que dan cuenta de diferentes formas de resistencia, con efectos también diversos. Cuando es una resistencia expresada en una oposición asumida por el grupo en su conjunto, los y las alumnas entran en el campo de la negociación, ya que insisten e intentan convencer a los maestros para que modifiquen las regulaciones acostumbradas.

Y sucede, como señalan de nuevo Crozier y Friedberg, que el poder está inseparablemente ligado a la negociación, de modo que los alumnos cuentan con márgenes de libertad desde los cuales pueden rehusar en mayor o menor medida lo que se les pide, construyendo con sus maestros relaciones en las que se justifica el intercambio más que la mera imposición.

Los y las chicas, en su ubicación como adolescentes, al buscar ser reconocidos como sujetos de poder (ya sea en una búsqueda explícita de reconocimiento o en un autoreconocimiento), enfrentan el poder de los maestros, y cuando éstos permiten la discusión, la aclaración o creen en la obediencia, se advierte

que no son inmunes a la acción de los alumnos. Es en las interacciones cotidianas que los alumnos y sus maestros construyen las especificidades de las reglas que les permitirán crear diferentes relaciones de trabajo.

Los adolescentes se dan cuenta cuándo una negociación no es fácil y entonces deben usar recursos más elaborados que la mera oposición para lograr que los tomen en cuenta. Tal es el caso de los muchachos que en la discusión desarrollan la habilidad de oponer argumentos a los de su maestra y dirimir un problema en el que su posición como alumnos está siendo afectada. En éste tipo de comportamiento el resistir implica no permitir que el punto de vista de la maestra se imponga de manera injustificada, para lo cual es necesario un manejo muy activo de la situación, sabiendo colocar los contrargumentos en el lugar preciso.

Sin embargo, cuando los maestros son autoritarios no es posible una negociación abierta, y entonces la actuación para el manejo de las apariencias se vuelve una estrategia importante desde la cual resistir el autoritarismo. Los muchachos pueden enojarse y parodiar la obediencia o darle por su lado a la maestra simulando un buen comportamiento, mientras que las chicas se esfuerzan porque la imagen de obediencia se apegue a lo real. Ellas también pueden refugiarse en el silencio a modo de no alimentar una interacción desventajosa.

Simular obediencia o bien apoyarse en el silencio son recursos que los y las chicas usan para participar activamente en el manejo de la situación. Según Garfinkel (1984), el manejo de las circunstancias supone un trabajo constante de medición (susplicacia, deliberación, retroalimentación) para ganar control. Los y las chicas saben que los están observando y trabajan de diferentes formas para manejar, como señala Goffman (1993), el tipo de impresiones que quieren lograr, consiguiendo así mayor flexibilidad en los márgenes de acción.

En ésta dinámica, aunque no es algo explícito, los y las chicas buscan ser reconocidos como sujetos de poder, a través de sus opiniones, sus insistencias, sus enojos, y se muestran capaces de poner límites a las acciones dominantes de los profesores.

En el caso del silencio, el carácter femenino le da un giro al ámbito de actuación. Ahí donde podría notarse la falta de acción o de impulso para enfrentar o resistir una injusticia, se impone la fuerza de un significado que rescata la privacidad y el simbolismo del silencio. Desde el punto de vista de las chicas, también surte efecto el retraerse en su ámbito de privacidad. Si

los varones, como indica Anyon (1983) se socializan dentro de consideraciones grupales abiertas, las chicas lo harán, por lo general en términos de privacidad. Y no tiene nada de extraño, por consiguiente, que desde la interacción privada (el grupo de amistad, o la relación consigo misma), se construya el silencio como símbolo de resistencia.

Este tipo de señalamientos son importantes porque contribuye a la discusión de Linden (1978) respecto de qué tanto podemos afirmar si el comportamiento de las chicas es siempre de obediencia, como muchas investigaciones se empeñan en sostener. Las chicas en realidad tienen mala conducta, pero según Linden, es común que suceda que en general la mala conducta de los muchachos es más reprobada en muchas de las escuelas. De igual manera, en apariencia parece que las chicas no oponen resistencia al callar ante la imposición de los maestros, pero en realidad están manejando un significado en la impresión que buscan proyectar.

NOTAS:

1.- El término "Shunt" es un concepto que se maneja en la materia de electricidad y que significa: "resistencia que se monta en derivación en un circuito para limitar la tensión o la corriente que pasa por el mismo". (Larousse. Diccionario Ilustrado de las Ciencias).

CAPITULO 4

ENCUENTROS MASCULINOS Y FEMENINOS DENTRO DE LA ESCUELA

Si se conciben los medios académicos como ambientes para el aprendizaje contruidos activamente por los participantes, es de esperarse que estos ambientes no están ajenos a las expresiones y valoraciones que los sujetos tienen en tanto pertenecientes al género masculino o al femenino. Askew y Ross (1991) en un ensayo sumario sobre estudios en diversas escuelas a nivel secundaria, encuentran que los valores y actitudes inherentes a la organización de las escuelas, están íntimamente vinculadas a la producción y al mantenimiento de las diferencias entre lo masculino y lo femenino. En su estudio, la seguridad, la asertividad, la independencia, la reflexión son aspectos altamente valorados por los profesores pero además considerados como rasgos masculinos. Los maestros también califican como comportamiento natural el que los alumnos varones sean competitivos, agresivos, que dominen el espacio físico, molesten a las chicas y traten de sobresalir la mayor parte del tiempo. Los comentarios son: "Bueno, así son los chicos". Pero como Skeggs (1991) indica, más bien está en juego una organización escolar que tiene como base la normalización de la masculinidad.

Se ha encontrado que el tipo de escuela de que se trate (si es mixta o sólo de varones, la comunidad en que se ubica, el tamaño de la misma) tiene mucho que ver en el tipo de expresiones genéricas que se produzcan. Por ejemplo, Askew y Ross (1991) señalan que las escuelas de varones se caracterizan por una expresión exagerada de la masculinidad y el sexismo es evidente. Willis (1979) en su estudio muestra como una escuela puede ser espacio de reproducción de la cultura obrera, una cultura masculina que caracteriza el estrato social de pertenencia de los chicos. Por otro lado, Everhart (1983) resalta el control extremo que en la secundaria se tiene para disciplinar a los alumnos y cómo la oposición a la autoridad se convierte en una parte central de la producción de la cultura estudiantil, una cultura que también incluye muchas expresiones masculinas. Skeggs (1991) encuentra que las chicas de una secundaria mixta usan estrategias (flirtear, guardar silencio, interpretar de modo diferente algún evento) para contrarrestar los efectos de la masculinidad en las interacciones.

Una constante en estas investigaciones es el papel

sobresaliente que se da a la cultura masculina en las escuelas, incluso como referente para indagar la cultura femenina. Mi intención en este capítulo es mostrar que a pesar de que el CONALEP es una escuela prioritariamente masculina, se pueden rescatar también las vivencias y significados de las chicas en su cotidianidad escolar, sin tener que mirarlas a través del cristal de lo que son y hacen los muchachos. Describo cómo en las interacciones que los y las adolescentes del CONALEP construyen en la escuela juega un papel muy importante la pertenencia genérica de cada quien. Lo cual se advierte en los estilos de presencia que como hombres y como mujeres tienen en el contexto escolar.

El capítulo se compone de cinco apartados. En el primero describo algunas características de la presencia de los muchachos. En los dos siguientes muestro qué sucede en las interacciones en las que se encuentran los hombres y las mujeres (los y las maestras, los y las alumnas), y cómo las maestras juegan un papel clave para definir formas de interacción fundadas en el respeto. En los últimos dos atiendo a algunas características de la presencia de las chicas en la escuela.

A. Importancia del llevarse y aguantarse dentro de la escuela en el caso de los muchachos.

En el CONALEP es común encontrar clases en las que los grupos están compuestos sólo por muchachos. Cuando el maestro en turno es varón, la definición de la situación en el aula tiene un carácter marcadamente masculino.

Al definir una situación, como apunta Waller (citado en Ball, 1984:) los individuos se involucran en un proceso de exploración de las posibilidades de actuación; prueban las limitaciones que la situación impone en su conducta y se forman una idea que pauten el contexto de la interacción. Ball señala que los alumnos son sumamente flexibles al ir de clase en clase acoplándose a la diversidad de reglas de conducta esperadas por los maestros. En las clases del CONALEP se puede apreciar cómo la definición de las distintas situaciones depende de los procesos particulares en que se encuentren los participantes. Cuando se trata de grupos de varones, con un maestro hombre, se advierte que comparten formas de actuación y significados, a través de los cuales construyen una definición de la situación fuertemente caracterizada por expresiones masculinas.

Veamos la clase del Maestro Fernando. El les imparte Lectura y Redacción a un grupo de varones y están trabajando el tema de Medios auxiliares para aprender. Una chica que tiene aspecto de secretaria pasa por enfrente del salón, se asoma a la puerta y llama al maestro para que acuda hacia ella. El se acerca y ella le dice: "¿Al rato pasas?", con gesto coqueto. El maestro le dice que sí y sonrío, regresa al salón. Se oye que uno de los alumnos expresa:

Alumno 1: "pasaaaas, ¿ehhh?" con un tono de voz muy suave. Algunos alumnos ríen y el maestro también. El maestro retoma el hilo de la clase preguntando sobre el tema. Un alumno lee algo y el Maestro se dirige a otro: A ver, Zárate, ¿una idea primordial de lo que leyó el compañero?

Alumno 2: (Zárate) Los alumnos que participan y contestan bien.

Alumno 3: Pero también dice que los que hablan mucho en clase quieren abarcarlo todo y no dan oportunidad a los demás.

Maestro .: "Bien. A ver, este...¡Morales!, ¿cuál es el alumno intermedio? ¡Tú, que te estás durmiendo!". Le dice como en tono de enojo.

Alumno 4: (Morales) "...el que no participa...participa muy raramente."

Alumno 5: El que dice "¡Ayyyyyy!". Lo comenta mientras hace movimientos femeninos. Se escuchan carcajadas a coro y el maestro también ríe. El Alumno 5 insiste: "El dijo raramente", como para darle sentido a su broma.

Alumno 2: "Pero por eso, es el alumno al que el maestro acosa". De nuevo las risas a coro.

Alumno 3: "Lo acosa con su mamá". Continúan las risas y el maestro ríe con ellos. Al calmarse las risas, le pregunta a un alumno: "Qué haces cuando tienes un examen?" Su actitud es amable.

Alumno 6: "Igual... así, pregunta que no entiendo la voy dejando." Responde con actitud seria.

Alumno 3: Que se encuentra cerca del alumno 6 le dice: "¡Por eso sacas cero, güey!" Y le da un pequeño golpe en la cabeza. Una vez más los alumnos y el maestro ríen.

En el CONALEP, en las clases con varones, la sexualidad

es ubicua. En relación con las mujeres, los comentarios están prestos a elicitar imágenes de atracción, de deseo, de sexo. En la situación descrita la chica que aparece en escena da pie a un comentario que juega con significados en torno a la atracción entre ella y el maestro. Dichos significados no quedan explícitos pero se respiran en el ambiente con las risas cómplices de los compañeros y también del maestro.

En relación al uso del lenguaje, son comunes los dobles sentidos que fertilizan las interacciones masculinas. En éste caso, la respuesta a una pregunta del maestro desata la broma cruda en su alusión a la homosexualidad, apoyándose en una breve secuencia de dobles sentidos: el maestro que acosa a sus alumnos, el maestro que se vincula a la madre; todo ello en un juego con lo sexual. Y también hay ocasión de probar, en un pequeño acto, el aguante en la relación entre compañeros como varones: el golpe al amigo sobre el que recaerán las risas de los demás.

