



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
ESPECIALIZACIÓN DE GÉNERO EN EDUCACIÓN

**CONOCIENDO A LAS “ALUMNAS TRANQUILAS” EN EL AULA. EL
CASO DE UN BACHILLERATO PRIVADO DE LA CIUDAD DE MÉXICO.**

TRABAJO RECEPCIONAL QUE PARA OBTENER EL DIPLOMA DE
ESPECIALIZACIÓN DE GÉNERO EN EDUCACIÓN PRESENTA:

ALBERTO BECERRIL ITURRIAGA

TUTOR

DR. JORGE GARCÍA VILLANUEVA

LECTORAS

DR. MÓNICA GARCÍA CONTRERAS

MTRA. DENIZE MADAY MEZA MERCADO

CIUDAD DE MÉXICO, MAYO DEL 2019

Índice

Introducción.....	5
Capítulo 1. Conceptos generales.....	8
1.1.Sexo y género.....	8
1.2.Habitus.....	11
Capítulo 2. La escuela como objeto de análisis.....	13
2.1. Género en la escuela.....	15
2.2. “Alumnas tranquilas” en la escuela.....	16
Capítulo 3. Metodología.....	19
3.1 Participantes.....	19
3.1.2. Recolección de datos.....	20
3.2. Objetivos.....	20
3.3. El contexto.....	20
3.4. ¿Quién mira?.....	25
Capítulo 4. “Alumnas tranquilas.”	
4.1. ¿Quiénes son las “alumnas tranquilas”?.....	29
4.2. Autopercepción de las “alumnas tranquilas”.....	30
4.3. La vida en las aulas.....	32
4.3.1. Participación en clase.....	34
4.3.2. Participaciones invisibles.....	40
4.3.3. <i>Llamadas de atención</i>	47
Conclusiones.....	52
Referencias.....	55
Anexos.....	60

Resumen: El presente trabajo tiene como objetivo conocer a las “alumnas tranquilas” en el aula en un bachillerato privado de la Ciudad de México bajo la percepción del profesorado que, según éstos son todas aquellas alumnas que tienen una escasa participación en el aula y pocos reportes de mala conducta. La metodología fue interpretativa, empleamos una guía de observación no participante en 20 clases y una guía de entrevista a profundidad a 5 alumnas. Para la interpretación de los datos hicimos una triangulación propia de la etnografía: teoría-observación-entrevistas. Concluimos que existe una percepción estereotipada con respecto al género por parte del profesorado hacia las alumnas y que están en juego no sólo la percepción del profesorado para con las alumnas, sino una desigualdad de género y el habitus de las alumnas. El trabajo resulta importante para cuestionar o reflexionar en torno a la tranquilidad de las alumnas y preguntarnos si en efecto, hay “alumnas tranquilas.”

Palabras clave: Alumnas; género; habitus; tranquilidad, mirada.

Agradecimientos

A mi familia

Porque siempre me ha apoyado en todos los proyectos que llevo a cabo, en sus consejos, sus puntos de vista, su motivación. Por todo eso, gracias.

A mis docentes de la especialidad

Por su enseñanza, la fuerza que imprimen cada día para tratar de ir poniendo granos de arena y transformar el entorno. Especialmente, al doctor Jorge García, mi asesor, por el tiempo dedicado a este largo proceso, por sus consejos y sus recomendaciones. A todos, gracias.

Introducción

A lo largo de los años, los estudios de género en educación han puesto en evidencia las desigualdades de género que han existido y que existen en el espacio escolar, si bien, a partir de la década de los 70 hubo un esfuerzo por las feministas para explicar de una manera cuantitativa (Burin y Meler, 2010) las diferencias entre hombres y mujeres en el entorno educativo (ya sea por porcentaje de matrícula o por el currículo para cada género), con el paso del tiempo esas formas de desigualdad que estaban muy marcadas han ido tomando formas más sutiles, que incluso pueden pasar desapercibidas (la reproducción y transmisión de estereotipos de género, el sexismo en el aula y libros de texto, etc.), por ello, han surgido estudios de género que analizan el fenómeno desde un análisis cualitativo.

Gracias a los estudios de género en educación se ha podido visibilizar las desventajas que hoy en día se siguen enfrentando las mujeres en los espacios educativos, las formas de educar de una manera diferenciada respecto a los géneros, las formas de transmitir o reforzar estereotipos, sexismo y normativizar lo correcto para los hombres y para las mujeres, las escuelas juegan un papel importante para el reforzamiento de las masculinidades y feminidades, sin embargo, al hablar de género, es importante que no se piense como sinónimo de mujeres—como fue utilizado en un primer momento—sino como una categoría de análisis que impone significados culturales en ciertas épocas dadas a los cuerpos sexuados, esto permite pensar el género no sólo como sinónimo de mujeres, sino donde se incluye a hombres, intersexuales, trans y todas las formas expresivas del género.

A pesar de que haya un gran avance en los estudios de género en educación existen temas que han sido poco explorados como es el caso de las “alumnas tranquilas.” En la literatura especializada que se ha consultado, muestran ya sea directa o indirectamente a alumnas tranquilas, pasivas, dóciles, sin embargo, ninguna de las investigaciones se ha detenido a reflexionar en torno a esto, sólo en 1995 Stanley escribe sobre las alumnas tranquilas, lamentablemente, no ha habido investigaciones que abran la posibilidad de pensar el fenómeno de estudio desde otros puntos de vista, esto quizá se deba a lo que la propia palabra: alumna tranquila implica, por ejemplo, se puede llegar a pensar, incluso a desacreditarla por ser esencialista al afirmar que exista en pleno siglo XXI alumnas tranquilas, porque definir de esa manera a las alumnas es afirmar que la esencia misma no solo de las alumnas, sino de las mujeres es de tranquilidad, pasividad. Este problema me

ocurrió en un seminario feminista al explicar mi tema de investigación, las observaciones que me fueron dadas echaron a bajo mi trabajo por pecar de esencialista. No culpo a nadie, sé, que al referirme a las alumnas como tranquilas pude causar desconcierto, incluso polémica y quizá cierta desvalorización por el trabajo, sin embargo, no se puede ni debe negar dicho problema de estudio. La evidencia empírica y los estudios recabados lo han mostrado (estas afirmaciones se desarrollan en el capítulo 2), basta con leer entre líneas para percatarnos de la relación que hacen entre alumnas y tranquilidad/pasividad, la pregunta más bien sería ¿quién dice que las alumnas son tranquilas? ¿Bajo qué criterios determinan su tranquilidad? Y ¿Quiénes son esas “alumnas tranquilas”?

Este trabajo gira en torno a esas tres preguntas y es de suma importancia que el lector entienda “alumnas tranquilas” como una categoría construida a partir de la percepción del profesorado, no es, ni refleja la percepción del investigador, en este caso, mi percepción. Al referirme a “alumnas tranquilas” se debe de entender la percepción que el profesorado tiene mayoritariamente de las alumnas que cumplen con ciertas características para que las alumnas sean consideradas de esta manera.

Como ya he mencionado, existe muy poca literatura especializada al respecto, por lo que este presente trabajo busca conocer a dichas “alumnas tranquilas.” Podría decirse que es un trabajo introductorio que permite conocer quiénes son las “alumnas tranquilas” y, de esta manera, abrir nuevas preguntas de investigación para comprender en diferentes aspectos y ámbitos a las “alumnas tranquilas,” ya que este trabajo se enfoca sólo en una parte del todo del espacio escolar: el aula.

Para este acercamiento a las “alumnas tranquilas” el trabajo está dividido en 4 capítulos, el primero de ellos presenta los conceptos principales, que si bien, la interpretación de los resultados parte de los estudios de género en educación se incluye el concepto de *habitus* desarrollado por Bourdieu, propio de la sociología. Este primer capítulo permite entender los conceptos de género y *habitus* mediante los cuales se interpretan los datos. El segundo capítulo versa sobre la escuela en el centro de análisis, se abordan las principales teorías sociológicas para explicar el papel de la escuela hasta llegar a los estudios de género, el lector encontrará un estado de la cuestión acerca de los estudios de género sobre las “alumnas tranquilas”. El tercer capítulo es la metodología, se explica qué se hizo y cómo se recabó la información. Este capítulo además de incluir los objetivos brinda el contexto donde

se realizó la práctica de campo y un subcapítulo intitulado ¿quién mira?, en este último se explica la mirada como forma de construir la otredad y da cuenta de cómo a través de la mirada (esquema de percepciones) el profesorado percibe a las “alumnas tranquilas”. Por último, el capítulo cuarto se muestran los hallazgos. ¿Quiénes son las “alumnas tranquilas?

Capítulo 1.

Conceptos generales

Es menester definir los conceptos que son empleados para conocer a las “alumnas tranquilas”, por ello, es necesario trazar las diferencias entre sexo y género para despejar las confusiones e imprecisiones que se tienen de ambos conceptos que mayormente son utilizados en el espacio común como sinónimos; a su vez, entender el *habitus* como el conjunto de disposiciones donde está inserto el género, que posibilita indagar más allá de lo que los agentes expresan en su discurso, por ejemplo, a través de las practicas o de la orientación corporal. El lector no encontrará en este capítulo la historización del concepto de género ni las discusiones que se han suscitado a lo largo de su aparición.

1.1. Sexo y género

El sexo se entiende como “la condición orgánica que distingue al macho de la hembra y, por extensión, se emplea para designar los órganos sexuales internos y externos, característicos de cada sexo” (García, 2017, p.22), esto es que, el sexo, abordado desde el terreno biológico, marca la primera diferenciación de las especies, en el ámbito humano, los órganos sexuales externos clasifican el sexo de la persona (García, Talavera, Villanueva y Gamba, 2018), esto es que “el sexo queda determinado por la diferencia sexual inscrita en el cuerpo” (Mabel y Murin, 2010, p. 19). El sexo es la primera clasificación humana al dicotomizar la diferenciación entre hombres y mujeres. El género, es la carga de significados que cada cultura y en cada época histórica le asigna al ser hombre y al ser mujer.

Para Lamas (2015) el género ha existido desde hace cientos de años pero que, a partir de la década de los sesenta se ha usado como categoría para analizar el significado de ser hombre y mujer, y “parece ser que la disciplina que primero la utilizó así fue la psicología en su variante médica [...] Desde esta perspectiva psicológica, género es una categoría en la que se articulan tres instancias básicas” (Lamas, 2015, pp. 123-124).

a) *La asignación... de género*

Esta se realiza en el momento en que nace el bebé, a partir de la apariencia externa de los genitales.

b) *La identidad de género*

Se establece más o menos a la misma edad en que el infante adquiere el lenguaje [...] y es anterior a su conocimiento de la diferencia anatómica de los sexos. Desde dicha identidad, el niño estructura su experiencia vital; el género al que pertenece lo hace identificarse en todas sus manifestaciones: sentimientos o actitudes de “niño” o de “niña”. Comportamientos, juegos, etcétera.

c) *El rol de género*

Este se forma con el conjunto de normas y descripciones que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino y masculino (Lamas, 2015, pp. 124-125).

Debe entenderse el género, entonces, como el conjunto de ideas sobre la diferencia sexual que atribuye características ‘femeninas’ y ‘masculinas’ a cada sexo, (Lamas, 2006). Para García (2017) el género es lo que deben de ser hombres y mujeres; para Scott (2015) “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias percibidas entre los sexos, y el género es una forma primaria de significar relaciones de poder” (p. 290). Scott (2015) entiende el género en dos partes y en varias sub-partes (Ver Figura 1) que tienen que ver con los símbolos, los conceptos normativos, las organizaciones sociales (políticas, religiosas y educativas) y la identidad subjetiva. Estos cuatro elementos no opera sin los demás, pero tampoco operan simultáneamente de modo que uno sea el reflejo del otro.