El maestro participa, junto con sus alumnos, riendo y permitiendo que los muchachos jueguen con los significados que dan cuerpo a las expresiones de masculinidad, para, en su momento volver a la preguntas y respuestas sobre el contenido de la clase.

Respecto de éste tipo de maestros, es común que los muchachos opinen tal y como uno de ellos me comentó:

Uno se encaja más con los maestros (varones)...ellos si dan acceso a llevarse así.

Al pedirles que aclararan qué querían decir con la palabra llevarse, comentaron que con este tipo de maestros pueden decir bromas, hacer chistes, hacer divertida la clase. Sin embargo, es palpable que, en el fondo, a lo que hacen referencia es a la posibilidad de construir un movimiento común con el maestro, al ejercicio de formas de actuación masculinas. Y llevarse es el término con el cual hacen referencia al hecho de compartir, implícitamente, actitudes y valores masculinos como las alusiones a la sexualidad, su comportamiento hacia las mujeres y el medir las relaciones interpersonales a través del aguante: Al maestro se le puede bromear, hasta cierto límite, y los muchachos saben que aguanta, como en la broma en relación a la chica que llega al salón a buscarlo.

Por otro lado, cuando el maestro marca los límites al indicarles que continúen trabajando el contenido de la clase, accede a que la interacción masculina dote de significado el

contexto de trabajo pero que no lo desborde. Este ejercicio de la masculinidad permite que los alumnos y su maestro se adentren en lo que Walker y Adelman (1978) y McDermott (1977) denominan un conocimiento compartido, es decir, lo que cada quien sabe que puede esperar de los otros y que se logra a partir de un esfuerzo conjunto. Los alumnos saben que pueden moverse junto con el maestro compartiendo significados masculinos, y a su vez el maestro se encarga de marcar los límites y recordarles constantemente cómo moverse dentro de ellos (Todoroe, 1977). Por eso es que llevarse con el maestro, a pesar de ser una construcción fundamentada en la pertenencia genérica, también está regulada por el marco institucional del salón de clases: hay límites en el ejercicio de la masculinidad con el maestro, él no sólo es de mayor edad sino que ocupa una posición de autoridad respecto de los alumnos.

Mientras que para el caso de llevarse entre compañeros, el aguante requerido es mayor. Darse golpes, burlarse unos de otros, usar apodos, usar términos que cualquier persona ajena al grupo puede catalogar como insultos, son formas de relación en las que se advierte la manera de llevarse entre muchachos

En una clase de un grupo de varones se observa que mientras la maestra revisa tareas en el escritorio: Un alumno saca papeles del bote de basura, los arruga en bolita y los avienta a los demás. Otros 5 ó 6 se pellizcan uno a otro el muslo por la parte de atrás. Es como un juego en cadena, uno se acerca a alguien y lo pellizca, éste busca con la mirada a otro que se encuentre distraído y corre y lo pellizca, el tercero busca a un cuarto y así sucesivamente. Expresan dolor después del pellizco y mientras se soban van en busca de su víctima.

Aprovechando que la maestra se encuentra ocupada, los muchachos crean un ambiente que puede ser calificado de agresivo a los ojos de un extraño. Sin embargo, para ellos tiene un significado diferente.

Claudia: Por qué se pegan unos a otros?

Alumno 1: Pegarse es una forma de llevarnos...

Claudia: No les duele?

Alumno 1: Si nos duele pero tenemos que aguantarnos...

Claudia: Hay momentos en los que se están pegando y se llegan a enojar?

Alumno 1: Pues si, yo me enojé con Santiago, porque yo no estaba de humor y llegó y me pegó, yo le dije ";cálmate!"...y entonces ya me senté y llegó y otra vez me volvió a pegar y entonces ya no le hablo.

Alumno 2: Cuando yo me llevo es porque nos relacionamos hasta cierto punto. Pero si no conozco a un chavo y llega y me pega...ahí me enoja y digo "¿sabes qué? contigo no me llevo, ¿por qué me pegas?."

Estos comentarios indican que llevarse es una forma de interactuar que se construye al paso del tiempo. Es necesario que los muchachos tengan cierta confianza y tiempo de tratarse para dar pie a éste tipo de interacciones. Igual que en la relación con los maestros, el llevarse supone desarrollar habilidades para el aguante, para soportar la intensidad de los golpes, la crudeza del insulto, la broma, etc. Además aguantar implica que cada chico mantiene distante cualquier significado de agresión. Everhart (1983) indica que este tipo de relación está dotada de significados que son expresados por los chicos como forma de entendimiento y confianza.

Sin embargo, en estas interacciones hay límites respecto de los que se mide hasta dónde el aguante es necesario: el estado de ánimo, el tipo de relación que se tiene con el otro compañero, el tiempo de conocerse. Llevarse y aguantarse son parte de un estilo de relación masculina muy común dentro del CONALEP (1). Los muchachos deben desarrollar habilidades específicas para embonar con tal forma de comportamiento; como señalaría Garfinkel (1984), implica un manejo muy activo de las relaciones interpersonales, realizando un trabajo interpretativo sobre las señales más sutiles que les permita construir el encuentro con el otro: los juegos de lenguaje, el uso simbólico de la sexualidad, el manejo corporal, la disposición física, psicológica y motivacional para el aguante. El llevarse y aguantarse también supone que la masculinidad continuamente está a prueba, ya que los muchachos atisban los movimientos de los compañeros y evalúan su capacidad para tolerar y corresponder con actos como el insulto o el golpe físico.

El ambiente en el salón de clase es producto de un arreglo en el que la condición de género de los varones tiene un papel fundamental. Además de que en ese ambiente de trabajo, muchos de los contenidos de las clases son apropiados y resignificados desde la masculinidad en ejercicio.

El sistema de relaciones sociales de los chicos se

modifica cuando entran en escena las mujeres: la maestra o las compañeras. En los tipos de arreglos para el trabajo que derivan del encuentro de ambas presencias (masculina y femenina), se advierte que cada participante debe tomar en cuenta tanto las expresiones genéricas propias como las del sexo contrario para el actuar conjunto.

B. El papel del respeto en las interacciones entre hombres y mujeres dentro del salón de clases.

En la interacción entre varones hay una actitud expectante por medio de la cual los muchachos identifican cómo moverse para ganar seguridad sobre la expresión de su masculinidad. En la relación con las maestras muestran, de nuevo, una vigilancia aguda sobre las posibilidades de interacción, pero esta vez para conocer qué les es permitido en su encuentro con una mujer. Por su parte, las maestras se ocupan de mandar constantemente señales a sus alumnos para que puedan medir hasta dónde avanzar, de modo que los chicos no se encuentran solos en el esfuerzo por lograr un consenso para el trabajo.

Veamos la clase de la Maestra Guillermina. Ella da la materia de "Introducción a la Carrera" a un grupo de varones, y están trabajando el tema de Comprensión de Lectura.

Maestra: Van a leer el libro de "La noche de Tlatelolco".

Alumno 1: La noche de las narices frías?

Los demás ríen estrepitosamente y la maestra le pide al muchacho que se salga. El sale despacio, la ve con actitud retadora, voltea a ver al grupo y les dice: "Ahí me pasan lo que deje".

La maestra empieza a decir cómo harán el trabajo: leer, sacar notas, escribir a máquina, etc. Se oyen comentarios:

Alumno 2: ¿Lo de la vez pasada? ¡Nooo!

Alumno 3: No tengo máquinaaaa (de escribir).

Alumno 4: "Qué son cuartillas?". A esta altura la maestra empieza a verse enfadada.

Maestra: "¡Coello salte!" Le grita a un muchacho que está riéndose. El chico aludido sale con actitud de "¡No me importa!" y dando pasos saltarines hacia la puerta.

Alumno 5: "¡Le dieron cuello!" De nuevo las risas de los

demás.

Maestra: "¡Ya, guarden silencio!" Su actitud es de cada vez más seriedad, en el ambiente empieza a pesar la acción de la maestra de sacar del salón y por tanto el silencio se instala.

Por lo general, las maestras en el CONALEP no comparten las bromas de los muchachos dentro de los salones. Más bien les llaman la atención, les piden que se salgan cuando se están riendo o simplemente no les hacen caso e insisten en el tratamiento de los contenidos de la clase.

Es interesante observar que a pesar de que durante la clase un chico permanece callado, cuando la maestra saca a alguien del salón, la tensión reflejada en su actitud indica está participación dentro de la situación ya que comparte con los compañeros significados respecto de las reglas que la maestra impone. Esto se nota cuando se mandan señales, que quizá la maestra no percibe, para interpretar un acto que requiere una solución masculina pero que no puede expresarse abiertamente. Cuando la maestra corre a un alumno del salón, él sale haciendo gala de tranquilidad, con una aparente actitud de indiferencia.

Claudia: ¿Por qué cuando los sacan del salón parece como si no les importara?.

Alumno 1: Todos nos preocupamos pero no te puedes salir enojado porque pues, la burla ¿no? sientes que te van a hacer burla los demás. Te sales y ya ni modo de ponerte a gritar o llorar, ya te sales, normal.

Alumno 2: Te sales tranquilo, para que el grupo no se dé cuenta de que te sales mal, porque si se dan cuenta de que te sientes mal, luego luego te empiezan a cargar calor. Sí te sientes un poquito mal porque afuera estás solo y adentro estabas con el grupo.

Salirse con una actitud de indiferencia es también una manera de expresar el aguante de lo masculino, ya que impide ser objeto de las burlas. Los muchachos están muy atentos para no caer en el escarnio de los demás, es parte de la habilidad para la interacción en la que, para salir airoso, se debe esconder todo sentimiento, en éste caso el malestar o el enojo por haber sido corrido del salón. En el acto de sacar a un alumno del salón, están en juego las reglas impuestas por la maestra y el ejercicio de la masculinidad de los muchachos. Para la maestra lo que cuenta es que entiendan la señal que marca el límite, pero

para los chicos es importante además, el cómo se enfrenta el castigo, y cómo los compañeros evaluarán su comportamiento en semejantes situaciones.

La maestra se pasa la mayor parte del tiempo sobre el límite con los muchachos, trabajando para no dejarlos pasar más allá de una línea de disciplina, un línea que ella establece desde su posición de mujer. Y los efectos son claros, ya que en los comentarios de los chicos no hay alusiones sexuales, ni la agudeza o pesadez de las bromas, mucho menos los insultos, que vimos en los salones de varones con un maestro hombre. Los muchachos despliegan un comportamiento que aunque pretende seguir siendo divertido, es más suave, más medido.

Intrigada por la diferencia entre el ambiente de trabajo con un maestro varón y con una maestra, platiqué con chicos de varios salones donde sólo había varones. Dos comentarios representativos son los siguientes:

Claudia: ¿Qué se siente estar en un salón en donde sólo hay hombres?

Alumno 1: "Cuando hay hombres, puro relax, todos pueden decir groserías y todo...y cuando hay mujeres no, tienes que guardar cierto comportamiento ¿no?, para no faltarles al respeto o algo así.

Alumno 2: Si, por ejemplo, cuando está dando clase un maestro (varón) hay veces que dice alguna que otra mala palabra con nosotros. En cambio si hubiera mujeres y hombres creo que el maestro se detendría más. Pensaría más para decir una mala palabra.

Al comparar los dos ambientes de trabajo, el de los grupos de varones con un maestro, y el de los varones con una maestra se advierte una diferencia en los estilos de interacción. Teniendo en mente el concepto respeto los muchachos dan por supuesto que las mujeres tienen una condición diferente: a ellas no les agradan las groserías, los malos tratos, etc., que, por el contrario, si son parte de una forma de relacionarse entre varones.

Claro que no se trata de cualquier mujer, sino de aquélla que tiene ascendencia (la maestra) o bien de las que permanecen más tiempo cerca de ellos (las compañeras). De lo contrario cuando es evanescente, cuando llega por momentos y desaparece en el umbral de la puerta o del pasillo (como en el caso de la chica que llama al maestro Fernando), da pié al juego de

significados de carácter masculinos: la sonrisa que busca complicidad entre los compañeros, la alusión a lo sexual o a la atracción, etc.

En el caso de los chicos que estaban en grupos mixtos era recurrente este tipo de comentarios:

Las maestras no cotorrean con uno. Los maestros nos hablan, entre nosotros, como hombres, las maestras llegan, dan su tema y ya.

Con una maestra hay una línea...esa línea es el sexo...Con una maestra hay más respeto.

El respeto, como concepto es parte del sistema de relaciones dentro del cual los chicos perciben a las mujeres así como entienden el tipo de comportamiento aceptable. No es extraño que el respeto tenga tanto impacto en la regulación de las interacciones cuando se toma en cuenta que estas relaciones se estructuran dentro de un espacio legitimado institucionalmente. Sin embargo, el respeto no se explica sólo por ser una condición institucional impuesta, ya que se construye cotidianamente como concepto y como forma de comportamiento.

Por otro lado, el comportamiento de los muchachos nos enseña, coincidiendo con Marqués (s/f), que ni la masculinidad ni la femineidad son dimensiones absolutas que caminan paralelamente. Esto se observa en el hecho de que los muchachos no siempre ejercitan y expresan su masculinidad de la misma forma, ya que al tomar en cuenta la presencia de las mujeres su forma de comportarse se suaviza.

C. Las maestras como promotoras de interacciones fundadas en el respeto.

El respeto no es entonces un concepto que simplemente se impone, desde fuera, en las interacciones entre hombres y mujeres. Es cierto que tiene relación con el marco institucional y que, como diría Garfinkel (1934) puede ser considerado como parte de un juego con reglas claras y preestablecidas, tales como: de antemano reconocer el estatus de la maestra, identificar la diferencia de trato entre lo masculino y lo femenino y encuadrar las relaciones en la dimensión institucional en las que se localizan (el salón de clases). Sin embargo, la parte más interesante no tiene que ver con lo preestablecido, sino con el

curso y desarrollo de las interacciones, dentro de las cuales los participantes van construyendo las reglas.

En el CONALEP, las maestras juegan un papel clave para promover interacciones en las que, por medio del respeto, se reconozcan y acepten características propias de cada género.

Es la clase de la maestra Francisca que imparte Lectura y Redacción a un grupo mixto. Después de revisar una tarea sobre definiciones, la maestra pasa a otra que les dejó: redactar sobre un evento significativo en sus vidas. La idea es evaluar estilo de redacción, fluidez, claridad, etc. Los y las alumnas sacan el cuaderno donde traen redactada la tarea.

Alumno 1: Lee sobre su viaje a USA. Le llama "una aventura". Narra cómo llegó a Ciudad Juárez, en donde lo esperaba una persona que lo pasa nadando el Río Bravo y estuvo a punto de ahogarse pero llegó del otro lado. Después tomó un avión hasta llegar a casa de unos parientes en donde trabajó un tiempo. Después se regresó a México con el dinero que juntó.

Los demás lo escuchan muy atentos. Al terminar de leer le aplauden emocionados.

La maestra le pide a otro alumno que lea su experiencia. El muchacho la tituló "campamento": Era boy scout y tenían que ir a una excursión en Tepoztlan. Relata que una compañera del grupo subió bien "machin" (sic) al dado (pequeña montaña empinada en Tepoztlan), pero luego ya bajó con miedo, que casi tuvieron que cargarla.

Al terminar de leer, los demás ríen. La maestra le pide que explique qué es eso de "machin" y el Alumno dice que "muy acá" y hace un gesto con el cuerpo, como queriendo expresar que es "alguien que cree que se las puede todas".

Ahora la maestra le pide a otro alumno que lea lo suyo, él dice: "leeré una experiencia que nos hace cambiar..." su tono es de formalidad y mucha seriedad. De inmediato se oye el coro: "¡ya!, ¡ya!" como una burla ante su formalidad.

Maestra: "¡A ver!, déjenlo leer". Su tono es serio y atiende al alumno.

Se trata de cuando fue a ver a su hijo recién nacido. En el texto decía algo así como: "En ese momento comprendí la entrega de una madre, me acordé de la mía y me di cuenta todo el sufrimiento que había tenido por

nosotros".

Al terminar de leer, otro alumno le dice: "¡Me hiciste llorar eh!" En tono irónico y conteniendo la risa, y enseguida se desatan las risas de los compañeros.

Maestra: "¡Silencio!, ¡no es para eso eh!". Le toca la lectura a otra compañera: Su trabajo lo tituló "Diario de niñez" y empieza: "Estaba por salir del Kinder..." y se oyen expresiones como de "¡Uh, uh!" y risas. Ella voltea a ver a la maestra, como buscando aprobación, quien dice: "¡A ver!, ¡déjenla leer!". La chica continúa: "Iba a salir de payasito..." de nuevo se oye: "¡ayyyy!" como expresión de burla ante la descripción. Esta vez ella continúa su lectura.

Los discursos manejados por los y las alumnas durante la clase descrita muestran el encuentro entre lo femenino y lo masculino como perspectivas de valoración. La narración del primer muchacho es aplaudida y muy aceptada por los compañeros del grupo ya que presenta comportamientos masculinos altamente valorados, como la aventura, el arrojo y el valor para realizar empresas difíciles. A diferencia de la narración del muchacho que hace alusión a la maternidad, que en lugar de generar aceptación provoca burlas y rechazo. La perspectiva masculina, como campo valorativo, toma fuerza para aceptar positivamente las narraciones que contienen elementos masculinos, prueba de ello es que cuando la chica lee su historia de cuando era niña, de nuevo la burla se impone como valoración negativa de lo femenino.

Diversos autores (Gilbert, 1989; Frazer, 1989; y Eckert y McConnell-Ginet, 1992), señalan que la gente aprende a hablar de acuerdo con discursos de clase, raza y género, y que al hacer un uso específico del lenguaje sostiene su identidad como personas. Esto se demuestra claramente en el salón de clases ante una actividad académica. Las respuestas de los y las alumnas hablan de diferentes tomas de posición de acuerdo al género, lo cual se advierte en cómo escriben y se expresan acerca de los temas estudiados.

Gilbert (1989) indica que aprender una posición desde un género particular supone conectarse con sistemas de significado que inciden en la construcción de la subjetividad de lo femenino o lo masculino. En la situación descrita se trata no sólo de la toma de posición sino además de la calificación o descalificación de la perspectiva genérica del otro. La imagen del chico en la aventura provoca admiración, mientras que la sentimentalidad y

las imágenes de la maternidad, así como de la infancia de la chica desencadenan burlas y alusiones al llanto. Se puede pensar que fue la reacción de descalificación de los chicos lo que impulsó a la maestra a encargarse de promover el respeto hacia lo femenino. La maestra atenúa el uso y el efecto de las burlas y, en alguna medida, legitima el lugar que pueden tener las narraciones cuyos contenidos no tienen rasgos masculinos.

Ya hemos visto que los muchachos en el CONALEP consideran necesario el respeto a las mujeres porque existen diferencias en el modo de hablar, de comportarse, de pensar. Pero reconocer semejante necesidad no se convierte en una regla que apliquen en cada encuentro con las mujeres, como algo preestablecido, sino que en las mismas situaciones, dentro de los encuentros, es que el respeto se exige y expresa. Es decir, el respeto es constantemente y mutuamente construido, ya que tanto las maestras y las chicas, como los muchachos trabajan para lograr que la interacción genérica tome un buen curso.

D. Importancia del respeto para las chicas dentro de la escuela.

En la mayoría de las secuencias descritas arriba uno se pregunta "¿dónde están las chicas?", "¿por qué parece como si su presencia se desvaneciera ante el comportamiento abrumador de los muchachos?". Para caracterizar a las chicas, para detectar algunas de sus significaciones centrales que denotan su condición de género en el ambiente del CONALEP, es necesario desplegar una mirada diferente. Una mirada que permite encontrarlas en sus interacciones y en sus comentarios, ya que su presencia no sale a rápidamente a la vista cuando uno se asoma al salón. Sino que hay que manejar otro enfoque que permita ver más allá del sobresalto, la risa, el estrépito de los varones, para poder atender a la sutileza de los movimientos y el contacto íntimo de las interacciones.

En éste apartado volveremos a la cuestión del respeto, pero en relación a los significados que tiene para las chicas así cómo a los esfuerzos que realizan por sostenerlo en su encuentro con los compañeros.

Moverse en un contexto prioritariamente masculino como lo es el CONALEP, requiere de las chicas una actitud vigilante para que, igual que las maestras, puedan marcar los límites de la interacción con los varones y generar una relación de respeto.

Ellas no pueden recurrir a una cuestión de estatus, como en el caso de la maestra, ya que no sólo se encuentran en una relación de igualdad en tanto alumnas, sino que además son minoría. Veremos tres tipos de interacciones para entender cómo las chicas se esfuerzan por asegurar el respeto: ante la burla de los compañeros dentro y fuera del aula y en la relación que entre ellas tienen como amigas.

La burla es parte de un estilo de interacción masculino y aunque puede provocar la risa de las muchachas, pierde su efecto gracioso cuando ellas son blanco de las mismas. es entonces cuando emerge con fuerza la necesidad del respeto.

Veamos la clase de la Maestra Estela, quien imparte Lectura y Redacción a un grupo mixto. Están leyendo poemas de un libro para practicar entonación, puntuación etc. La maestra le pide a una alumna que escoja un poema para leer. La chica se tarda hojeando el libro. Otra amiga dice en voz alta: "es que no sabe" como en tono de justificación por la tardanza. Del otro extremo del salón se escucha:

Alumno 1: "Déjala que piense sola", con tono burlón.

Alumno 2: "Déjala que opine por sí misma", sus amigos empiezan a reír.

Alumno 3: "Si no sabe que se regrese a la primaria".

La chica continua hojeando el libro, indecisa.

Maestra: "¡Ya déjenla!", con tono autoritario. La muchacha pasa al frente y empieza a leer un fragmento, se equivoca bastante, no puede leer fluido, sus amigas la observan tensas.

Lo visible de la situación es el comportamiento de los chicos, su burla agresiva o el desorden que generan. Mientras que a las chicas las vemos vacilantes y guardando silencio. Al platicar con ellas para conocer cómo se sentían me comentaron:

Alumna 1: Al principio si nos poníamos con ellos. Les decíamos cosas, no como ellos, y ya se les quitó. Nos decían chundas, marías y les decíamos que sí, "¡Ay si!, soy india y con mucho orgullo". Las amigas ríen festejando el comentario y afirmándose en él.

Alumna 2: Nos llegamos a burlar. Si por ejemplo les decían "tienes tres faltas" le decíamos (al maestro): "¡Ya repruébelo maestro!".

Alumna 3: No les hacemos caso, ¿cómo nos vamos a poner

con un hombre?¡, nos debemos dar a respetar. Los tiramos de a loco.

En otros momentos las chicas han intentado alternativas para enfrentar la burla de los muchachos: resignificar el uso del término "chundo", ya que las chicas lo asocian con el orgullo de ser "indias"; practicar también la burla (al estilo acusatorio con los maestros), pero sin que lleguen a sentirse a gusto en este proceder y, finalmente, no hacerles caso. El no hacerles caso, aparentemente es la actitud que uno observa en el evento descrito, ya que las chicas no les dicen nada a los muchachos durante la clase y más bien se dedican a la actividad solicitada por la maestra.