La definición propuesta por Scott (2015) posibilita entender el género desde diferentes posiciones que no sólo se centran en la familia como en las primeras definiciones de género, sino que su socialización sale del seno familiar permitiendo comprender la adquisición de género producto de la socialización e interacción con otras esferas de la sociedad, sobre todo con las organizaciones sociales que fungen como normativas del género.

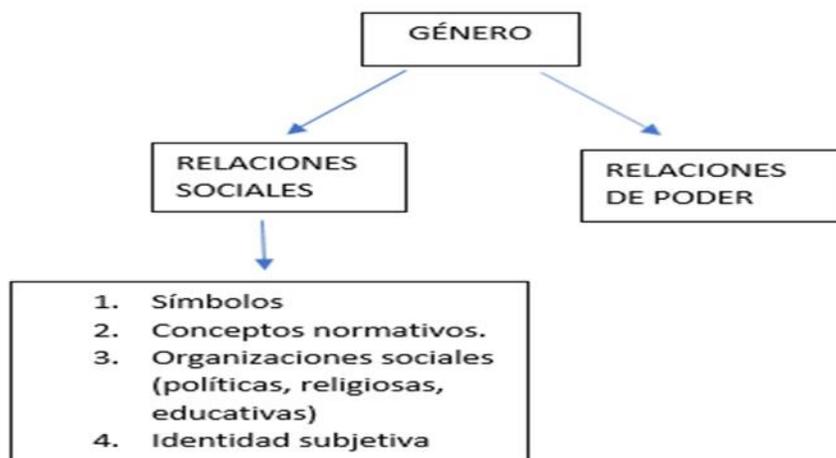


Figura 1. Esquema de género. (Elaboración propia)

Para Subirats y Brullet (1999) la adquisición de género se aprende y se transmite en casa, es desde el hogar donde se aprenden los roles de género que deben de seguir tanto hombres y mujeres, a su vez Bourdieu (2009) señala que los niños desde temprana edad aprenden la diferencia sexual a partir de los comportamientos y funciones que ven en los padres, para Mataud, Rodríguez, Marrero y Carballeira (2002) el género está presente en niños y niñas desde que nacen y esto trae consigo que sean tratados de una manera diferenciada y aprenden que existen una serie de expectativas según su sexo.

El género, entonces, se adquiere desde el seno familiar, se transmiten maneras de ser y el infante interioriza su manera de estar en el mundo, no obstante, añadiendo lo que plantea Scott (2015) el género también y no solamente puede ser adquirido en la escuela, sino normalizado. La escuela puede educar para lo masculino (Connell, 2001) y femenino, o reforzar roles y estereotipos de género. Una forma de hacerlo es mediante el currículo oculto (García, 2014) o explícito¹, ya que como bien señala Moreno (2000) es una constante que las escuelas impartan temas androcéntricos y con contenido heterosexual (Connell, 2001).

¹ Cuando se habla de currículo abierto o manifiesto debe entenderse como “una selección de contenidos y fines para la reproducción social, o sea, una selección de qué conocimientos y qué destrezas han de ser transmitidos por la educación” (Lundgren, 1997, p. 20), por otra parte, el currículo oculto, acuñado por primera vez por Jackson, no se expresa en los contenidos o en los objetivos, sino en los comportamientos, lenguaje, actitudes y la interacción entre el profesorado y el alumnado (Toriz, 2003), es a su vez, “un medio muy poderoso para aprender normas, valores y relaciones sociales que subyacen y se transmiten [...] en las rutinas diarias de la escuela (Devís, Fuentes y Sparkes, 2005, p. 73), y es a través del currículo oculto donde se generan y transmiten los estereotipos de género en los procesos de enseñanza aprendizaje (Toriz, 2003).

Sin embargo, estas maneras de ser que han sido asignadas por su sexo llegan a convertirse en estereotipos de género, entendido como características que se atribuyen a hombres y mujeres y conllevan a maneras de encasillar o etiquetar (Silva, 2017), en otras palabras, “los estereotipos de género son fiel reflejo de una cultura y una historia y, como tal, tienden a mantenerse porque responden las necesidades de la sociedad a preservar las normas sociales que mantienen el estatus quo” (Mosteiro y Porto, 2017, p. 153), estos estereotipos de género tienden a exigir y generalizar comportamientos esperados de hombres y mujeres, por ejemplo, los hombres no lloran, las mujeres son más sensibles (Halpern, 1988).

1.2.Habitus

El habitus desarrollado por Bourdieu, puede ayudar a entender cómo es que el género se inserta en hombres y mujeres y por qué hay prácticas que son expresadas de una manera imperceptible para el/la que lo realiza. Para el sociólogo francés (2009) lo masculino tiene que ver con lo externo y lo interno con lo femenino, esto es que los hombres por lo general se desplazan en el espacio social mientras que la mujer ordena y se mantiene en el hogar.

Un punto que el sociólogo francés coincide con Buxó es que la división sexual del trabajo, trajo consigo la diferencia de los sexos. Siguiendo con Bourdieu (2009) el movimiento de los cuerpos, o sea la gimnasia corporal, la manera de orientarlos, surgió de la división social del trabajo y esto tiene que ver con la experiencia corporal que configura el *habitus*, y a su vez, el *habitus* lo aprende y lo expresa.

Entendamos *habitus*, entonces, como “un sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes” (Bourdieu, 2009, p. 86), es decir que se encarga de generar y organizar prácticas que no necesariamente deben ser verbalizadas, sino aprendidas, las prácticas generan prácticas, pues el *habitus* es el producto de la historia, genera prácticas, es el *habitus* el que asegura la presencia activa de experiencias pasadas (Bourdieu, 2009). El cuerpo tiene memoria, entonces el cuerpo actúa las prácticas que han sido producidas por el *habitus*. Un claro ejemplo lo podemos encontrar en el texto de Buxó (1991) al mencionar que los bororo, en una tribu africana, las niñas empiezan desde temprana edad a imitar el trabajo de las mujeres en sus juegos, o los brindados por el mismos Bourdieu (2009) los movimientos

corporales propios de hombres y mujeres son producto de experiencias pasadas, como alto/bajo, dentro/fuera, recto/curvo.

Esto conlleva a entender que

los habitus están diferenciados; pero también son diferenciantes [...] Estructuras estructuradas, principios generadores de prácticas distintas y distintivas [...] operan distinciones entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal [...] Así, por ejemplo, el mismo comportamiento o el mismo bien puede parecer distinguido a uno, pretenciosos a otro, vulgar a un tercero (Bourdieu, 2017, pp-31-32).

Si el *habitus* es entonces, prácticas distintivas y diferenciantes y que Wacquant (2007) habla de un habitus burgués y un habitus masculino², también se puede estar hablando de un habitus femenino donde se inserta la diferencia de género.

² Como bien explica Bourdieu (2017) que el habitus es generadora de prácticas y que estas se traducen diferente dependiendo la clase social que se ubica en el espacio social, como por ejemplo, un obrero que come y las maneras de comer y el deporte que practica, es diferente a una clase de elite, que practica otro deporte come diferente y de manera diferente, podemos decir que dentro del espacio social existe un habitus femenino que se comporta, come, actúa diferente a un habitus masculino.

Capítulo 2

La escuela como objeto de análisis

La escuela suele ser definida en el discurso público como “la institución encargada de transmitir la cultura de la sociedad. Presupone una coherencia entre la cultura de determinada sociedad y la cultura que transmiten los maestros. Asigna a la escuela la función de homogeneizar las referencias y los valores básicos de las nuevas generaciones” (Rockwell, 2018, p. 306). Dicha definición tiene elementos que son analizados por diversos autores y en distintos tiempos, como lo es “transmitir la cultura”, “la escuela como homogeneizadora” y la “transmisión de valores básico para las nuevas generaciones.” Por ejemplo, el trabajo de Durkheim (2009) sobre la educación y el papel de la escuela es considerado clásico, sin embargo, es a partir de los años 70 que surge la nueva sociología de la educación que retoma los análisis de Durkheim e incluso le da un giro radical a dichos planteamientos. La nueva sociología de la educación a pesar de analizar la escuela no sólo como la transmisora de la cultura deja fuera de su análisis el género. Paralelamente al surgimiento de la nueva sociología de la educación, las feministas ponen a discusión otras cuestiones que no han sido abordadas en el espacio escolar, es entonces que empiezan a analizar la escuela desde la categoría género que permite visibilizar la desigualdad, el sexismo y una preferencia por parte del profesorado hacia los varones.

El papel de la escuela para Durkheim (2009), consiste en transmitir los valores morales con el propósito de conseguir una unidad nacional, por ello, en este análisis de la escuela, la importancia de la enseñanza de la lengua materna es decisiva, así como la de transmitir una misma cultura y un mismo espíritu, tradiciones e ideas comunes que son “medios de los que en todas partes se vale la escuela para asimilar a las nuevas generaciones desarrollando en ellas la conciencia y el ideal nacionales “ (Azevedo, 2013, p. 349). Se busca una identidad nacional para unificar a los individuos, excepto, en las escuelas destinadas para extranjeros.

A partir de los años 70 se empieza a abordar la escuela a partir de los nuevos contextos que ha generado el capitalismo, por ello, la necesidad de analizar la escuela no sólo como unificadora de la identidad nacional, sino como productora de obreros, surge, entonces, la teoría de la correspondencia que explica una correspondencia entre la escuela y la fábrica, donde se producen personas, esto es que se les enseña a socializar a la juventud para

prepararlos en su realidad de trabajo (Giroux, 1986), en otras palabras, las escuelas producen obreros que sirvan al sistema de producción capitalista.

La teoría de la correspondencia además de marcar una separación con el análisis clásico de Durkheim rechaza la noción funcionalista de Parsons al “describir las escuelas como instituciones socializadoras diseñadas para proveer a los estudiantes con los valores y la habilidad necesaria para poder funcionar productivamente en la sociedad” (Giroux, 1986, p. 21), la teoría sostiene que las juventudes obedecen de una forma pasiva los mandatos de la clase dominante. No obstante, como apunta Giroux (1986) la teoría de la correspondencia fue criticada rápidamente al acusársele de mostrar a los agentes pasivos, aceptando las imposiciones de la ideología dominante sin replica o resistencia, y a sus reduccionismos causales.

La siguiente teoría que surge a partir de los años 70 es la teoría de la reproducción, encabezada por Bourdieu, Passeron, Apple, Young, entre otros. Esta teoría centra su análisis en la reproducción ideológica y cultural de las relaciones escolares (Giroux, 1986), y da cuenta, de la manera en cómo se reproduce la cultura y la sociedad a través de ese gran arbitrario cultural, la escuela se encarga, por lo tanto, de mantener los valores arbitrarios de la cultura dominante. Es entonces que la nueva sociología de la educación “ha proporcionado un valioso servicio, al revelar, cómo el curriculum (explícito) y oculto, legitima formas específicas del capital cultural... los modos de conocer, estilos, gustos, disposiciones, aptitudes lingüísticas, y comportamientos que la sociedad dominante considera los más valiosos” (Giroux, 1986, pp. 51-52), no obstante, aunque dicha teoría aporta elementos valiosos para el entendimiento de la escuela, Giroux le hace una crítica al señalar que no existe un espacio para el cambio (Guerrero, 1996), debido a que la teoría de la reproducción mantiene las estructuras dominantes, es por ello, que surgen las teorías de la resistencia y de la producción cultural.