Con sus interpretaciones las chicas intentan ganar fuerza y seguridad para su posición dentro del salón. Por un lado, las frases "no les hacemos caso" y "los tiramos de a locos" muestran el recurso al silencio con el que pretenden dar a entender a los muchachos que no les afectan sus burlas. Por el otro, la frase "¿Cómo nos vamos a poner con un hombre?" implica que las chicas afirman a fin de cuentas su posición como mujeres rechazando formas de ser masculinas como la burla. Para las chicas, el darse a respetar implica no colocarse en una posición semejante a las de sus compañeros, es decir, no dar pie a las burlas o a interacciones agresivas. (2)

En las relaciones con sus compañeros fuera del aula, las chicas también proceden cuidadosamente para delimitar hasta dónde es una relación de respeto. En general observé dos tipos de chicas, aquéllas que tienen límites claros en torno al respeto y que, por consiguiente, impiden que sus compañeros varones desplieguen comportamientos como la burla o golpes físicos. Y otro tipo de chicas, que son las menos, que constantemente deben estar manejando las situaciones para llevarse con los muchachos, pero, como ellas dicen, sin pasarse.

A las primeras no les agrada el llevarse pesado con ellos:

Alumna: Ellos se llevan pesado, ya nada más porque uno les dice hola, empiezan a llevarse así...te pegan, te ponen apodos, te dicen groserías...no sé..así son, a mí me parece que son pesados.

Darse a respetar fuera del aula, para las chicas que no desean llevarse con sus compañeros varones, significa, de nuevo, no dar pié a que los muchachos las introduzcan en el terreno de

lo masculino como marco cultural para la interacción. Se esfuerzan por sostener relaciones de respeto a través de sus señalamientos en las interacciones con los muchachos. Esta tarea implica una actitud de constante vigilancia, de modo que hay que estar trabajando el límite en cada encuentro con los muchachos.

A pesar de que veíamos que los muchachos reconocen y aceptan la necesidad del respeto para con las mujeres, en las interacciones cotidianas la viveza del encuentro puede abortar su intención de respeto. Sin embargo, al estar las chicas en constante vigilancia y los chicos corresponder con sus demandas, el respeto se vuelve una construcción inherente al tipo de interacciones logradas conjuntamente y no es sólo una consigna o un valor moral abstracto.

Esto también es claro en el caso de las chicas a las que si les gusta llevarse pesado con sus compañeros.

Alumna: El coto (el cotorreo) es más pesado con los amigos, nos gusta llevarnos pesado pero sin pasarse, ver hasta dónde se lleva uno. Sí podemos darnos golpes, bromas, apodos, pero ya groserías no.

Llevarse con los compañeros en el caso de algunas chicas significa permitir en las interacciones pequeños golpes y bromas, pero imponen un límite cuando los muchachos intentan desplegar comportamientos que ellas no aceptan. Cuando las chicas señalan que pueden llevarse pero sin pasarse dan a entender que el respeto es también un concepto a través del cual marcan límites, aunque diferentes a los de las otras chicas. Es difícil decir que las muchachas que si se llevan se comportan como los muchachos, ya que aunque peguen golpes o dejen que les peguen, en realidad son cuidadosas para no ir más allá de lo que pueden aceptar como parte del respeto, y, por consiguiente, llevarse no significa lo mismo para ellas que lo que significa en la interacción entre varones. Mientras para los segundos, como ya se decía en el otro apartado, llevarse es un estilo de relación a través del cual se afianzan rasgos de la masculinidad constantemente ejercitada, para las chicas es también una forma de relacionarse y lograr mayor cercanía amistosa con los varones.

Así, para diferentes chicas, el término respeto supone no permitir ciertas formas de relación con los muchachos en las que su posición como mujeres se vea afectada. Sin embargo, los límites de tal afectación así como el aguante requerido varían dependiendo de cada grupo de muchachas y del tipo de amistad que

a lo largo del tiempo han construido con sus compañeros varones.

Por otro lado, es común en el CONALEP que dentro de los grupos de amistad entre mujeres también se observa que las chicas están constantemente cuidando que las relaciones sean de respeto. Si no aceptan la burla o el escarnio con los compañeros, mucho menos entre ellas, de modo que el campo de ejercicio del respeto se ensancha.

Con un grupo de 4 chicas, en una clase de física, observé que, en un momento dado, una le gritaba a la amiga del asiento de atrás: "¡Estoy enojada, no me hables hasta que se me pase!". A partir de ahí, la chica de atrás permaneció toda la clase en silencio, con una actitud más bien cercana al llanto. El ambiente entre ellas se sentía tenso.

Al platicar sobre lo sucedido, me comentaron que a una de ellas le gustaba el maestro de física. En la clase en la que sucedió el enojo, la segunda chica le dijo a la primera: "¡Ay ya, no te estés luciendo!", delante del maestro, porque, según ella, se estaba comportando como tonta. En el momento de la entrevista una a otra se explicaron por qué habían sucedido las cosas y se pidieron disculpas, añadiendo:

Alumna: Está bien que estemos cotorreando, pero no que sean indiscretas o nos dejen en ridículo. Entre nosotras hay que ser buenas amigas, no tratarnos mal, respetarnos, hacernos caso una a otra, apoyarnos, comprendernos.

Invadir la subjetividad de la amiga de manera indiscreta es una acción que las chicas evitan. Como dirían Rubin (1980) y Thorbecke y Grotevant (1982) las chicas son concientes de la fragilidad de las relaciones amistosas, las cuidan más y fundamentan en lazos de carácter íntimo. Por eso los pequeños conflictos tienen un fuerte efecto, alterando incluso la rutina de desempeño dentro del salón. Sin embargo, el respeto entre ellas se alcanza a través de la plática, buscando entenderse, interpretar lo sucedido y volver a generar un consenso perdido. Procederes que requieren un campo de acción muy privado y con un alto grado de implicación emocional.

E. Importancia del prestigio personal para las chicas: el chismorreo y el viboreo dentro de la escuela.

Además del respeto, para las chicas también es importante

la imagen que de sí se formen los demás, y por tanto trabajan para cuidarla, resaltando la cuestión del prestigio personal como parte de su presencia en la escuela.

Thorbecke y Grotevant (1982) encuentran que las chicas tienen una orientación mayor hacia las relaciones interpersonales y que mientras los muchachos desarrollan en sus amistades una dinámica de poder, de competencia y de separación, ellas buscan en la amistad lazos íntimos, no competitivos y más bien cuidan las relaciones humanas. Al manejarse en ésta dinámica de mayor intimidad, las chicas resienten fácilmente cualquier deterioro de su imagen como persona ante los ojos de los y las compañeras dentro del salón, y en el equipo de amigas dedican una buena parte de su tiempo libre a analizar algún problema en que se vea involucrada su imagen personal.

Las chicas amortiguan los efectos negativos sobre su imagen personal a través de dos tácticas: el chismorreó y el viboreo, apoyándose fundamentalmente en la intersubjetividad con las amigas. Primero veamos cómo despliegan el chismorreó.

En una ocasión, en una clase de teatro una chica debía simular que le daba una cachetada a otra. Pero no le calculó bien y le propinó un golpe leve en la mejilla. La muchacha golpeada se enfureció y empezó el conflicto. Delante de los demás la chica que no calculó el golpe le pedía disculpas expresándole que no había sido su intención, sin embargo, la afectada empezó una especie de campaña difamatoria: decía a los y las compañeras del salón defectos de la otra, le exigía a una amiga común que dejara de hablarle, le hacía gestos en el salón. Ambas tenían fricciones por el estatus y la aceptación dentro del salón, e invertían mucho tiempo tratando de convencer a otros compañeros de las razones personales en torno al conflicto.

Esta manera de comportarse es también una forma de marcar límites en la interacción entre mujeres pues entre las chicas se busca un trato íntimo, eludiendo una presencia pública en donde el Yo sea objeto de una imagen negativa; y si surge el conflicto la multiplicidad de interpretaciones y explicaciones, es decir el chismorreó, caracterizan los encuentros. El recurso al chismorreó, concordando con Fine (1986) es una estrategia por medio de la cual las chicas no sólo realizan una evaluación moral de algo que está sucediendo sino que además buscan generar consenso entre los compañeros de cada bando. Se la pasan

negociando significados, involucrando recuentos, apegándose a los hechos y censurando; como resultado de haberse colocado en un mundo en donde una conducta es objeto de desacuerdo pero para la cual esperan generar un límite que las norme.

Con el chismorreo las chicas intentan restablecer su imagen personal a los ojos de los demás, pero es también una forma de relacionarse entre mujeres en la cual despliegan habilidades como el manejo muy elaborado y fino de sus interpretaciones para analizar lo sucedido en discusiones entre las amigas y con otros compañeros a los que involucran.

El viboreo, por su parte, es muy común entre los equipos de chicas que no tienen una buena relación como compañeras de salón. Las muchachas buscan una infinidad de detalles en las otras compañeras, como el arreglo físico, la forma de comportarse o de desempeño académico, para volverlo objeto de crítica y sarcasmo en la intimidad del grupo de amigas:

Claudia: ¿En el salón viborean?.

Alumna: ¡Huy si!, es nuestra principal fuente de diversión (ríen divertidas). Viboreamos principalmente a Socorrito (una compañera), oye que "mira cómo se sienta, mira cómo viene vestida hoy, mira lo que dijo".

Alumna 2: Que "mira cómo se peinó".

Alumna 3: Todo le vemos, todo, hasta los dientes.

Con el viboreo las chicas desmenuzan la imagen y forma de ser de las enemigas, y casi siempre es una evaluación negativa que les permita dar cauce a la animadversión que tienen entre los equipos, pero sin que se muestre en un enfrentamiento abierto. La acción de viborear exige habilidades como el afinar la percepción para encontrar detalles nimios y agrandarlos para darles el estatus de defectos, conjuntar en un todo el análisis negativo de los diferentes rasgos de la víctima y mandar señales indirectas y ambiguas, aunque por supuesto muchas veces claras para las otras que saben que están siendo viboreadas.

Además de la relación conflictiva con las compañeras de salón, lo que está en juego es la imagen personal que está siendo evaluada. Les llama la atención no sólo los aspectos físicos, las chicas destacan también rasgos de carácter, de comportamiento, de desempeño académico y hasta de pertenencia social, elaborando intrincadas interpretaciones en torno a los mismos para criticar a las compañeras. Con el viboreo se trata de una forma de enfrentamiento entre mujeres dentro del salón que en algunos momentos, como durante la exposición de temas en

clases, puede afectar el desempeño de las chicas al saberse objeto de evaluación y crítica por parte de las compañeras, y por tanto sentirse inseguras. A las chicas les afecta la invasión sobre su persona y por tanto el posible daño a su imagen personal, pero a final de cuentas cada bando ocupa tiempo y motivación para desmenuzar la imagen de las compañeras indeseables.

Ya decíamos, de acuerdo a Rubin (1991) y Thorbecke y Grotevant (1978) que, a diferencia de los muchachos, las chicas son más cuidadosas de sus relaciones interpersonales, sin embargo, ésta no es una actitud que tengan a diestra y siniestra, ya que en realidad son selectivas respecto de con quiénes es que van a obrar con cuidado. Por ejemplo, con el grupo de amistad cercano, las chicas pueden darse explicaciones unas a otras y tratar de resolver las dificultades a lo interno del equipo a partir del respeto, pero cuando tienen animadversión con otras compañeras del grupo, el chismorrear y el viborear se vuelven formas de relación que funcionan para defender posiciones personales dentro de los enfrentamientos.