Surgen como respuesta al reduccionismo determinista de las teorías de la reproducción que, en cualquiera de sus variantes, relegan los seres humanos a un modelo pasivo de socialización y sobrevaloran la dominación de las estructuras sociales sobre la acción humana. Así mismo, ignoran las

contradicciones y formas de resistencia, tanto individual como grupal, que todo poder o coacción generan (Guerrero, 1996, p. 133).

Por otra parte, Foucault (2018) entiende a la escuela como un espacio de disciplinamiento a través de diferentes técnicas, por ejemplo, se “construyen cuadros, prescribe maniobras, impone ejercicios y, por último, para garantizar la combinación de fuerzas, dispone de ‘tácticas’” (Foucault, 2018, p. 195). Una forma de mantener disciplinado al alumno es mediante el castigo, que pueden ir desde castigos físicos leves, como a privaciones menores y a pequeñas humillaciones, no obstante, tanto la nueva sociología de la educación como el disciplinamiento escolar de Foucault constituyen elementos fundamentales para entender a la escuela, dejan de lado las cuestiones de género, por ello, es menester transversalizar los análisis desde una perspectiva de género, que no niega los otros puntos de vista, sino que los incluye para lograr comprender el fenómeno de una manera más completa.

2.1. Género en la escuela

A partir de los años 70 surgen diversos estudios que ponen en el centro las cuestiones de género, en un primer momento se destaca a las mujeres en el proceso educativo y visibilizan una profunda desigualdad entre hombres y mujeres en la escuela.

Los primeros estudios desde la perspectiva de género en la educación se centraron en las diferencias cuantitativas que imponía el sistema educativo, o sea qué cantidad de mujeres en relación con los varones accedían a los diversos niveles educativos. Luego, con el aumento de la cantidad de mujeres en todos los niveles, fenómeno que produjo [...] en casi todos los países occidentales, se comenzó a analizar las desigualdades cualitativas (Burin *et. al.*, 2010, pp. 291-292)

Estos análisis no refutan la teoría de la reproducción ni la de la resistencia, ni la escuela como disciplinadora, sino que retoman dichas teorías abordadas desde una perspectiva de género para comprender el espacio escolar y la función que desempeña la escuela al momento

de reproducir desigualdades de género y al analizar el currículo abierto y oculto como la transmisora de sexismo.

La categoría género ha abierto la posibilidad de reflexionar el espacio escolar como la institución que normaliza comportamientos de género, como explica Scott (2015) en su definición de género, y la escuela como agente reproductor de los valores dominantes como es el androcentrismo, también como transmisora de formas de ser, en otras palabras, la escuela como educadora para reforzar o mantener la idea de feminidad y masculinidad.

La escuela, para los estudios de género es parte importante para entender las estructuras de poder que aún persisten en la sociedad y de explicar cómo es que sigue manteniendo una desigualdad de género y desde dónde y cómo se educa de acuerdo al género, por lo tanto, no es descabellado culpar a la escuela como la principal responsable de los problemas de toda índole social (Connell, 2001), así como de mantener los valores de la cultura hegemónica o de reproducir y/o reforzar estereotipos de género, sin embargo, es inaudible no tomar en cuenta otros espacios de socialización donde se adquiere y/o interiorizan el género como lo es la familia (Connell, 2001; Mataud, *et. al.*, 2002) o los medios de comunicación (Connell, 2001). Aunque la escuela no sea el único espacio para adquirir roles e identidad de género, si es un espacio importante donde se educa para las masculinidades o como bien señala Subirats *et. al.* (1999) donde existe una desigualdad de género que es expresada a través del currículo formal y oculto (García, 2014).

2.2. “Alumnas tranquilas” en la escuela

Aunque se han desarrollado varios trabajos con respecto al género en la educación, aún falta más por investigar. Los estudios que se han realizado en los últimos 40 años se han centrado en el nivel básico (primaria y secundaria), poco a poco se fueron incluyendo kínder y el nivel superior, sin embargo, el nivel medio superior ha sido olvidado por las/los investigadoras/es. Hay muy pocos trabajos que abordan cuestiones de género al respecto y los pocos que hay se centran en la violencia en los jóvenes de un bachillerato desde una perspectiva de género (García, De la Rosa y Castillo, 2012), sin embargo, no existe una profundización en este nivel escolar a diferencia del nivel básico y el superior que poco a poco empieza a incluirse en la agenda de las/los investigadoras/es. Con respecto al objeto de estudio en cuestión, hay una precariedad en la literatura especializada, sólo rastree un trabajo que analiza la figura de la

alumna tranquila, allende dicho trabajo, sólo hay menciones de una supuesta tranquilidad en las alumnas, pero no, un análisis profundo. Veamos.

Los estudios de género en la escuela han mostrado que el profesorado le atribuye a las alumnas el adjetivo de tranquilas/pasivas y a los alumnos de activos/juguetones, por ejemplo, “las mujeres son serviciales, dependientes, pasivas, débiles, dulces, en caso de [...] los hombres son más libres, independientes,” (Parga, 2008, p. 34) o “las niñas no realizan deportes rudos, los niños sí...las niñas son disciplinadas, ordenadas, los niños agresivos y juguetones” (Toriz, 200, p. 24).

Como puede observarse, existe una recurrente en señalar que las alumnas se les asocia con la tranquilidad, y a pesar de que no se les nombre explícitamente como tranquilas, se le asocian con verbos que tienen relación con la “tranquilidad”, como disciplinadas y ordenadas, o al decir que no se dedican a deportes rudos, no obstante, las investigaciones no han centrado su objeto de estudio en reflexionar sobre si en efecto, las alumnas son tranquilas, o preguntarse qué motivos, factores o circunstancias orillan a las alumnas a tomar cierta tranquilidad, incluso en conocer a dichas “alumnas tranquilas.”

En su texto *Rosa y Azul*, Subirats *et.al.*, (1999) menciona la actitud pasiva de las alumnas como una causa para una menor intervención en el aula, pero no indaga sobre qué orilla a las alumnas a tomar dicha actitud. Por otra parte, Parga (2008) brinda una somera explicación de dicha actitud citando a Stanley—que se aborda más adelante—pero tampoco aporta reflexión alguna al respecto. En la investigación de Martínez (2005) que centra su análisis en el concepto de disciplina desarrollado por Foucault, explica cómo opera en los “alumnos.” Más allá de dar una respuesta plausible³—bajo la perspectiva de género—su análisis es escueto, pues no reflexiona si la disciplina opera igual en alumnas y alumnos o las formas de resistirse de cada uno/una son las mismas o varían. Lo relevante de su trabajo empírico—sin que este haya sido su intención—fue describir de una manera implícita a alumnos activos y dejando casi en completa invisibilidad a las alumnas.

Más allá de las investigaciones citadas, no encontré estudios que centren su atención en conocer o reflexionar sobre la tranquilidad en las alumnas, sólo dos textos lo abordan, por

³ El “neutro” es inadmisibile en las relaciones escolares (Moreno, 2000). No existen alumnos y alumnas iguales, aunque sea una recurrente pensar que “el sistema educativo formal construye niñas y niños en la escuela como alumnos con características iguales...los alumnos reales no son social, política o económicamente iguales”. (Gordon, 1996, pp. 35-36)

ejemplo, en 1995, Stanley en su texto *El sexo y la alumna tranquila* explica que la tranquilidad de las alumnas obedece a una estrategia por parte de ellas para obtener buenas calificaciones, también explica que “la tranquilidad de las niñas es más una respuesta a la propia escuela que un rasgo natural de su personalidad” (Stanley, 1995, p.42).

La investigación a su vez resalta la importancia que tiene el profesorado en la manera de asignar atributos a los y las alumnas, ya que la conducta esperada del profesorado para con las alumnas es de tranquilidad, y éstas aceptan para no meterse en problemas, esto trae consigo que “las chicas se esfuercen [...] para adquirir una imagen pública que destaque su tranquilidad” (Stanley, 1995, p. 61) en otras palabras, la docilidad que muestran las chicas es una postura que adoptan por la exigencia académica que en un futuro les rendirá frutos (Stanley, 1995), pero todo esto con la estrategia de dar una imagen falsa al profesorado, ya que cuando esta figura de autoridad está ausente o las alumnas salen del entorno escolar, abandonan la postura pasiva, un ejemplo de ello es el testimonio de una alumna: “...hay que portarse bien. Yo soy una mosquita muerta delante de los profesores; pero cuando no están armo mucho jaleo” (Stanley, 1995, p. 57).

Gordon (1996) por su parte, explica que la pasividad y actividad se construyen socialmente y que, cuando las niñas están rodeadas de cien reglas suelen ser más pasivas en las aulas, los patios y los pasillos, y agrega que cuando una niña es activa y autónoma es reprimida de inmediato por el profesor e incluso por los niños, no obstante, si revertimos el caso, “un niño que corre y grita puede ser visto como su propio maestro [...] activo y autónomo” (Gordon, 1996, p.41)

Tanto el texto de Stanley (1995) como el de Gordon (1996) ofrecen reflexiones sobre la tranquilidad en las alumnas, el primero, muestra la relación que existe entre las alumnas y la tranquilidad, el segundo texto explica los motivos y/o factores que orillan a las alumnas adoptar una actitud pasiva. Ambos textos trazan posibles líneas de investigación que no han sido retomadas por otras investigaciones, pero que resultan importantes para conocer una parte de las “alumnas tranquilas,” no obstante, es menester plantearse las siguientes preguntas de investigación: ¿Quiénes y bajo qué criterios consideran que las alumnas son tranquilas? ¿Cómo se perciben a sí mismas las “alumnas tranquilas”? Incluso, cuestionarnos si en efecto, son tranquilas o son el espejismo de la mirada del otro.

Capítulo 3

Metodología

La metodología empleada fue de corte interpretativa⁴ bajo la guía de Gómez (2002) y que como bien señala, la metodología de corte interpretativa es abierta y flexible, y existen diferencias a partir de la escuela que se aborde (Gómez, 2002), recordemos que dichas escuelas de conocimiento son la fenomenología, la hermenéutica, el interaccionismo simbólico y la etnografía (Ricoy, 2006). Partiendo de esta flexibilidad del método que explica Gómez (2002) sin descuidar la objetividad, la escuela de conocimiento elegida fue la etnografía, para ello se siguieron las recomendaciones de Bertely (2013), Guber (2017) y Woods (1987) que enfocan la etnografía en espacios escolares.

El trabajo de campo se llevó a cabo por cinco meses (septiembre de 2018 a enero de 2019) en un bachillerato privado de la Ciudad de México, ubicado en la alcaldía Miguel Hidalgo. En un primer momento se mantuvo conversaciones informales con el equipo docente para entender el contexto escolar (Guber, 2017). Estas conversaciones informales fueron charlas de pasillo, después de clases o en sala de maestros con las y los profesores del plantel, esto, además de adentrarme en el contexto, fue fundamental para ir construyendo la categoría de “alumnas tranquilas.” Fue difícil pactar entrevistas debido al poco tiempo que el profesorado manifestó y por la propia dinámica de la escuela.

Con dichas conversaciones informales se fueron definiendo los objetivos y las informantes clave. Después de un mes de conversaciones, tres docentes (dos mujeres y un hombre) aceptaron ser entrevistados en forma. Sólo una maestra aceptó que se grabara la entrevista, los dos profesores no lo permitieron sin dar motivos. Estos primeros datos permitieron regresar a campo con nuevas preguntas y dudas (Bertely, 2013; Guber, 2017) y a empezar a entablar conversación con la nueva informante clave: la coordinadora del bachillerato.

⁴ Recordemos que el paradigma interpretativo surge en la década de los sesenta y setenta (Gómez, 2002) como una respuesta al paradigma cuantitativo (Pérez, 1994). Esta metodología de corte interpretativo se “plantea la relación continua entre teoría y práctica, entre lo objetivo y lo subjetivo” (Gómez, 2002, p. 46) y lo que pretende dicho método interpretativo no es llegar a verdades absolutas ni a generalizaciones (Gómez, 2002) sino a la particularización de generalidades (Bertely, 2013). Entre sus técnicas de investigación están las observaciones participantes o abiertas, las entrevistas, las historias de vida y el diario de campo. (Ricoy, 2006)

3.1 Participantes

Como se ha mencionado, el equipo docente proporcionó a la informante clave, la coordinadora del bachillerato, quien brindó nueva información y confirmó lo que el profesorado había expresado en las entrevistas y en las conversaciones informales⁵, llegando de esta manera a la población objetivo, que fueron 5 alumnas que las/los docentes señalaron como tranquilas⁶. Sus rangos de edad fueron de entre los 15 a 17 años al momento de realizar las entrevistas.

3.1.2. Recolección de datos

Es menester mencionar que tanto el equipo docente como la coordinadora, consideraron la i) poca participación en clase y los ii) escasos reportes de mala conducta como lo que caracteriza a las “alumnas tranquilas”. Se tomaron i) y ii) como categorías para la interpretación de acuerdo a los objetivos. Para ello se empleó observación no participante dentro del aula y entrevistas a profundidad. Los instrumentos fueron una guía de observación abierta y una guía de entrevista no directiva, siguiendo las recomendaciones de Bertely (2013), Guber (2017) y Woods (1987) para el caso de las 5 alumnas. Es también importante aclarar que los nombres proporcionados a las “alumnas tranquilas” para esta investigación son seudónimos y no revelan la identidad de las participantes.

Se observó un total de 20 clases (de diferentes materias) de 6 profesores/as diferentes (3 hombres y 3 mujeres), y se llevaron a cabo 5 entrevistas a profundidad a las “alumnas tranquilas.” Para la interpretación de los datos se hizo una triangulación con base a las recomendaciones de Woods (1987).

⁵ Tanto el profesorado como la coordinadora expresaron que las alumnas suelen ser más tranquilas que los varones, incluso, la escuela se maneja por jefes de grupos, que, en este caso, la mayoría de los jefes de grupo son integrados por alumnas. El jefe de grupo se elige por el promedio, según lo dicho por la coordinadora, también nos expresó que el motivo por el que los jefes de grupo sean en su mayoría mujeres, allende el promedio, es porque cree son más trabajadoras y ordenadas. También se le preguntó por los reportes por mala conducta, señaló que los varones, añadiendo que son más “babas” y que están en la etapa donde no pueden controlarse, por otra parte, mencionó que las niñas casi no reciben reportes, o son “cosas mínimas como las de hablar,” aunque, añadió, “las mujeres se van a los golpes cuando se enojan o se pelean por un chico.”

⁶ También se mantuvo conversaciones informales con otras alumnas basándome en las características proporcionadas por el profesorado. Por lo regular las conversaciones se hacía al terminar la clase o cuando consideraba que ocurrían eventos en clase que podían ser de ayuda para la investigación.

Teoría	
Observación	Entrevista

3.2. Objetivos

Objetivo general: Conocer a las “alumnas tranquilas” con relación a su participación y a su comportamiento dentro del aula.

Objetivo particular: Indagar en la percepción de las “alumnas tranquilas” respecto a sí mismas con relación a su género.

3.3. El contexto

La escuela donde se realizó el trabajo de campo forma parte de las escuelas privadas reconocidas y con un estatus considerable (sin compararse a las grandes escuelas privadas como el ITAM, IBERO, TEC de Monterrey) no sólo en la Ciudad de México sino a nivel nacional. Cuenta con 10 campus activos en la República Mexicana, de los cuales 3 se encuentran dentro de la Ciudad de México. En una gran mayoría de los campus, las instalaciones albergan tanto al estudiantado universitario como de bachillerato.

En el campus donde se realizó el trabajo de campo se encuentra ubicado en los primeros lugares de rendimiento académico y donde existe la matrícula más elevada dentro de la Ciudad de México, matrícula que está integrada por alumnas/nos que radican principalmente en zonas aledañas como Polanco, Chapultepec, Tepito, Azcapotzalco y en el área metropolitana del Estado de México. En su gran mayoría el estudiantado pertenece a una clase media que puede solventar los gastos que implica la colegiatura, entre otras cosas, es menester destacar que su tasa de deserción es muy baja, según lo informado por la coordinadora, a comparación de otros campus.

Dicho campus está ubicado en la alcaldía Miguel Hidalgo, situándose en medio de dos zonas con un índice de delincuencia alto en la alcaldía, no obstante, aunque el bachillerato esté en un punto neutro y relativamente protegido, ha habido reportes de la comunidad estudiantil de asaltos a los alrededores de dicha institución. (Ver Figura 2.) La escuela por su parte ha realizado campañas de seguridad mostrando un mapa de los puntos rojos donde se les recomienda no transitar al estudiantado, así como de resguardar su seguridad por un equipo de seguridad privada que costea la escuela que vigila a cien metros a la redonda.

Dentro de la escuela no se han reportado casos de violencia o asaltos, según lo informado por la coordinadora de bachillerato.



Figura 2. Mapa de la zona de asaltos a estudiantes. (Elaboración de la escuela)

Dicho plantel, al tener más demanda matricular, tiene una plantilla que supera los 100 docentes activos frente a grupo únicamente a nivel bachillerato. La comunidad estudiantil es de 3 mil alumnos aproximadamente, lo que significa que cada grupo tiene en promedio 60 estudiantes. Cada docente como máximo puede tener hasta 5 grupos, o sea, se está hablando de 300 alumnos para un solo docente.

Bajo esta demanda estudiantil, el profesorado no sólo se enfrenta al reto de mantener bajo control y de “transmitir los valores de la institución y la enseñanza” a 60 alumnos por grupo, sino que se enfrenta a una serie de trámites administrativos que debe cumplir y a una evaluación donde se decide la permanencia de cada profesor/a.

El bachillerato se maneja por cuatrimestre, esto es que cada cuatro meses hay cambios en la plantilla de empleados. Según lo informado por la coordinadora, la plantilla docente es muy variable, de hecho, confesó, que es muy difícil que un profesor/a se mantenga un tiempo considerable en la institución porque es muy difícil aguantar el ritmo, aunque no descarta que existe una plantilla base que es “quien le saca la chamba cuando las cosas se ponen duras,”

en otras palabras, cuando la plantilla nueva de profesores/as no funciona de una manera adecuada al sistema del bachillerato.



Foto 1. La vida en la escuela. (Elaboración propia)

Aunado a este ritmo difícil que plantea la coordinadora, el tema de la evaluación docente es el que más inquieta al profesorado, ya que dicha evaluación es la causa de la recontractación o despido, y dicha evaluación, aunque se ajuste a parámetros objetivos de medición sobre el rendimiento del profesorado, quien evalúa las/los docentes es el alumnado, y es ingenuo no tomar en cuenta las subjetividades de las/los adolescentes al momento de calificar a sus profesores/as. Aunque la evaluación recae tanto de la coordinadora como del estudiantado, el mayor peso recae en el estudiantado, ellos/ellas tienen el poder—y son consciente de ello—para decidir qué profesores/as permanecen o se van. La calificación mínima para que el profesorado asegure su permanencia es de 5.3 en una escala de 6, por ello, muchos docentes no permanecen en los cuatrimestres futuros, y esto se confirma por lo dicho por la coordinadora y por la junta que se lleva a cabo en cada inicio de cuatrimestre al

manifestar la directora del plantel, que dicha institución no debe de ser vista como un trabajo permanente, porque la permanencia en la institución puede llegar a ser incierta, por lo que se les pide a los profesores cumplir cabalmente con sus compromisos de brindar una “educación de calidad,” y en efecto, el profesorado sabe que en cualquier momento puede ya no ser recontratado, esto provoca un efecto en la plantilla docente, por lo que se interpreta que, la exigencia al cumplir las normas o la impunidad que el profesorado pudiera llegar a ejercer en clase no sea tan recurrente en la escuela, se trata de mantener su empleo, por lo que la exigencia o el trato impune no sean tan frecuentes en el aula, aunado a esto, el profesorado al trabajar por hora, esto quiere decir, hora trabajada, hora que es pagada, está en un ir y venir en la institución, lo que implica una dinámica diferente al nivel básico. El estudiantado interactúa con al menos 5 profesores/as diferentes cada día.

Como se muestra, el profesorado tiene que afrontarse a un sinnúmero de dinámicas que en ocasiones los sobrepasan, además de estar siempre vigilados por los prefectos, que más que sancionar al estudiantado, su misión es reportarle a cada autoridad correspondiente la falta o el incumplimiento del o la profesor/a frente a grupo, ya sea por no estar atento si un alumno o alumna copia en el examen, o si se consumen alimentos dentro del aula, o si no cumple con los 190 minutos que dura la clase, por ello, la coordinadora cada junta (tienen dos al cuatrimestre) recalca la importancia de cumplir las obligaciones del equipo docente para que no generen incidencias.

Con respecto al alumnado, sus obligaciones es acreditar sus materias con un mínimo de 6 y no rebasar las 6 faltas, de lo contrario, es reprobación inmediata. La institución es de puerta abierta, lo que se entiende que el alumnado puede entrar y salir las veces que desee siempre y cuando muestre la credencial que lo identifica como estudiante del plantel.

La escuela tiene un equipo de seguridad en la entrada donde se hace revisión de mochila o alcoholímetro, esto se lleva a cabo al azar, si algún estudiante es encontrado con armas punzocortantes, sustancias no permitidas (cualquier tipo de drogas) o con un porcentaje mínimo de alcohol, se le restringe el acceso a la institución, se le lleva a coordinación para posteriormente llamar al tutor y decretar la sanción.



Foto 2. Espacio escolar. (Elaboración propia)

No existen otras medidas en la escuela que puedan interpretarse como violentar la privacidad del estudiantado. Como ya se ha mencionado, los prefectos sirven para reportar algún incidente, mientras que la seguridad privada dentro del plantel tiene la tarea de vigilar cualquier clase de comportamiento violento que altere la cordialidad. En los 5 meses que se acudió a campo, no se observó ninguna pelea dentro del plantel o cualquier otro incidente donde haya tenido que intervenir la seguridad privada.

Esta contextualización del espacio escolar es importante a la hora de interpretar los resultados y de conocer el espacio donde realizan su vida diaria tanto profesoras/es como el alumnado, y tener en cuenta las dinámicas propias de la escuela. Falta mirar al aula, ¿cómo es la dinámica? Falta, por supuesto, conocer la interacción del estudiantado, cómo se desenvuelve y cómo vive la escuela. El profesorado, aunque tenga varias cargas tras de sí y esté sometido al poder que ejerce la autoridad superior y de alguna manera el estudiantado, es también a su vez, un agente que ejerce el poder respaldado por la institución escolar (Bourdieu, 2014), pues es quien interactúa con el alumnado, quien organiza y dirige el espacio en el aula, el que puede ejercer el poder del saber y el castigo, es quien percibe e interpreta las acciones o el ser del alumnado bajo sus esquemas de percepción.