F. Discusión

Ubicados en la etapa de la adolescencia, los y las alumnas desarrollan y afinan sus preferencias, motivaciones, formas de comportarse, etc., teniendo como uno de sus referentes el género de pertenencia. Y esto no es ajeno, de nueva cuenta, al contexto social en el cual se encuentran: el CONALEP. Al ser ésta escuela prioritariamente masculina surge la tentación de preguntarse ¿Qué significa estar en una escuela de varones?. Es cierto que ésta no es una pregunta eje en la investigación, sin embargo, tomarla en cuenta permite entender que en un nivel analítico general (el tipo de escuela de que se trata), las expresiones en torno al género toman un cauce determinado, ya que no es lo mismo acudir a una escuela sólo de mujeres, a una que tiene un número equilibrado de hombres y mujeres a otra en la que la mayoría son alumnos varones.

En el CONALEP los grupos académicos formados sólo por hombres muestran una masculinidad exagerada, mientras que en los mixtos las interacciones se regulan a través del respeto. Para comprender mejor el concepto respeto podemos referirnos primero al CONALEP como Institución Escolar. Hay reglas que prescriben formas de comportamiento y el respeto es una de ellas. Sin embargo, mostré cómo las maestras mujeres promueven el respeto

entre los alumnos, y que éste trabajo responde no sólo a su posición como maestras sino también como mujeres. En el encuentro entre chicos y chicas también advertimos el esfuerzo conjunto para lograr relaciones de respeto. De acuerdo a esto, el respeto deja de ser simplemente parte de las reglas de la institución y se convierte en una creación derivada de los tipos de interacción entre hombres y mujeres.

A través del manejo del respeto los interactuantes flexibilizan su perspectiva personal para dar pie a la convivencia y a la posibilidad de compartir puntos de vista. Este esfuerzo es necesario porque aunque los y las chicas comparten rasgos de su posición como adolescentes (por ejemplo la diversión como norma, la exigencia de reconocimiento por parte de los adultos a su condición de adolescentes, entre otros), los modos en los que se expresan el estilo masculino y el femenino dentro del CONALEP son diferentes.

Como parte de cada estilo existe la posibilidad de crear significados particulares en torno a contenidos académicos, eventos importantes, experiencias cotidianas, a la vez que construir formas de interacción específicas compartidas con otros del mismo género. Llevarse, aguantarse, chismorrear, viborear, son parte de los estilos de relación a través de los que se ejercitan activamente rasgos de la masculinidad y la femineidad dentro del CONALEP. He tratado de mostrar a lo largo del trabajo que ninguno de los dos puede ser calificado como bueno o malo, más bien el interés es caracterizarlos como formas culturales producidas por los y las chicas en las que el género de pertenencia es una referencia central.

En estos estilos de relación también advertimos atributos propios de la formación de la identidad, tales como la mayor intimidad y el cuidado de la imagen personal para el caso de las muchachas; así como el aguante y la notoriedad de muchas interacciones en el caso de los muchachos. Además, es interesante darse cuenta que la mayor parte del tiempo los y las chicas se manejan cuidando el problema de los límites. "¿Hasta dónde me es permitido moverme y dejar que el o los otros se muevan?". Quizá se trata de una pregunta implícita que constantemente se hacen para interactuar con sus compañeros del mismo género y del opuesto. Buscar los límites es parte del proceso de formación de la identidad en general, a la vez que el género es uno de los puntos de apoyo fundamentales para el desarrollo de las interacciones.

NOTAS:

1.- Señalo que "son parte de un estilo de relación masculino", porque no puedo caracterizarlo como el estilo de relación masculino. Seguramente la escuela, como espacio de socialización provee de otras oportunidades para ensayar otras formas masculinas. Sin embargo, para mi fueron visibles las que describí y por tanto accesibles a mi condición como mujer investigadora.

2.- Es necesario aclarar que no todas las chicas dentro del CONALEP reciben un trato semejante al descrito por parte de sus compañeros. Las relaciones alumno-alumna son muy diversas ya que en un grupo mixto pueden existir grupos de amistad compuestos por hombres y mujeres y grupos de un mismo género. También se encuentran rivalidades y competencias fuertes en las que a veces se ataca a las chicas aunque en otros momentos se les reconoce como inteligentes. Dados los objetivos de mi trabajo, éste tipo de cuestiones no las toco, simplemente quiero dejar claro que no es el caso de que las chicas son constantemente acosadas por sus compañeros. Si eso sucede en general, yo no pude observarlo. El dato registrado viene al caso para mostrar el esfuerzo que las chicas hacen por lograr relaciones de respeto con sus compañeros.

En este apartado quiero replantear el problema de la tesis, con la finalidad de resumir los hallazgos, reflexionar sobre algunas implicaciones y señalar líneas de investigación futuras.

El objetivo del trabajo ha sido describir algunas expresiones de género propias de las relaciones sociales que construyen los y las adolescentes dentro de la escuela. Para ello, atendí a la perspectiva de los alumnos, reflejada en sus discursos, prácticas e interacciones cotidianas.

A lo largo del trabajo mi intención fue tratar de describir las expresiones de la masculinidad y de la femineidad en sus propios términos, es decir, de acuerdo a los significados y sentidos con los que los muchachos y las muchachas actúan. Sin embargo, muy rápido me fue evidente que nos es posible analizar por separado las perspectivas de acuerdo al género. En primer lugar porque el concepto género es un concepto relacional, ya que la masculinidad no puede definirse de manera independiente a la femineidad (Badinter, 1992). En algún momento señalé que es más adecuado pensar en los estilos de ser masculinos y femeninos, más que en dominios genéricos bipolares y universales. Pero aún esos estilos masculinos se caracterizan en sus propios términos por coincidencias o diferencias respecto de los estilos femeninos. En este sentido, las expresiones de masculinidad y de femineidad de los y las alumnas en el CONALEP están referidas unas a otras como formas de actuación en un contexto particular. Así que aunque en los distintos apartados distingo lo que resulta importante para las chicas o cómo se comportan los muchachos, a final de cuentas los comportamientos de cada uno tienen que ver con las similitudes o distancias que tienen unos respecto de los otros.

En segundo lugar, la identificación de género está estrechamente integrada a otras fuentes de identificación dentro de la escuela. Por eso es que cuando intenté comprender algunas de sus expresiones en torno al género advertí que hay otras producciones culturales en juego. Por ejemplo, en el caso del relajo los y las chicas dan por supuesto que cada quien echa un relajo diferente, pero además reconocen que hay diferencias con las formas de diversión infantiles. Asimismo, el relajo que

construyen está delimitado dentro de los márgenes de acción que como alumnos pueden manejar. De igual manera, en el caso de las resistencias, hay estilos femeninos y masculinos de acuerdo a los cuales se construyen las oposiciones para con sus maestros; son oposiciones en las que uno de los significados más importantes a rescatar está relacionado con sus necesidad de no ser tratados como niños.

En este sentido, los y las chicas poseen atributos relativos a su condición de género y al ponerlos en práctica dentro del CONALEP los movilizan junto con otras representaciones, por ejemplo las que tienen que ver con su ubicación en la adolescencia y las propias de su condición de alumnos.

Después de reconocer el carácter que tienen las expresiones de género (relacionales, integradas a otros procesos de identificación y contextualizadas), también podemos darnos cuenta del papel tan importante que juegan en las interacciones sociales en general. Cotidianamente los y las alumnas así como los y las maestras, dan por sentados valores y actitudes culturales propios de cada género, como parte de los referentes que se utilizan en las relaciones sociales que construyen.

Por ejemplo, en el caso del relajo, los y las chicas identifican en qué situaciones y con quienes pueden sostener ciertos estilos de echar relajo. No son iguales el tipo de interacciones que pueden sostener si tienen un maestro o una maestra; ni tampoco si un chico interactúa con un compañero que con una compañera para poder reír dentro de la clase. En cada tipo de interacción hay significados compartidos y formas de comportamiento que están influenciados por la pertenencia de género de los participantes.

Este papel de los atributos genéricos en las interacciones lo describo con más profundidad en el caso del respeto. Los alumnos usan el respeto como un concepto que les sirve para marcar los límites de movimiento en los encuentros, ya sea entre compañeros o con sus maestros de ambos sexos. De modo que cada quien sabe la diferencia de trato que puede recibir y dar dentro de las interacciones cotidianas.

Sin embargo, no está en juego sólo el trato otorgado, sino en general los arreglos de trabajo que se logran, y en los cuales las formas de actuación femeninas y masculinas poseen una función importante. Mostré que hay diferencias entre los diversos arreglos de trabajo, dependiendo de las características del grupo (si es mixto o no), y de si hay un maestro o una maestra. Los participantes tienen en mente los contenidos a

trabajar, los procedimientos acordes a los mismos y se ubican en estilos de relación maestro-alumno particulares. Pero en sus formas de interactuar también hay concordancias y ajustes relacionadas con el ejercicio de la masculinidad y de la femineidad dentro del salón.

Por ejemplo, en estos arreglos de trabajo resalta la participación activa de los alumnos para la definición de las situaciones dentro del aula. En dicha participación se observan algunas estrategias para el manejo de recursos y habilidades femeninas y masculinas. Es notorio que en el caso de los muchachos su estilo de participación se concreta en interacciones abiertas, y discursos y negociaciones dentro de grupos amplios. Mientras que en el caso de las chicas, su estilo de participación se caracteriza por la seguridad ganada en interacciones circunscritas al grupo de amistad, y por el manejo de interpretaciones en las que se apoyan para enfrentar las situaciones.

En el caso de las chicas considero importante haber detectado que son hábiles para desplegar una actuación que les permita proyectar una imagen de orden, cuando en realidad están fuera de las normas de la clase. En el capítulo tres señalé que este dato ayuda a cuestionar si las chicas son todo lo disciplinadas que normalmente se cree. O si lo que sucede, de nuevo, es que hay una valoración diferenciada, de acuerdo al género, por parte de los maestros respecto de lo que se califica como mala o buena conducta. En este momento además de sostener dicha reflexión, me parece que las chicas construyen sus formas de actuar como estrategias desarrolladas dentro de un contexto masculino. Así, ante lo apabullante del mayor número de compañeros varones y de los valores y actitudes inherentes al contexto escolar, las chicas toman como eje central el grupo de amistad, con el que construyen significados para crear y defender su realidad social. Además, el uso del silencio como táctica defensiva nos presenta a las chicas, más que como víctimas, como sujetos hábiles en el manejo de las circunstancias.

Retomando la cuestión del papel que juegan las expresiones de género dentro de las interacciones sociales en la escuela, observamos que las actuaciones son dinámicas. En el caso de las chicas las interacciones en las que es más visible la incidencia de su pertenencia de género, se llevan a cabo en los grupos de amistad o en esferas de participación reducidas, ya sea en contacto con otras chicas o con compañeros. En ese nivel microsocia es posible detectar valores como la comprensión, la comunicación de carácter íntimo y el apoyo solidario, en los

cuales se expresa sus maneras de ser mujer dentro de la escuela. Mientras que con los muchachos llega a ser visible el ejercicio de su masculinidad en interacciones generales, abarcando no sólo a los amigos cercanos sino también a otros participantes dentro del salón de clases. En estas interacciones resaltan valores como la competencia, la jerarquía y el aguante, que son parte de su masculinidad en juego.