3.4. *¿Quién mira?*

El preguntarse quién mira, es crucial para esta investigación, ya que me posiciona en tres planos de interpretación que permiten entender tanto a la población objetivo como a mí, como objetivador de subjetividades (Bertely, 2013). En el primer plano interpretativo se encuentra el profesorado que mira, por ende, percibe a las alumnas como tranquilas bajo dos categorías que se desarrollan más adelante; en un segundo plano, se encuentran las “alumnas tranquilas,” ¿cómo se perciben así mismas? Y en el tercero, está el investigador. ¿Cómo el investigador mira-interpreta las percepciones del profesorado y así mismo de las “alumnas tranquilas”?

El mirar no es para nada un acto inocente a pesar de que nos pareciera un acto natural, no se trata, como bien apunta Segundo (2013) de ser sólo el reflejo del mundo, sino que, el mirar, identifica categorías observables, y no sólo eso, la mirada categoriza y construye el mundo y a los sujetos observables.

La mirada percibe al mundo, lo reinterpreta, construye la otredad. Al mirarnos a nosotros mismos nos interpretamos, nos auto percibimos y marcamos las diferencias con los otros, los que miramos diferentes. “La mirada es la mejor manera de colonizar... de inventarse al otro... apropiarse de la imagen, digerirla y exponérsela a sí mismo “(Segundo, 2013, p. 47).

Si embargo, la mirada no funciona por sí sola, depende de los sujetos, de quien está mirando y desde qué posición se está mirando, implica, entonces, estructuras, esquemas, percepciones. Difiere, por ejemplo, la mirada del profesorado que la de estudiantado, ambos tienen percepciones diferentes entre sí, incluso, la mirada puede ser diferente entre el estudiantado, quizá, los varones miren y perciban diferentes a sus compañeras y viceversa, no obstante, si la mirada coloniza (Segundo, 2013) y tiene implícita una carga de estructuras y esquemas (Bourdieu, 2000) es necesario visibilizar que dentro de esos esquemas y estructuras está el género, y a su vez, indicar que existe una mirada que puede universalizar la percepción del mundo, de los procesos y de los géneros, pero también la mirada

es un poder simbólico cuya eficacia depende de la posición relativa del que percibe y del que es percibido, o del grado en que los esquemas de percepción

y de apreciación practicados son conocidos y reconocidos por aquel al que se aplican (Bourdieu, 2000, p. 85).

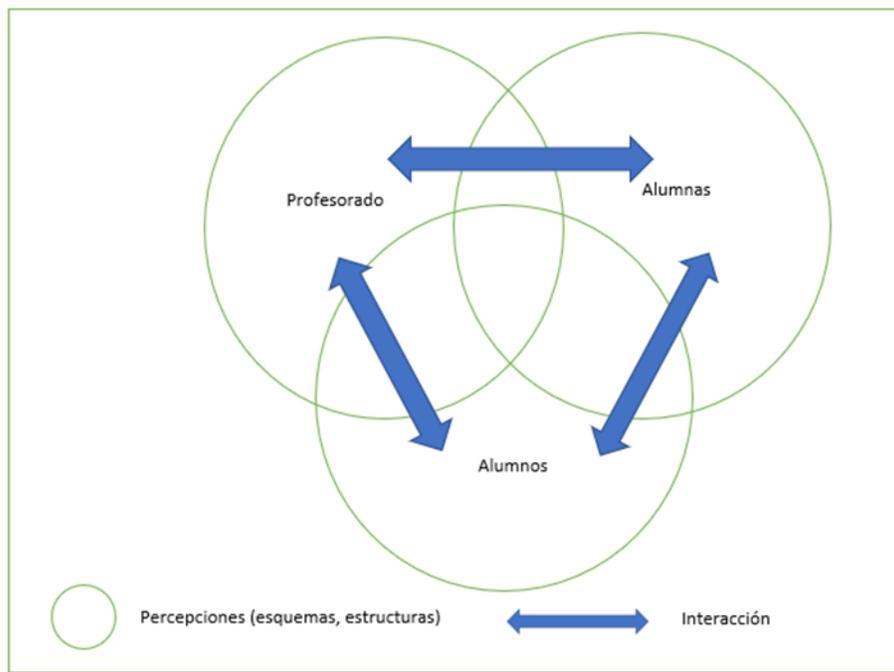


Figura 3. Esquema de percepciones. (Elaboración propia)

En el espacio escolar, las percepciones están interactuando entre sí en todo momento (ver Figura 3). El profesorado, tanto como la coordinadora, desde su posición de poder, perciben a las alumnas como tranquilas, su percepción, está basada en esquemas, dichos esquemas que previamente han sido adquiridos son depositados en las alumnas. Estos esquemas están estructurados de su género, estereotipos, experiencias, nociones, discursos, por ejemplo, como explica Simmel (2014) al señalar que la mujer es entendida bajo los criterios del hombre y a su vez se espera y se le exige que los cumpla, así, el profesorado percibe y se les exige a las alumnas que cumplan con ciertos criterios.

En esta interacción de miradas, el profesorado tiene una carga importante, no sólo porque es quien dirige la dinámica dentro del aula (Jackson, 2010), sino porque en palabras de Bourdieu y Passeron (2014) impone una carga de significados (violencia simbólica) a través de la Acción Pedagógica. El profesorado al colocarle adjetivos “típicos” (“alumnas tranquilas”) a las estudiantes, cae en estereotipos de género, esto implica comportamientos y

exigencias diferenciadas por parte del profesorado para con las alumnas y reduce su campo de entendimiento a sus esquemas y estructuras. Estas exigencias esperadas regidas por los esquemas de percepción llegan incluso, a repercutir en el estudiantado en sus logros académicos y en su elección de carrera (Igbo, Onu & Obiyo, 2015). Para Subirats *et. al* (1999) “las actitudes de maestros y maestras son las que tienden a configurar en mayor medida los comportamientos de niñas y niños” (p. 205).

Es recurrente que el profesorado se rija por estereotipos de género y a través de ellos dirigirse y entender al otro. Diversas investigaciones (Acker, 1995; Blanco, 2002; Colás y Villaciervos, 2007; García, 2017; García, 2014; Hernández, 2016; Jiménez, 2007; Moreno, 2000; Parga, 2008; Sierra, 2002; Subirats *et.al.*,1999; Toriz, 2003) han señalado cómo operan los estereotipos de género en el profesorado y cómo no sólo se genera una desigualdad en el aula, también en la construcción de la feminidad y masculinidad.

No se juzgue al profesorado por ello, sus percepciones están regidas por su género y su *habitus* que en la gran mayoría de las veces no son conscientes de la carga de significados que transmiten al estudiantado, y a su vez, el mismo profesorado está sometido bajo percepciones de las autoridades que están por arriba de ellos, y se les exige y se espera que cumplan los criterios que así le son impuestos. Habrá que preguntarse si la percepción del alumnado, que no tiene poder directo mas que de evaluar a las/los docentes, influye en la autopercepción que profesores y profesoras tienen de sí mismos, ya que, el estudiantado, tiene otras dinámicas para expresar sus percepciones hacia éstos, ya sea en conversaciones de amigos o la página creada en redes sociales⁷ donde se mofan de cada uno de los y las profesores/as y que es, en la mayoría de los casos, desconocido por el propio equipo docente.

Teniendo como marco de referencia la mirada, el siguiente capítulo muestra los hallazgos de la investigación, el lector, entonces, debe leer cuidadosamente sin olvidar que las “alumnas tranquilas” son el producto de la percepción del profesorado y de la coordinadora y, lo que busca este trabajo, es conocer a “alumnas tranquilas” en relación a sus participaciones y comportamientos, como a indagar en su autopercepción.

⁷ La plataforma creada en Facebook es un espacio exclusivo para estudiantes de los campus de la Ciudad de México, y para poder entrar a dicha plataforma, se debe ser aceptado por los administradores de la página. El espacio tiene diversos propósitos, que van desde mofarse de otros compañeros, pactar peleas a golpes, mostrar a las/los estudiantes que les gustan y hacer “memes” o insultar a los profesores que laboran en los 3 campus de la Ciudad de México.

Capítulo 4

“Alumnas tranquilas”

4.1. ¿Quiénes son las “alumnas tranquilas”?

Recordemos las dos categorías que fueron extraídas de las entrevistas y conversaciones con el equipo docente y la coordinadora de bachillerato. Una “alumna tranquila,” según éstos, *son todas las chicas que tienen una escasa participación en clase y pocos reportes por mala conducta*. Esto delimita el objeto de estudio al centrar el análisis en ambas categorías que, como el lector pude advertir, se mueven dentro del aula, para lo que es necesario responder tres preguntas: ¿Cómo se perciben así misma las “alumnas tranquilas”? ¿Cómo es su participación en el aula? Y ¿Cuál es su comportamiento dentro del aula?

Las 5 alumnas provienen de familias nucleares, (papá, mamá y hermanos) y en dos de ellas, las madres se dedican al cuidado del hogar. En el caso de las alumnas donde las madres trabajan, siguen cumpliendo con la doble jornada, dedicarse a las labores domésticas después de llegar del trabajo. En las 5 alumnas, las mamás se dedican a los cuidados del hogar mientras que el padre lleva a cabo su rol de género, de proveedor.

Las alumnas también realizan actividades domésticas, y a pesar de que haya hermanos, éstos no cumplen con las tareas asignadas en el hogar, ya sea por indiferencia o porque los padres tampoco les exigen que lo hagan. “Yo luego tengo que levantar la popó del perro cuando le toca a mi hermano” (Fátima, estudiante de 5° cuatrimestre. 17 años)

La cabeza de estos 5 hogares es sin duda el padre. Es el padre quien reprende, quien ordena y quien decide el futuro de las hijas, por ejemplo, la familia de Graciela, ambos padres trabajan, sin embargo, quien ejerce la autoridad es el padre. El sueño de Graciela es ser cantante, pero su papá no la deja estudiar canto, arguyendo que “se morirá de hambre.” Graciela explica que tiene talento y que todos en su familia se lo han reconocido, pero su papá sólo quiere que lo vea como un pasatiempo. El padre es entonces la autoridad a pesar de que las mujeres trabajen. Ya Laureana Wright (2011) en 1905 sentenció que la emancipación de la mujer resultaría a través del derecho a la educación y por ende, poderse valer de su trabajo, sin embargo, aunque el derecho al estudio para las mujeres logró emanciparlas de algunos aspectos de sus cautiverios, no rompió la raíz de una de las

características de los símbolos tradicionales del género que es el de la construcción de la mujer en el espacio doméstico, que ha sido

creado como precondition de igualdad en el espacio público y social, y está íntegramente estructurado en torno a la figura de la mujer doméstica: la reclusión imaginaria de ésta garantiza funcionamiento del orden público moderno, dominado por el concepto de igualdad y libertad entre los (varones) (Serret, 2002 p. 42)

y que las somete a una forma de ser, de comportarse.

4.2 Autopercepción de las “alumnas tranquilas”

Las cinco chicas se refirieron así mismas como “extrovertidas”, “platicadoras”, y dependiendo las circunstancias se definen como “tranquilas”, “relajadas.” “Soy extrovertida, si agarro confianza me desató, si no, soy tranquila, depende” (Graciela, estudiante de 1° cuatrimestre. 15 años). En los 4 casos, la ausencia de amigas es un elemento importante para que las alumnas cambien su forma de ser, esto es que, si se encuentran sin amigas en el salón de clases son tranquilas. “Si me toca estar sola me alejo de todos, o sea, siempre soy como muy distante y no participo” (Lucero, estudiante de 4° cuatrimestre. 16 años). Otra de las alumnas confesó que también es tranquila, “ya no echo desmadre,” (Rebeca, estudiante de 4° cuatrimestre, 17 años.) porque teme que la cambien de nueva cuenta de escuela. Sólo una chica, Pamela, se consideró tranquila sin importar las circunstancias.

Pamela: Yo soy muy tranquila, casi no me da la gana de hacer chistes.⁸

Entrevistador: ¿Y cómo es eso de que seas muy tranquila?

Pamela: Umm, no sé, a veces he tratado, pero siento que no me sale.

Con Pamela ocurre algo particular. En la realización de las entrevistas a diferencia de las otras 4 chicas, Pamela se mostró muy tímida, su voz, al responder las preguntas era casi en susurro. Esto puede explicarse por el entorno familiar que estaba atravesando en el

⁸ Es importante aclarar que su respuesta de no hacer chistes fue al compararse con una de sus amigas que se consideró nada tranquila, con el argumento de que hace chiste en el salón, motivo por el cual, Pamela se situó como tranquila por no decir chistes.

momento de hacerle las entrevistas. Es menester señalar que la familia es parte importante porque es donde se adquiere el género y se aprende tanto como la diferencia sexual como los roles de género, que las mujeres tengan que dedicarse a las labores domésticas y los varones mantengan el poder, es un elemento que les asigna a las mujeres una posición distinta a la de los varones y que, cuando la familia suele ser bastante tradicional suele repercutir fuertemente en los individuos (Mataud *et.al.*, 2002), por tanto, aprenden el lugar que ocupan en la sociedad y, la interiorización de ciertos roles no es enseñada directamente, sino que juega un conjunto de disposiciones y de prácticas que se van configurando su *habitus*, en otras palabras, no es necesario que el padre les explique con palabras el lugar que les corresponde en el orden de la casa, o si se quiere, en el orden social, no hace falta, pero sí está presente en las acciones, en la división del trabajo que se encuentra implícito en el hogar, prácticas que se manifiestan en otros espacios, como en el entorno escolar.

En el caso de Pamela, donde el padre engaña a la madre y el hijo de 27 años excusa y acepta lo que el padre hace y, a su vez, una madre atormentada por la infidelidad pero que, aun así, sigue sin renunciar al marido, es un claro ejemplo de lo que Rocha y Dáz-Loving (2011) señala que “en las mujeres se sigue esperando [...] sumisión, abnegación y otras características expresivas, mientras que a los hombres se espera que cubran su rol de proveedor siendo trabajador, responsables, e incluso machistas” (p.42). Pamela es el único caso de las 4 chicas que se presentó como tranquila sin importar las diversas situaciones del salón, es la única que no realiza ninguna actividad extraescolar y que su comportamiento en la entrevista como en las categorías de análisis se ajusta a la percepción del profesorado. Se interpreta, por ello, que la situación en el seno familiar afecta en el desenvolvimiento en el aula, se le ha enseñado la sumisión que le corresponde a su género. “Si mi mamá ya no quiere estar así que lo deje, pero ya no aguanto escuchar cómo se pelean.” (Pamela, estudiante de 1º cuatrimestre. 15 años.).⁹

Las maneras de dirigir los cuerpos, los momentos en que deben de hablar o quedarse calladas también son adquiridos, en una primera instancia en el seno familiar. Rebeca, por ejemplo, expresó que sus abuelos más que sus propios padres le reprimen su manera de

⁹ Lagarde (2015) explica que para que la mujer exista es necesaria la preexistencia del hombre, ya que la mujer sólo existe social e individualmente por esa relación, entendido esto por el cautiverio de las mujeres a la maternidad y la conyugalidad, de ahí la categoría de madresposa. “La mujer sola es imaginada como la mujer carente, le falta algo, le falta el dador de la vida social, le falta el hombre” (Lagarde, 2015, p. 282)

sentar, de comer, la desvalorizan por el hecho de no comportarse como una señorita a diferencia de su hermana menor. No olvidemos que la primera socialización se da en el seno familiar, es donde la manera de relacionarse de los padres con las/los niñas/os repercute en la manera de ser, se educa y se trata diferente a un niño que a una niña (Rocha *et.al.*, 2011). Aunque los padres de Rebeca no sean los que desvalorizan a su hija, aceptan, lo dicho por los abuelos y refuerzan de una manera implícita las percepciones que los abuelos tienen con respecto al ser mujer.

Por tanto, las alumnas han adquirido “una serie de estereotipos e incluso prejuicios, con relación a qué tipo de conductas deben desarrollar las jóvenes” (Mataud *et.al.*, 2002) que configuran su *habitus* repercutiendo en su percepción que tienen de sí mismas.

Por último, es necesario destacar que ser una “alumna tranquila” no es sinónimo de ser una estudiante de excelencia—de acuerdo con los parámetros de la institución—. Existen variaciones en su desempeño académico, según la escala, un estudiante de Excelencia es de 9-10 de calificación, un alumno Regular es de 7-8 y un alumno con áreas de oportunidad es de 0-6. Dentro de esta escala, Graciela es la única que se encuentra en Excelencia, y las restantes en alumnas Regulares, sin embargo, donde existe una relación entre las 4 alumnas, excepto Pamela, es que realizan actividades extraescolares, como ir a clases de baile, dibujar/pintar, jugar voleibol y tocar el piano.¹⁰

Esa percepción que tienen de sí mismas las 5 alumnas es más compleja de lo expresado por el profesorado, la supuesta tranquilidad no es un elemento central de su manera de ser, sino que depende de las circunstancias en las que se encuentren, en sus casos, de estar sin amigas en el salón de clases o con el temor de que la cambien de escuela, excepto Pamela. Ahora, es necesario mirar el aula, entrecruzar su autopercepción con su desenvolvimiento en el aula, tener en cuenta que, el discurso (lo dicho, lo percibido) y las prácticas no siempre van de la mano.

4.3. La vida en las aulas

El aula, aunque constituye una parte del todo, tiene sus propias lógicas de funcionamiento y sus propias experiencias, ya que es el lugar que, por excelencia, se da la interacción

¹⁰ Rebeca que es quien toca el piano, tuvo una presentación en un auditorio de la alcaldía de Azcapotzalco el pasado 23 de diciembre del 2018.

profesor/a-alumna/o, y no sólo es el espacio donde se transmiten los conocimientos formales que dicta el currículo explícito, sino, es el espacio donde existe una mayor actividad de percepciones, de significados y donde se ejerce la autoridad del profesorado y la resistencia del alumnado. El aula se convierte entonces, en el espacio donde se congregan la heterogeneidad del estudiantado y donde se reflejan las desigualdades.



Foto 3. El aula. (Elaboración propia)

La vida en el aula se convierte tanto para el equipo docente como para el estudiantado su rutina de todos los días, para los primeros es el lugar donde se lleva a cabo la práctica docente, donde “el maestro ejerce ese saber-poder o poder-saber cuando moldea la conducta de sus alumnos” (Hernández y Reyes, 2011, p. 165) y para los segundos representa un espacio aburrido, hostil, asfixiante; “ se enfrentan, principalmente, de tres maneras como miembros de una masa, como receptores de elogios o reproches y como peones de las autoridades institucionales” (Jackson, 2010, p. 52) Tanto el profesorado como el estudiantado pasan la mayor parte del tiempo en el interior del aula donde

la multitud, el elogio y el poder... se combinan para [darle] un saber específico a la vida en el aula forman [do] colectivamente un currículum oculto que cada alumno (y cada profesor) debe dominar para desenvolverse satisfactoriamente en la escuela (Jackson, 2010, p. 73).

Todos los salones sin excepción en la presente escuela tienen una plataforma que simbólicamente indican que la autoridad en el aula es el o la docente, sin embargo, esta autoridad que encarnan los y las docentes no es del todo aceptado por el alumnado, ya que se les llega a tildar a algunos de ser “malos maestros” o que “no saben nada.” No se le exige al alumnado saludar al/la docente al entrar al aula, o levantarse ante la presencia de éste, el alumnado lo recibe de diversas formas, como puede ser con indiferencia, con entusiasmo por parte de un grupo de alumnas/nos o con fastidio.

En el aula también se pueden identificar las subculturas del estudiantado y a nivel microfísico, Hernández *et. al.* (2011) señala que se perciben los pequeños espacios donde se colocan por sus distintas características, por ejemplo, “los rebeldes por un lado, los timoratos por otro, y más allá los delicados y participativos” (Hernández *et. al.*, 2011, p. 168). En el caso de las “alumnas tranquilas” no existe una constante en el lugar que ocupan en el aula, tanto como pueden sentarse al frente, como en los costados, e incluso hasta atrás, como en el caso de Lucero al expresar que prefiere alejarse de todos, esto es, sentarse hasta la parte de atrás, donde muy rara vez, el o la docente dirigen la atención.

Es en el aula donde esta investigación pone énfasis, la tranquilidad de las alumnas es percibida por el profesorado por dos cuestiones, la primera es la falta de participación y los escasos reportes de mala conducta, en la investigación realizada por Subirats *et. al.* (1999) concluye en la cuestión de las participaciones, que las niñas siempre participan menos.

4.3.1. Participación en clase

Uno de los rasgos característicos que define a las “alumnas tranquilas” según el profesorado y la coordinadora es su escasa participación en clase. Ellos entienden la escasa participación con asuntos de no mostrar interés en las clases, o no mostrarse participativas como contribuir a la discusión de los temas vistos en el aula.

Investigaciones como la de Acker (1995) y Subirats *et. al.* (1999) muestran a través de la contabilización de las participaciones del estudiantado una superioridad de participación de los varones, corroborando, por tanto, la escasa y en algunos casos la nula participación de las alumnas. Ambas investigaciones resultan importantes para visibilizar la desigualdad existente en el aula, pues, la superioridad participativa de los varones obedece a una preferencia del profesorado hacia los varones (Acker, 1995; Hernández, 2016; Parga, 2004; Subirats *et.al.*, 1999) y a contenidos curriculares de corte androcéntrico que ponen en desventaja a las alumnas (Blanco, 2002; Jiménez, 2002; Sierra, 2002; Moreno, 2000), no obstante, es menester hacer un análisis no sólo al conteo de participaciones, sino comprender cualitativamente la escasa participación con relación a las “alumnas tranquilas.”

En un primer momento al realizar el conteo de participaciones se corroboró lo que, en efecto, las investigaciones ya citadas han visibilizado. Existe una clara superioridad participativa de varones. Por ejemplo 32 participaciones de alumnos contra 28 de alumnas, o 78/36. De las 20 clases, en su mayoría hubo una predominancia de participaciones de varones, excepto en dos grupos donde las alumnas se impusieron por poca diferencia, sin embargo, es importante señalar como bien French y French (1995) demostraron en su investigación, que no todos los alumnos participan, se tiene la idea que los varones dominan las participaciones, y en efecto, lo hacen, pero esto tiene sus particularidades.