En otro momento comenté que dada mi condición de mujer me fue difícil acercarme a los muchachos cuando interactuaban en sus círculos de amistad más reducidos, y quizá por lo tanto los datos que tengo respecto del ejercicio de su masculinidad sólo puedo referirlos a sus actuaciones en las situaciones visibles dentro del salón de clases, o bien a lo que ellos mismos me comentaron en sus pláticas. Lo que es cierto es que muchas de las interacciones entre hombres en general se caracterizaban por una necesidad constante de ponerse a prueba. Medir el aguante en los encuentros, saber si el otro es igualmente habilidoso para los intercambios lingüísticos, soportar interacciones que aparentemente son fastidiosas para cualquiera, etc. Como señala Badinter (1992) es más difícil ser varón, ya que se requiere poner a prueba de manera constante la masculinidad propia y la de los demás. No así en el caso de las chicas quienes no compiten entre sí (excepto cuando tienen rivalidades entre compañeras de salón) porque no tienen nada que demostrarse unas otras, ya que más bien buscan la cercanía y la comprensión.

Con sus formas de proceder los y las chicas logran una gran incidencia en sus relaciones sociales: para crear significados compartidos entre compañeros del mismo sexo que les permitan afirmarse dentro del género y para decidir el tipo de involucración en las clases y cómo encaminar y amortiguar las acciones de sus maestros.

Por supuesto que los y las chicas no están solos en sus esfuerzos por construir arreglos de trabajo. A pesar de que en general no atiendo a la actuación de los y las maestras dentro del CONALEP, me parece oportuno hacer algunas reflexiones al respecto. Al menos hay tres realidades culturales claramente identificables que los maestros toman en cuenta para desempeñar su labor en el CONALEP: la imagen de la adolescencia como dinamismo ("hay que hacer las clases amenas para que los alumnos no se aburran"), la identificación de la adolescencia como negación de la infancia ("los alumnos ya no son unos niños, deben ser tomados en cuenta"), y el hecho de que es un contexto escolar masculinizado.

De acuerdo a Woods (1977), podríamos decir que los y las

maestras toman en cuenta estas realidades culturales y entonces desarrollan estrategias de sobrevivencia, tales como usar el humor o permitir que los alumnos lo usen, negociar y confraternizar a modo de poder controlar las clases. Sin embargo, el problema de la relación social de los maestros con sus alumnos va más allá de una estrategia de sobrevivencia. En primer lugar tiene que ver con el reconocimiento que hacen del tipo de alumnos con los que trabajan, para entonces poder ajustarse a sus características. No es lo mismo trabajar con niños que con adolescentes en pleno proceso de cambio y afirmación de la identidad, de modo que la labor de reconocimiento de sus características es loable a la vez que difícil.

En segundo lugar, más que ceder o dejarse controlar por los alumnos (aunque no hay duda de que así sucede en muchos casos), los y las maestras se esfuerzan por lograr relaciones de confianza que deriven en arreglos de trabajo compartidos. En muchos momentos observé reacciones espontáneas en las que los y las maestras tomaban en cuenta el parecer de sus alumnos e intentaban llegar a un acuerdo para trabajar, y no simplemente imponerse. En éste sentido, las situaciones cotidianas dentro del aula son activamente definidas y construidas por los maestros y sus alumnos. Esta no es una empresa que esté exenta de conflictos y tensiones, ya que los acuerdos no se alcanzan siempre con la armonía deseada. La negociación, la discusión y hasta el enfrentamiento alimentan las relaciones interpersonales en las que, a pesar de todo, los y las maestras están dispuestos para establecer contacto con sus alumnos.

Es claro que los y las maestras se ubican también en una perspectiva de género. He mostrado cómo los profesores varones en diversos momentos sostienen relaciones de confianza con los muchachos y comparten rasgos de su condición masculina. Mientras que las maestras trabajan también en ciertas situaciones para que las expresiones de la masculinidad no rebasen sus intentos por controlar las clases. Así, aunque propiamente no indagué la perspectiva de los maestros, existen muchas indicaciones de que en las relaciones con sus alumnos también juega un papel importante el género de pertenencia.

Desde mi punto de vista, cuando un maestro logra conocer qué tipo de alumnos tiene, cómo tratarlos, a qué responden sus formas de comportamiento, logra un paso importante ya que ese conocimiento lo vuelve eficiente para establecer relaciones sociales que apoyan positivamente los procesos de enseñanza aprendizaje. En el CONALEP los maestros más eficientes (porque

los alumnos los preferían y porque eran los que menos índice de conflictos tenían en sus clases) son los que entienden y aceptan muchas expresiones de cultura adolescente, además de que manejan de manera favorable las diferencias de género en las interacciones con sus alumnos.

Toda vez que he resumido los principales resultados que obtuve, me interesa señalar su valor analítico así como algunas implicaciones inherentes.

Un enfoque constructivista, alimentado con aportaciones de la microsociología y del interaccionismo simbólico, me ha permitido rescatar algo de la perspectiva de los alumnos a partir de la comprensión de sus significados, sentidos y elaboraciones prácticas.

He descrito las expresiones genéricas como producciones que surgen en la marcha de los acontecimientos, y en las cuales los y las chicas se identifican como hombre o mujer, como alumnos y dentro de la etapa de la adolescencia. En las interacciones cotidianas los y las alumnas combinan elementos identificatorios a manera de preponderancias en cada momento, para lograr construcciones específicas en relación al género. O, como dirían Eckert y McConnel-Ginet (1992) los y las adolescentes negocian diversas pertenencias, muchas de las cuales son importantes para entender su identificación genérica. Desde esta perspectiva, es posible resaltar al género como uno de los referentes fundamentales en la construcción de la identidad de los adolescentes dentro de la escuela.

Ha sido importante ahondar en los detalles de las interacciones para ver, siguiendo las reflexiones de Mead, Blumer y Garfinkel, cómo los significados son construidos a través de la interacción. Lo que implica un trabajo fuerte de interpretación así como de indicaciones mutuas para lograr afinidades simbólicas y concordancias prácticas.

Al menos dos implicaciones se derivan al poner en práctica este enfoque y tratar de comprender las expresiones de género dentro de la escuela.

En primer lugar, es posible reconsiderar la problemática de la socialización. En muchas investigaciones está más que mostrado que los alumnos no son sujetos pasivos, adscritos a las normas escolares. A lo largo del trabajo pude comprobar que no es fácil intentar subordinar a los y las adolescentes a las reglas ideales a seguir para la conducción de las clases, ni

tampoco es posible controlar las interpretaciones y vivencias que tienen de la escuela. Efectivamente, los y las chicas se mostraron como sujetos activos en su proceso de socialización: se apropiaron del espacio escolar, le otorgan significados particulares, participan activamente en la recreación y dinamismo de las clases.

También es bastante reconocido que la escuela, además de ser un espacio de instrucción es un contexto propicio para la socialización. Lo que llama la atención en mi investigación es que los y las chicas en muchos momentos se involucran en un trabajo fuerte para construir estilos de pensamiento y formas de comportarse masculinas y femeninas, teniendo presente el marco contextual para las actuaciones. Ni el relajo, ni las resistencias, ni las interacciones en las que juega un papel clave el género de pertenencia, se construyen y expresan del mismo modo en todas las escuelas o en otros contextos de interacción como la familia o el barrio. Así, reflexionar sobre las expresiones de género que son parte del proceso de socialización dentro de la escuela, implica reconocer el contexto práctico en el que tienen lugar y el esfuerzo realizado por los que se socializan.

En función de esto, en el trabajo ha sido importante tener presentes las características específicas del CONALEP. Esta escuela funciona como una organización social fundamentalmente masculina, de acuerdo a varias razones:

Las carreras ofrecidas y los currícula correspondientes en su mayoría son identificados socialmente como prioritariamente masculinos. Indicación de ello es que el número de mujeres inscritas cada año es considerablemente menor al número de varones. Además de que las chicas nunca se inscriben en carreras como Metalmecánica y Electricidad Industrial. Hay una selección previa en función del género de pertenencia que reproduce de alguna manera la cultura tradicional de separación entre las ciencias, según la cual las actividades profesionales que tienen que ver con la tecnología y ciencias naturales son más propias de varones, mientras que las de ciencias sociales se identifican con las mujeres (1). En el CONALEP esta selección tiene sus matices, ya que algunas chicas eligen carreras como Química Industrial o Procesos de Producción; sin embargo, un mayor número decide ingresar a la de Técnico en Deportes.

Además, en el CONALEP hay prácticas cotidianas en las que el comportamiento de los chicos son parte del panorama visible de la escuela: ocupan casi siempre los espacios físicos como las canchas deportivas, galantean a las mujeres en el patio y a

través de las ventanas de los salones. Por lo general es a ellos a quienes se les llama la atención y quienes son muy llamativos dentro de las clases, aún en las de grupos mixtos. Las chicas desarrollan estrategias para afianzar su presencia en este contexto escolar, aunque con procedimientos menos visibles y más circunscritas al grupo de amistad.

También, como lo señalé líneas arriba, existe un trato diferenciado por parte de los y las maestras con los alumnos, expresado en la permisividad de los maestros varones para el ejercicio de prácticas masculinas como las burlas y el aguante; y la promoción del respeto por parte de las maestras.

De modo que es posible afirmar que el plantel del CONALEP en el que llevé a cabo la investigación se caracteriza por ser un contexto masculinizado al estar compuesto de elementos estructurales, como los diseños curriculares, y de usos y costumbres que reflejan actitudes y valores de tipo masculino. Es claro que no encontraríamos las mismas producciones en torno al género en escuelas de tipo femenino (como las escuelas para secretarías, o la carrera de enfermería), o en escuelas mixtas también de nivel medio superior como el CCH cuya orientación curricular es más humanística. O incluso en otros planteles del CONALEP que tienen otro tipo de carreras técnicas. He sostenido en diversos lugares de la tesis que para estudiar al género hay que considerar las comunidades prácticas en las que tienen lugar las producciones particulares. Ello no significa desconocer la cultura general compartida por las personas de una misma sociedad en torno a lo que implica ser hombre o mujer. Sino que supone comprender los elementos culturales en torno al género que, en éste caso, los y las adolescentes interpretan, actualizan y ponen en movimiento dentro de un contexto social como lo es la escuela.

Para las investigadoras feministas el que una escuela funcione prioritariamente como una organización social masculinizada implica que, de entrada, habrá situaciones desventajosas para las chicas. Coincido en que en muchos casos este panorama de afectación sobre las mujeres es algo reconocido por las mismas protagonistas dentro de la escuela, las maestras y sus alumnas. Principalmente en aquéllas escuelas en las que las mujeres han cuestionado situaciones que, desde su punto de vista, son discriminatorias de su condición.(1) Sin embargo, en muchas ocasiones más bien son las investigadoras las que identifican procesos de discriminación o condiciones de desventaja para las mujeres. Y, como señala Nilan (1995), es en aras de esta lógica explicativa que se tiende a describir a los

alumnos varones como los egoístas opresores y a las chicas como las víctimas pasivas de la agresión de los compañeros y la negligencia de los profesores.

La segunda implicación, derivada del enfoque teórico metodológico según el cual es importante priorizar la comprensión de los participantes, tiene que ver con una reflexión sobre la perspectiva de análisis de las investigadoras feministas mencionada arriba.

Me parece que aún en una escuela como el CONALEP que tiene una definición prioritariamente masculina, las chicas son participantes activas en la construcción y definición de su identidad femenina. Igual que los chicos que se preocupan por elaborar los rasgos de su masculinidad aceptable dentro del contexto escolar. En todo el tiempo que permanecí en el CONALEP levantando datos, nunca oí comentarios o quejas de las alumnas que tuvieran que ver con posibles situaciones de discriminación genérica. Es cierto que las chicas rechazan formas de comportamiento de sus compañeros, como la burla o la falta de respeto. Sin embargo, sus interpretaciones tienen que ver más con los ajustes que son necesarios para el desarrollo de ciertas interacciones sociales en la escuela, en las que la pertenencia de género es importante. Y no con discursos de denuncia o de reivindicación de su condición como mujeres.

También es cierto que a lo largo del trabajo parece que las chicas y las maestras están más preocupadas por marcar los límites para el respeto, y los muchachos simplemente se guían por tales acciones. Es probable que el origen de esta impresión tenga que ver con el contexto masculinizado del CONALEP, ya que al ser menos que los hombres, las mujeres recurren al respeto como parte de las estrategias para sentirse seguras. Pero aunque son ellas quienes ponen el acento en la necesidad del respeto, en realidad los varones también comparten su importancia. De igual manera para ellos es un concepto que les permite ajustar su comportamiento dentro de las interacciones con mujeres y lograr el desarrollo de relaciones de confianza.

Estudiar las expresiones genéricas en el contexto escolar no necesariamente nos tiene que llevar a análisis valorativos según los cuales se califiquen y descalifiquen estilos de comportarse. Otro objetivo distinto puede ser rescatar las perspectivas desde las cuales los participantes significan y construyen su realidad social, sin juzgar sus implicaciones en lo que se refiere a justicia social y su promoción. Así, el señalamiento que hago respecto de que el CONALEP es una escuela masculina, no me conduce a criticar el estado de cosas existente,

sino a conocer cómo se dan y cómo se entienden dentro de un contexto sociocultural particular expresiones y estilos propios de cada género.

La perspectiva de investigación y de análisis de las feministas es valiosa porque nos permite ver a las escuelas como espacios en los que se reproduce la diferencia entre los géneros. Lo que en muchas ocasiones deriva en condiciones negativas para las mujeres. El trabajo de las feministas también es de utilidad cuando nos ubicamos en el papel de planificadores de la educación, y pensamos en las transformaciones que son necesarias en las escuelas para lograr la igualdad entre hombres y mujeres en todo sentido.

Pero igual de importante es la perspectiva en la que, como señala Amorós (1985) no se pueden otorgar ningún privilegio a priori a ninguna determinada posición de sujeto frente a otras. Por ello es que otra manera de enfocar el problema de las expresiones de género es posible reconociendo los protagonismos femeninos y masculinos como igualmente válidos y efectivos. A lo largo de los capítulos hay constantes que muestran algunas características del ejercicio de la masculinidad y de la femineidad dentro de la escuela. Como ya lo señalé líneas arriba, los chicos son proclives a la competencia, impersonales en sus estilos de comunicación, tendientes a comportamientos abiertos y a otorgar sentido al aguante (ante actos aparentemente agresivos) como forma de contacto social. Mientras que las chicas dedican más tiempo a ensayar habilidades de interacción personal, de comunicación íntima y de cuidado interpersonal. Estas diferencias responden, como diría Tannen (1991), a las relaciones transculturales de acuerdo a las cuales lo que tiene sentido para cada quien está en función de su pertenencia a una cultura en particular. Lo interesante de esto es que dentro del contexto escolar, en las clases mismas, es en donde podemos observar tales diferencias. Es decir, no se trata de construcciones en abstracto, sino de la realidad social en la cotidianeidad escolar.

Para finalizar, me interesa apuntar algunas líneas de indagación que se abren a partir de mi trabajo. Diversos autores (Gibson, 1982; Merten, 1994; Willis, 1988) han señalado la importancia que tiene comprender los sistemas de relación social y significados culturales externos a la escuela, para poder comprender cómo se reflejan e inciden en el actuar de los

alumnos. De acuerdo a ello, me pregunto qué aspectos de la cultura genérica propia de las comunidades de origen (la familia, el barrio, los estilos de apropiación de elementos culturales ofrecidos por los mass media) son adaptados y recreados por los y las adolescentes en la escuela. Pensando principalmente en la investigación de Willis con muchachos de clase obrera, cabe preguntar si acaso hay elementos culturales en torno al género que están ligados estrechamente con sus antecedentes y que influyen en el desempeño escolar de los y las chicas. Por ejemplo, si los estilos de echar relajo tienen efectos diferenciados en el grado de involucración y aprendizaje dentro de las clases. Aunque en mi investigación la escuela aparece como espacio de socialización, a final de cuentas no puedo olvidar que también es un espacio de instrucción. Por eso creo necesario en algún momento plantear el problema del papel que juegan las producciones genéricas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Otra línea de indagación que se deriva del presente trabajo es cómo las y los maestros experimentan las relaciones sociales con sus alumnos y en ellas qué tipo de significados en torno al género están en juego.

Una más tiene que ver con las transformaciones propias del desarrollo genérico que los y las alumnas experimentan a lo largo del ciclo escolar. Los grupos que investigué pertenecen a los tres primeros semestres, por tanto las descripciones en el trabajo corresponden a grupos particulares. Delimitados por la edad, por el tipo de ubicación dentro de la escuela y por los estilos de relación que han podido construir. Me pregunto si estas producciones se sostienen a lo largo del ciclo escolar, o, de lo contrario, hay nuevas habilidades, definiciones, formas de comportarse que van surgiendo conforme los y las chicas avanzan en los semestres. Quizá hacia el final de la carrera la inminente necesidad de búsqueda de trabajo o de la definición como profesionistas los obligue a reelaborar y reconstruir los significados y las prácticas en torno al género.

A lo largo del trabajo hemos podido comprender sólo algunos aspectos propios de la problemática sobre el género. Pero ha sido muy interesante captar a los y las alumnas ejercitando su masculinidad y su feminidad dentro de la escuela y ubicados en su condición de adolescentes. Quizá después de revisar el trabajo en su conjunto los lectores crean que se trata de una visión romántica ya que en la descripción de las prácticas y discursos

de los y las chicas, resalta lo divertido de sus formas de echar relajo, la fortaleza para enfrentar a los maestros o lo importante de las vivencias en los grupos de amistad. Y se preguntan, después de todo, qué importancia tiene conocer esto para saber si la escuela cumple sus objetivos o no. Puedo responder que en todo momento traté de captar la perspectiva de los y las alumnas. Si desde su punto de vista la escuela es un lugar al que van a aprender, pero también a divertirse, a aprovechar experiencias valiosas como las que tienen que ver con el cambio y desarrollo de sus rasgos genéricos a partir del encuentro con sus compañeros, entonces he alcanzado mi objetivo.

NOTAS:

1.- Sobre el problema de la división cultural de dominios científicos en función del género las investigaciones son vastas. Sugiero consultar a Evelyn Keller Fox (1985) y a Norma Blazquez Graf (1989).

2.- Para el caso de las maestras Sandra Acker (1992) y Signithia Fordham (1993) describen las dificultades que dicen tener las mujeres en la carrera magisterial, en comparación con las ventajas y beneficios que los maestros varones tienen. Por otro lado, el libro de Askew y Ross (1991) es un buen ejemplo de cómo los y las maestras de diversas secundarias en USA pugnan por crear condiciones de igualdad entre chicos y chicas dentro de la escuela. También Gilbert (1989) indica que en las escuelas en las que se promueve un discurso y prácticas feministas es más probable que las chicas tengan actitudes reivindicadoras de su condición de género.

BIBLIOGRAFIA

- Acker, S. (1992) "Creating careers: women Teachers at Work". Curriculum Inquiry, 22 (2) 141-163.
- Alpert, B. (1991). "Student's resistance in the classroom", Anthropology and Education Quarterly, V. 22, 350-366.
- Amorós, C. (1985) "Reflexiones en torno a la crisis de fundamentación del feminismo socialistas". En: Hacia una crítica de la razón patriarcal. España, Ed. Anthropos.
- Anyon, J. (1983). "Intersections of gender and class: accommodation and resistance by working-class and affluent females to contradictory sex-roles". En: Gender, Class and Education. Stephen Walker & Lyn Barton (eds.). England, The Falmer Press.
- Askew, S. y Ross, C. (1991). Los chicos no lloran. El sexismo en la educación. España, Paidós.
- Back, L. (1993) "Gendered Participation. Masculinity and fieldwork in a south London adolescent community". en: Gendered Fields. D. Bell, P. Caplan & W. Jahan (eds). New York, Routledge.
- Badinter, E. (1992). XY La identidad masculina. Madrid, Alianza Editorial.
- Ball, S. (1984) "Initial encounters in the classroom and the process of establishment", En: Life in School, M. Hammersley, and P. Woods, England, Open University Press.
- Bell, D. (1987). Ser varón. Barcelona, Tusquets Editores.
- Blazquez, N. (1989) "Relaciones entre la mujer y la ciencia". En: Seminario sobre la participación de la mujer en la vida nacional. P. Galeana (comp.), México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Blumer, H. (1982). "La posición metodológica del Interaccionismo Simbólico", en: El Interaccionismo Simbólico: perspectiva y método. Barcelona, Ed. Hora.

- Bruner, J. (1990). Actos de Significado. Madrid, Alianza Editorial.
- Candela, A. (1991). "Argumentación y conocimiento científico escolar". Infancia y Aprendizaje, No. 55, Madrid.
- Carvajal, J., Spitzer, S. y Zorrilla, A. (1993). Alumnos, La Investigación Educativa en los Ochenta, Perspectiva para los Noventa, Estados de Conocimiento, Cuaderno 1. 2o. Congreso de Investigación Educativa, México.
- Castilla del P.C. (1989). "Público, privado, íntimo", en: De la intimidad. Castilla del P.C. (ed.), Barcelona, ed. Grijablo.
- Coulon, A. (1993) "La contribución de la etnometodología a la investigación en educación". En: Las nuevas formas de investigación en Educación. P. Ducoing y M. Landesmann (comps. y eds.) México, Universidad Autónoma de Hidalgo, Embajada de Francia en México.
- Crozier, M. y Friedberg, E. (1990). El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva. México, Alianza Editorial.
- Davies, L. (1983). "Gender, resistance and power", en: Gender, Class and Education. Stephen Walker & Lyn Barton (eds.). (op. cit.)
- Delamont, S. (1984) La interacción didáctica. España, Cincel-Kapeluz.
- _____ (1992). Fieldwork in Educational Settings: Methods, Pitfalls and Perspectives. London, The Falmer Press.
- Deveraux, G. (1967) De la ansiedad al método. México, Siglo XXI, 7a. edición en español, 1994.
- Diamond, A. (1991). "Gender and Education: public policy and pedagogic practice", British Journal of Sociology of Education, V. 12, No. 2, 141-161.
- Eckert, P. y McConnell-Ginet, S. (1992). "Think practically and look locally: language and gender as community-based practice". Annual Review Anthropology, No. 21, 461-490.

Eisenberg, A. (1989). "Teasing: verbal play in two Mexican homes." en: Schieffelin B. and Ochs E. (eds): Language socialization across cultures, Cambridge, U. Press, Cambridge.

Edwards, V. (1985). "Los sujetos y la construcción del conocimiento escolar en primaria: un estilo etnográfico": TESIS DE MAESTRÍA, MÉXICO, D.F., DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS (DIE-CINVESTAV).

Erickson, F. (1989). "Métodos cualitativos en investigación de la enseñanza". En: La investigación de la enseñanza, II. Wittrock, M. España, Paidós.

_____ (1993). "El discurso en el aula como improvisación: las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en clase". En: Lecturas de antropología para educadores. Velasco M. H., García C. J. y Díaz De Rada A., Madrid, Ed. Trotta.

ESTADÍSTICA BÁSICA, 1993-1994. (1994) SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, COLEGIO NACIONAL DE EDUCACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA. MÉXICO.