Existe un grupo de alumnos que domina las participaciones, esto es que, no todos los alumnos varones participan, es un grupo el que domina la participación, “de hecho, algunos chicos tienen número de intervenciones menor, o no mayor que el de la mayoría de las chicas.” (French *et.al.*, 1995, p. 116), y concluye que existe una preferencia del profesorado hacia los varones en otorgar participación y que éstos, se valen de estrategias para tener una mayor atención por parte del profesorado. Medir las participaciones no demuestra del todo, que en efecto, las alumnas participen menos, se trata, de una primer acercamiento para conocer a las “alumnas tranquilas” con relación a sus participaciones, lo que no se pone en duda es la preferencia del profesorado para con los varones o en los temas que son de corte androcéntrico que llegan a totalizar los contenidos en el aula y que provocan, por tanto, un desinterés en las alumnas como es posible corroborar en una de las observaciones en clase.

Profesor: El hombre es el único que tiene la libertad para decidir si lo que hace está bien o está mal, pero, señores, ¿qué es la libertad?

Alumno 1: Yo creo que la libertad es decidir lo que quieras hacer.

Alumno 2: No, no es lo que tú quieras hacer, sino lo que es lo correcto.

Profesor: ¿Y qué es lo correcto?

Silencio. El profesor dirigió la mirada a un chico y lo interrogó, éste respondió.

Alumno 3: Yo creo que la libertad es decidir algo, pero sin dañar a terceros.

Había alumnas con la mano levantada para participar, el profesor decidió otorgarles la palabra a dos alumnos varones. Para la siguiente actividad, las mismas alumnas que alzaron la mano para participar, volvieron a ser ignoradas por el docente. (Observación realizada el 03/10/2018.)

Para Devís *et. al.*, (2005) existe una propensión por parte del profesorado a tomar en cuenta a los alumnos varones más que a las chicas. Véase otro ejemplo del mismo docente.

Profesor: Vean claramente cómo el rey, vestido con el poder es capaz de decidir sobre los demás hombres. La decisión es una parte importante para los hombres, pues son las decisiones las que hacen que un hombre valga, ahora bien, ¿quién me podría decir qué tipo de decisión tomó el sultán?

La mayoría de los alumnos se mostraron atentos y participativos, mientras que las alumnas hacían otra cosa como mirar el celular, con la vista gacha, y sin participar.

Alumno 1: Yo creo que su decisión fue heterónoma porque se dejó influenciar por los demás, bueno sobre todo por su esposa y amigos.

Alumno 2: No lo creo, porque si se hubiera dejado manipular por su esposa ya desde antes habría derrotado a los soldados del rey.

Profesor: ¿Entonces el sultán fue manipulado por la esposa?

Alumno 1: Yo digo que sí, porque vea, profe, cuando le dijo que matara a su mejor amigo que porque según era un traidor, y el sultán lo hizo.

(Observación realizada el 17/10/2018.)

Otros ejemplos que dio el profesor para ejemplificar los temas que se abordaron en clase parten de lo mismo, se hace mención de futbol, de guerras, conflictos, pero no se abordan temas de interés general, porque como bien señala Devís, *et. al* (2005), existe “una oferta mayor de actividades que por tradición se consideran masculinas, provocando una disminución en la participación de las chicas en el aula” (p. 80), por el contrario, casi al finalizar la clase, cuando el profesor tocó el tema de la credencial escolar como pase de entrada, hubo un mayor interés por parte de las alumnas, la mayoría levantó las manos para participar.



Foto 4. Un día cualquiera. (elaboración propia)

Como el lector pudo notar, existen participaciones por parte de las alumnas en el aula, pero, fueron ignoradas por el profesorado en más de una ocasión, lo que confirma que existe una preferencia hacia los varones y una percepción estereotipada que visibiliza de algún modo la participación femenina, por otra parte, hubo un incremento exponencial cuando el profesorado abordó temas que fueron de interés común o en actividades donde las alumnas se mostraron más interesadas, por eso la importancia del profesorado, porque “el docente y

la docente son, sin duda, los principales gestores de la promoción de la participación en los procesos de aprendizaje” (Arguedas, Núñez, Torres, Vásquez, Vargas, 2008, p. 166).

Ante esto, ¿cómo se perciben las “alumnas tranquilas” con relación a su participación? Por sorprendente que pueda resultar, las “alumnas tranquilas” se percibieron muy poco participativas, explicando algunas que no les gusta participar, que no es de su mayor interés, o por inseguridad, les da pena expresar lo que piensan por temor a equivocarse. Esto contradice de alguna manera la percepción del profesorado al relacionar la escasa participación como un asunto de tranquilidad, las “alumnas tranquilas,” recordemos, no se percibieron totalmente como tranquilas, pero no toman sus pocas participaciones en el aula como un rasgo de tranquilidad, sino que, se lo atribuyen más al comportamiento.

Graciela: No, a mí no me gusta participar.

Entrevistador: ¿Por qué?

Graciela: Pues no sé, no estoy muy adaptada a eso, bueno ya cuando me obligan a participar ya participo, pero si no, no.

Entrevistador: ¿Y suponiendo que sepas la respuesta o lo que preguntó el profesor?

Graciela: No, mejor me la guardo, bueno que muchas veces algunos compañeros no lo saben y como que les das las respuestas y ya tienen como que una idea y eso es lo que bueno a mí no me gusta.

Rebeca por su parte, no le gusta participar, “no es mi estilo. Sólo en la clase de historia porque me gusta la materia y porque el profesor es mi favorito.” Mientras que las otras tres chicas respondieron con un “no” rotundo, pero con motivos diferentes.

Entrevistador: ¿Por qué?

Fátima: Eh... no sé. Como que a veces me da pena, o no sé.

Entrevistador: ¿Por qué te da pena?

Fátima: Porque a veces pienso que lo que digo no estoy en lo correcto y no sé, espero a que alguien más lo diga, y ya pues cuando alguien lo dijo, y es como ¡ay!, sí estaba bien.

Fátima muestra inseguridad en su respuesta al temer a equivocarse. Esto es el reflejo de una forma diferenciada de educar en cuanto al sexo, ya que educan “chicas y mujeres con baja autoestima” (Colás *et. al.*, 2007, p. 40), mientras que a los hombres los enseñan a ser independientes (Parga, 2004).

Pamela al preguntarle el motivo del por qué no participa en clases no respondió. Lucero en su caso, dice que casi no es de participar, se queda callada, pero ese silencio se rompe cuando cree que algo es injusto para alguien más o para ella, incluso se definió como feminista.¹¹

Lucero: Pues, no soy como, bueno, desde pequeña no soy de participar mucho en las opiniones, soy como de quedarme callada, aunque quiera, me quedo callada, pero me pongo como mal (cuando sabe la respuesta) y a fuerza la quiero decir o todo el tiempo me la paso pensando en eso.

Entrevistador: ¿Y por qué no la dices?

Lucero: Me pasa como de quedarme callada y no, a veces sí la digo, pero es cuando en cierta manera insultan a alguien, es cuando yo me (pausa) opino.

Entrevistador: ¿Puedes decir un ejemplo?

Lucero: Como (se quedó pensando) no sé, por ejemplo, como si dijeran: él es más que alguien, es cuando yo opinó sobre que, de no, no tiene que ser así, bueno soy como (se quedó pensando, causándole pena lo que diría) en cierta forma feminista, pero no mucho (se rió apenada) o muy poco, y es como de no me gusta que siempre haiga (sic) como de él es más que yo o menos que él, o algo así.

Entrevistador: ¿Sólo en esas situaciones es cuando participas?

Lucero: Sí. Es la única forma en la que participo.

Las alumnas al manifestar que las participaciones no son “su estilo” o el temor a equivocarse obedece a una estructura de género que es aprendida a lo largo de la vida, ya sea

¹¹ Fue difícil pactar una segunda entrevista para indagar sobre la concepción que tiene de sí misma al definirse como feminista.

en casa, en la escuela o como bien señala Connell (2001) en los medios de comunicación, basta con ver cómo son representadas las mujeres y hombres en los anuncios publicitarios, las películas, etc., las mujeres por tanto, interiorizan ciertos comportamientos que son deseados en la sociedad o en los espacios donde se desenvuelven.

Para Bourdieu (2009) la oposición entre femenino/masculino es esencial para entender la gimnasia corporal. Esta oposición es percibida por los esquemas y escrituras de los agentes, por tanto la manera perdurable de estar, de hablar, de caminar, de sentir y pensar son diferenciadores de hombres y mujeres, existen comportamientos que son permitidos o no permitidos para hombres y para mujeres.

Por ello, en la manera de participar o de realizar actividades en el aula se da de una manera diferenciada y por ende, el profesorado las percibe de una manera diferente e incluso, las carga de significados. Para las “alumnas tranquilas” participar es visto bajo la percepción del profesorado y bajo esos esquemas se rigen y se perciben, sin embargo, pueden existir otras formas de participación que tanto las “alumnas tranquilas” como el profesorado ignoran. Dejemos de lado para estos efectos, el participar como sinónimo de intervenir mediante la expresión oral lo visto en clase, o arrebatarse la palabra como algunos alumnos lo hacen, si no, entendamos la participación desde otros ángulos, como la de resolver los ejercicios que han sido establecidos por el profesorado, acercarse a las/los docentes para recibir apoyo en ciertas dudas sobre la materia, o bajo otro tipo de expresiones que han resultado invisibles.

4.3.2. Participaciones invisibles

Las participaciones invisibles son todas aquellas expresiones que las “alumnas tranquilas” realizan en el aula que no son consideradas como participaciones para el profesorado ni para ellas, esto es porque se mueven bajo las percepciones que se ha impuesto en el aula, pero que, no porque no se muevan bajo esos esquemas de percepción significa que no sean otras formas de participar. A lo largo de las observaciones se encontraron algunos ejemplos, pero sólo se mencionarán para este trabajo dos ejemplos concretos que pueden ilustrar estas participaciones invisibles.

La primera de ellas ocurrió en la clase de ética. El docente—en este caso—dividió al grupo en hombres y mujeres, a cada uno les señaló su espacio, dividiendo con una línea imaginaria el lado de las mujeres y el lado de los hombres.

Para Bourdieu (2009) la forma de dirigir del cuerpo es propia de los *habitus*, las mujeres dirigen el cuerpo hacia la tierra, los hombres hacia lo alto, de ahí la diferencia de los sexos. Esta forma de dirigir el cuerpo está cargada de percepciones que producen significados, y como a continuación se observa, las mujeres dominaron el espacio dirigido hacia la tierra y los alumnos hacia lo alto. (Ver Figura 4.)