Everhart, R. (1983). Reading, writing and resistance. Adolescence and labor in a junior high School. Boston, Routledge & Kegan.

Fernández, E.M. (1985). Integrar o Disgregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados. España, Ed. Laia.

Fine, G. A. (1986). "The social organization of adolescent gossip. The rhetoric of moral evaluation", en: Children's worlds and children's language. Jenny-Cook-Gumperz, W.A. Corsaro y J. Streeck (eds.) Berlin/N.Y./Amsterdam, Mouton de Gruyter.

Fox, E. (1985) Reflections on gender and science. New Haven, London, Yale University Press.

Frazer, E. (1989). "Feminist talk and talking about feminism: teenage girls' discourses of gender". Oxford Review of Education, V. 15, No. 3, 281-290.

Furlong, V. (1978) "Esferas de interacción en el aula: hacia un

estudio del conocimiento del alumno". En: Las relaciones Profesor-Alumno. M. Sutbbs y S. Delamont (Eds.). Barcelona, Oikos-Tau.

Garfinkel, H. (1984). "Passing and the managed achievement of sexual status in an intersexed person". En: Studies in Ethnomethodology. Cambridge, Ing. Polity Press.

Geertz, C. (1991). "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura". En: La interpretación de las culturas. México, Gedisa.

Gergen, K. (1992). El Yo saturado. Barcelona, Paidós.

Gibson, M. (1982). "Reputation and respectability: how competing cultural systems affect student's performance in school". Anthropology and Education Quarterly, v. XVIII, No. 1.

Gilbert, P. (1989). "Personally (and passively) yours: girls, literacy and education", Oxford Review of Education, V. 15, No. 3, p. 257-265.

Giroux, H. (1983). "Reproducción, resistencia y acomodo en el proceso de escolarización", en: Teoría y Resistencia en Educación. México, Siglo XXI-UNAM, 1992.

Goffman, E. (1959). La presentación de la persona en la vida cotidiana. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1993.

_____ (1961). Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos, Buenos Aires, Amorrortu editores, 1988.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1983): "¿Qué es la etnografía?" en: Etnography, Principles in practice, New York, Ed. Tavistock Publications, (Cap. 1. Trad. Bertha Ruiz de la C.).

Hargreaves, D. (1978). Las relaciones interpersonales en educación. Madrid, Edit. Morata.

Heritage, C. (1991) "Etnometodología". En: La Teoría Social, hoy. A. Giddens, J. Turner y otros. México, Editorial Alianza-Dirección General de Publicaciones del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Holland, D. y Eisenhart, A. "Women's way of going to school: cultural reproduction of women's identities as workers". En: Class, race, and gender: in american education. L. Weis (ed.), New York, State University of New York Press.

Kohly, J. y Méyer, J.W. (1986) "Social structure and social construction of life stages", Human Development, 31, (1), 176-184.

Lamas, M. (1986). "La antropología feminista y la categoría género". Revista Nueva Antropología, No. 30. México.

Lamb, M.E. "The development of Father-Infant Relationships", en: The role of Father in Child Development. M. Lamb (ed.), New York, John Wiley & Sons. 1981.

LeVine, R. (1985) "Properties of culture. An ethnographic view". En: Culture Theory, R. Shweder y R. LeVine (eds.), New York. Cambridge University Press.

Levinson, B. (1993). "School groups and the culture of equality at mexican secondary school". Working Paper No. 7, Duke University of North Carolina.

Linden, D. (1978) "¿Why Don't girls misbehave more than boys in school?", Journal of Youth and Adolescence. V. 7, No. 2, 141-157.

Loeza, G. (1989). Las niñas bien. México, Aguilar León y Cal Editores.

Lummis, M. & Stevenson, H. (1990). "Gender differences in beliefs and achievement: a cross-cultural study". Developmental Psychology, 26 (2), 254-263.

Maccoby, E., Snow, M. y Jacklin C. (1983). "Sex of child. Differences in father-child interaction at one year of age". Child Development, 54, 16-26.

Marqués, J. V. (s/f). "Masculino, femenino, neutro". Revista "El Viejo Topo", España, No. 10, extra.

Mc Dermott, R.P. (1977). "Social relations as context for learning in school", Harvard Educational Review, V. 47, No. 2.

Mead, G.H. (1934). "La persona". En: Espíritu, Persona y Sociedad. Barcelona, Ed. Paidós, 1990.

"MEMORIA 1989-1994" (1994) SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, COLEGIO NACIONAL DE EDUCACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA. MÉXICO.

Melton, G.B. (1989). "Are adolescents people? Problems of liberty, entitlement and responsibility", en: The Adolescent as Decision-Maker. Applications to Development and Education. J. Worell, & F. Danner (eds.). Springfield, Missouri, Academic Press Inc.

Merten, D.E. (1994). "The cultural context of aggression: the transition to Junior High School". Anthropology and Education Quarterly 25(1): 29-43.

Miller P.: "Teasing as language socialization and verbal play in a white working-class community". En: Language socialization across cultures. Schieffelin B. and Ochs E. (eds)

Nilan, P. (1995) "Negotiating gendered identity in classroom disputes and collaboration". Discourse & Society, Vol. 6 (1), 27-47.

Ochs, E. (1992) "Indexing gender". En: Rethinking context. Language as an interactive phenomenon. A. Duranti y Ch. Goodwin (Eds.) Cambridge, Cambridge University Press.

Paradise, R. (1994) "Spontaneous Cultural Compatibility: Mazahua students and their teachers constructing trusting relations". Peabody Journal of Education. V. 69 (2). Special Issue.

Parke D. R y Tinsley B.R. "The Father's role in Infancy: determinants of Involvement in caregiving and play". en: The role of Father in Child Development. M. Lamb (ed.), New York, John Wiley & Sons. 1981.

Pérez, C. (1994). Noticias de los chavos banda. México, Ed. Planeta.

Portilla, J. (1966). Fenomenología del relajo. México, Fondo de Cultura Económica, Biblioteca Joven, 1984.

Raymond, C. & Persson, C. (1986). "Gender differences in mathematics: a function of parental support and student sex

typing?" Developmental Psychology, 22(6), 808-819.

"15 AÑOS DE LABOR EDUCATIVA". (1994) SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, COLEGIO NACIONAL DE EDUCACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA. MÉXICO.

Rockwell, E. (1987): "Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)". (Documentos DIE). México: Departamento de Investigaciones Educativas.

_____ (1992) "La dinámica cultural en la escuela". En: Cultura y escuela: la reflexión en México. E. Gigante (coord.). México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Serie Pensar la Cultura (en prensa).

Rosaldo, R. (1989). Cultura y Verdad. Nueva propuesta de análisis social. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Grijalbo.

Rossetti, J. (1989). "Educación y subordinación de las mujeres", En: Escuela, calidad e igualdad: los desafíos para educar en democracia, J. García-Huidobro (ed.), Santiago de Chile, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.

Rubin, Z. (1980). Amistades infantiles. Madrid, Ed. Morata.

Safilios-Rothschild C. (1987) "Las diferencias según el sexo en la socialización y la educación infantil y sus consecuencias en la elección de los estudios y sus resultados". En: La educación de lo femenino. Estudio Internacional sobre las desigualdades entre muchachas y muchachos en la educación. Organización de Cooperación y de Desarrollo Económicos (OCDE), Barcelona, Ed. Aliorna.

Sekggs, B. (1991) "Challenging masculinity and using sexuality", British Journal of Sociology of Education, V. 12, No. 2.

Shweder, R. (1990). "Cultural Psychology -what is it?" en: Cultural Psychology. Essays on comparative human development. J. W. Stigler, R. A. Shweder & G. Herdt (eds.) Cambridge, Cambridge University Press.

_____ (1992). "Ghost Busters in Anthropology". En: Human Motives and Cultural Models. R. G. D'Andrade & C. Strauss (Eds.).

Cambridge, Cambridge University Press.

Signithia, F. (1993) "<Those loud Black girls>: (black) Women, silence and gender <passing> in the Academy". Anthropology and Education Quarterly, 24 (1) 3-32.

Stanley, J. (1986). "Sex and the quiet schoolgirl", British Journal of Sociology of Education, V. 7, (3) 275-286.

Steinberg, L., Greenberger, E., Garduque, L., Ruggiero, M. y Vaux, A. (1982). "Effects of Working on adolescent development". Developmental Psychology, 18 (3), 385-395.

Suls, J. (1989). "Self-awareness and Self-identity in Adolescence", En: The Adolescent as Decision-Maker. Applications to Development and Education, J. Worell & F. Danner. (eds.) op. cit.

Sultana, R.G. (1989). "Transition education, student contestation and the production of meaning: possibilities and limitations of resistance theories". British Journal of Sociology of Education, V. 10, (3) 287-309.

Tannen, D. (1991) Tu no me entiendes. Argentina, Ed. Javier Vergara.

Thorbecke, W. y Grotevant, H.D. (1982). "Gender differences in adolescent interpersonal identity formation", Journal of Youth and Adolescence, V. 11, (6) 479-492.

Todoroe, B. (1978). "Charla de los profesores y disciplina en el aula". En: Las relaciones profesor-alumno. M. Stubbs y S. Delamont (eds.) op. cit.

Torres-Rivas, E., Bronfenmajer, G., Molina Ch., y James-Bryan, M. (1988) Escépticos, narcisos, rebeldes. 6 Estudios sobre la juventud. San José de Costa Rica, FLACSO-CEPAL.

Tyler, W. (1991) "Alumnos, Profesores y Escuela". En: Organización Escolar. Madrid, Ed. Morata.

Viegas, F.J. (1988). "From the Theories of Social and Cultural Reproduction to the Theory of Resistance", British Journal of Sociology of Education. V. 9, (2) 169-180.

Walker, R. y Adelman, C. (1978). "Fresas", En: Las relaciones Profesor-alumno, M. Stubbs y S. Delamont (eds.), op. cit.

Wegner, E. (1990). Toward a theory of cultural transparency: elements of a social discourse of the visible and the invisible. Palo Alto California, I.R.L.

Willis, P. (1988) Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera. Madrid, Akal-Universitaria.

_____ (1990). Common Culture. Symbolic work at play in the everyday cultures of the young. Boulder, Westview Press.

_____ (1993). "Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción". En: Lecturas de antropología para educadores. M. H. Velasco, C. J. García y A. Díaz De Rada, (eds.), op. cit.

Whyte, J. (1987) "El establecimiento de los clichés sexistas entre los muchachos y entre las muchachas. Distintas explicaciones de sus orígenes y de sus consecuencias educativas". En: La educación de lo femenino. Estudio Internacional sobre las desigualdades entre muchachas y muchachos en la educación. op. cit.

Wittgenstein, L. (1958). Investigaciones Filosóficas, México, Universidad Nacional Autónoma de México-Ed. Crítica. 1988.

Woods, P. (1977). "Teaching for survival", en.: School Experience. Woods P. And Hammersley M New York, St. Martin's Press.

Worell, J. (1989). "Sex roles in Transition", en: The adolescent as decision-maker. Applications to development and education. J. Worell y F. Danner, (eds). Springfield, Missouri, Academic Press.

El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 18 de septiembre de 1995.



Doctora
Ruth Paradise Loring
Profesora Titular del
Departamento de Investigaciones
Educativas



Maestra en Ciencias
Josefina Granja Castro
Profesora Adjunta del Departamento
de Investigaciones Educativas



Licenciado en Cs. de la Educación
Vicente Eduardo Remedi Allione
Profesor Adjunto del
Departamento de Investigaciones
Educativas



Doctora en Psicología Social
María Suárez Castillo
Profesora Titular y Jefe de
La División de Estudios de Posgrado
de la ENEP-Iztacala