La actividad consistió en hacer un cartel sobre el calentamiento global, el más creativo y con la información clara y concisa obtendría el diez de calificación. De tiempo les dio las dos horas que dura la clase. Los alumnos se congregaron en el escritorio, que estaba en una esquina del salón. Todos estaban de pie, amontonados. Por el lado de las alumnas, ocuparon todo el espacio disponible, todas sin excepción se sentaron a lo largo y ancho del cuadro que les fue asignado y en el centro colocaron el material que ocuparon. Las dos jefas de equipo se encargaron de coordinar las acciones. También se mantuvieron sentadas y desde ese lugar dirigieron. (Extraído de la observación realizada el 22/11/18)

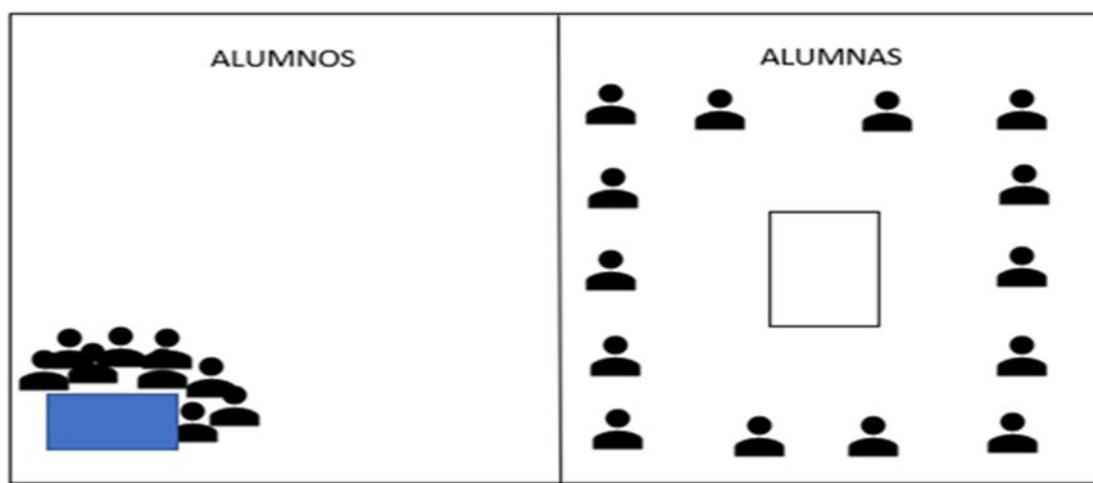


Figura 4. Diferencia en la orientación de los cuerpos. (Elaboración propia)

El amontonamiento por parte de los alumnos les imposibilitó una efectividad en realizar la actividad, debido a que no se distribuyeron el trabajo y sólo cuatro alumnos estuvieron trabajando a las órdenes del jefe de equipo, mientras que los demás golpeaban a sus compañeros, con piquetes en las costillas, golpes en la cabeza o empujándose. Mientras que las chicas, se colocaron de tal manera que todas se posicionaron frente a frente, lo que les permitió un mayor control del espacio y una división de actividades que les permitieron terminar con la actividad. Esa posición les facilitó el dialogo entre ellas y una visible coordinación que suele estar presente en las actividades realizadas por las alumnas (Askew y Ross, 2004), aunado a que no se golpearon, o empujaron, ni se picaron las costillas.

En el transcurso de la actividad se pusieron de manifiesto comentarios sexistas, que los alumnos se dirigieron entre ellos, como el caso de que un chico de cabello largo, que se le asignó la atarea de dibujar la Tierra lo ridiculizaron y se mofaron de él al decirle que parecía niña por usar el cabello largo, “tú vas allá con las niñas”, acto seguido los alumnos rieron, el chico se defendió diciendo “saco, pendejo.” Mientras esto ocurría, los varones se seguían golpeando la cabeza, las costillas y las nalgas, a lo que el profesor los reprendió no por el hecho de golpearse, sino de hacer “mucho ruido”. Para Díaz de Greñu (2017), existe por parte del profesorado negligencia hacia ciertos comportamientos agresivos, porque se suele asociar que así son los hombres y, por ende, el profesorado decide eludir ciertos comportamientos porque los atribuye a su sexo-género (Parga, 2008).

Díaz de Greñu (2007) señala que “perduran prejuicios asociados al sistema sexo-género: diferente capacidad intelectual y rasgos de la personalidad que se ligan al sexo biológico” (p. 229) y esto fue observable al escuchar los reclamos de los alumnos al docente por llevar a cabo la actividad, el jefe de equipo de los varones le manifestó: “fue injusto, usted (el profesor) ya sabía que ganarían las mujeres. Póngame a competir a mí solo con todas, un hombre es mejor que todas ellas.” Se salió molesto, mientras que otros alumnos dijeron “ahora es cuando me gustaría ser mujer.” Esto es que los chicos asumen que hay ciertas actividades masculinas y femeninas y, además, todo lo asumen como competencia (Askew *et.al.*, 2004). Para sorpresa, el profesor no interpeló a los alumnos.

En los comentarios de los alumnos existe una imagen estereotipada de las mujeres al manifestar que ellas obtendrían mejor calificación, esto se entiende ya que existe una tendencia por parte de los alumnos varones a tener más interiorizados los estereotipos de

género (Colás *et. al*, 2007); con respecto al jefe de grupo, muestra una desvalorización hacia las mujeres y una competitividad que se fomenta en los chicos y una pasividad en las chicas (Halpern, 1988), esta percepción estereotipada, incluye la opinión del profesor al señalar que la tranquilidad de las alumnas más que su coordinación fueron el producto de un trabajo aprobatorio, tranquilidad que el profesorado asocia con una escasa participación pero que, en la actividad mencionada, las chicas demostraron todo lo contrario. Su éxito en la actividad se debió a una participación grupal de todas las alumnas.

La segunda participación invisible fue el producto de una actividad con dos grupos diferentes donde el docente percibió la nula participación de las alumnas, incluso, de las que él consideraba como sus mejores estudiantes—y en contra posición con la percepción del resto del profesorado—como participativas.

La actividad consistió en que todo el grupo se organizó para crear una canción con seis palabras que fueron escogidas al azar por el grupo. Los requisitos para que todo el grupo tuviera calificación aprobatoria era que la canción tuviera coherencia, fuera creativa y todos y todas la cantaran.

El profesor no dejó a ningún estudiante a cargo, el mismo grupo debía de organizarse. Lo que ocurrió en ambos grupos donde fue aplicada la dinámica fue que de inmediato los hombres tomaron la batuta de la organización. En el grupo de primer grado, dos de los alumnos más participativos empezaron a organizar a todo el grupo, no bastó más de media hora para que decidieran renunciar a su cargo, so pretexto de que no todos les hacían caso. Las alumnas por su parte miraban con atención a sus compañeros y seguían instrucciones, por otra parte, muy pocos alumnos varones prestaron atención a sus compañeros, la mayoría se distraía con el celular o golpeando a sus compañeros, picándoles las costillas o con golpes en la cabeza.

Estos dos alumnos que se lanzaron a dirigir el grupo desertaron y prefirieron dejarle el trabajo organizativo a quien sea, entonces la responsabilidad fue tomada por las mujeres, entre las cuales tres alumnas tomaron el liderazgo. Intentaron callar a los compañeros que hablaban y no prestaban atención. Los

dos alumnos que estaban de organizadores siguieron instrucciones de las mujeres como subordinados ya no como dirigentes.

En el segundo grupo de tercero ocurrió algo parecido, aunque con un grado mayor de indiferencia por parte de los varones. Las tres alumnas que eran las más aplicadas según el profesor y las que más participaban, no tomaron la responsabilidad de dirigir todo el grupo. No se pusieron frente al grupo para dirigir la dinámica, lo que hicieron fue ir a cada grupito de amigos a ponerse de acuerdo. Su trabajo fracasó, las alumnas no fueron escuchadas. Acto seguido, cuando un chico, considerado el “guapo” del salón, tomó el liderazgo, fue escuchado por una gran mayoría, no por todos y todas y fue sí como pudieron medianamente organizarse y realizar la actividad.

Al término de la actividad el profesor se dirigió a una de las chicas—la más participativa, según lo expresado por el docente—y le preguntó por qué no había tomado la dirección del grupo, él creyó que lo haría, la alumna, sonrojada, respondió que ella no le gusta hacerse notar, que ella es el cerebro que opera detrás. Supuestamente, la chica le confesó al profesor que ella le había dicho a su compañero (el “guapo”) qué hacer. (Extraído de la observación realizada el 23/10/2018)

Lo sucedido en la actividad obliga por lo menos a hacer tres preguntas, i) ¿por qué las alumnas no tomaron la iniciativa desde un primer momento? ii) ¿Por qué los varones no acataron las instrucciones inmediatas al momento que las alumnas tomaron la dirección de la actividad? Y iii) ¿Las alumnas no participaron?

La cuestión de por qué las alumnas no tomaron la iniciativa desde un primer momento tiene que ver con el papel que las mujeres han ocupado a lo largo de la historia de la humanidad y que de alguna u otra manera han sido aprendidas y aceptadas, ocupando, por tanto, una posición social secundaria, “por esta razón, [las mujeres] ajustan su comportamiento a unas reglas socioculturales y sociolingüísticas específicas y complementarias opuestas y secundarias en relación con las que desempeña el hombre “ (Buxó, 1991, p. 19). Este conjunto de disposiciones actúa en el momento que las alumnas se limitan a observar, incluso, lo perciben como “natural”, que sean los varones los que dirijan

la actividad, Subirats *et. al* (1999)) explica que a las niñas se les asocia con la sumisión y son educadas para eso, mientras que “los niños están destinados a ser los protagonistas de la vida social, y se les prepara para ello, estimulando su protagonismo en la escuela” (Subirats *et al.*, 1999, p. 215), a las niñas se les da un mensaje doble, pueden ser partícipes de la vida social, pero no ser las protagonistas, y ¿por qué se les niega ese protagonismo?

Tanto sus compañeros varones como el docente les negaron el protagonismo a las alumnas, y que, allende la idea del protagonismo, las “alumnas tranquilas” que participaron de la actividad, no manifestaron alguna preocupación por no ser las “protagonistas” de la actividad, aunque, hayan sido ellas las que contribuyeron en mayor medida para llevar a buen puerto la actividad.

Lo que el profesor no notó, ni los alumnos, incluso, ni las “alumnas tranquilas” fue su participación en la actividad. Al momento que las 5 “alumnas tranquilas” manifiestan que no les gusta participar, están aceptando la percepción del profesorado—una percepción que comprende el mundo escolar desde un punto de vista masculino (a pesar de que el profesorado sea integrado por mujeres y hombres)—sin embargo, aunque en un primer momento las alumnas no se lanzaron por el liderazgo no significa que hayan esperado de una manera pasiva las indicaciones de los varones.



Foto 5. Participaciones. (Elaboración propia)

Cuando el docente le preguntó a la alumna más participativa el motivo por no participar en la actividad, está dando por hecho su tranquilidad, incluso, se está hablando de una pasividad. Que las alumnas no hayan cogido el supuesto protagonismo, fue visto de esa manera por el docente, lo que le impidió observar el acontecer en el aula, en otras palabras, que las alumnas no se hayan lanzado a tomar la dirección del grupo no significa que no hayan participado o que recibieran las instrucciones de los varones de una manera pasiva.

En el grupo de primer cuatrimestre, las alumnas escucharon atentas a los chicos encargados en un principio. En ese momento, cuando en el salón el estudiantado se encontraba desorientado, o algunos varones aprovecharon la actividad para golpearse, reírse; las alumnas prestaron atención para realizar la actividad, ese prestar atención se convierte en un acto participativo, pues las mantuvo atentas a las decisiones que se tomaban y ser participes de esas mismas decisiones, y esto se corrobora que cuando los dos chicos dejaron el cargo de dirigir al grupo, el cargo se transfirió a las alumnas, ¿por qué no a otros varones? Las alumnas al quedarse con el cargo lograron coordinar la actividad, pero, el cargo no se lo quedó ni una ni dos, fueron en su gran mayoría todas las chicas las que se encargaron de dirigir, mientras que los varones acataron instrucciones.

Que el cargo no haya sido tomado por uno o dos hace que se invisibilice una figura a la cual se le puede felicitar o abuchear, por ello, el profesor se quedó con la imagen de los dos chicos que tomaron la dirección y luego fracasaron en ello, pero cuando pasó a manos de las alumnas, como fueron en su mayoría todas las que tomaron la dirección, el docente quedó imposibilitado de saber a quién felicitar o abuchear.

Por otra parte, el grupo de cuarto cuatrimestres, la heterogeneidad del grupo en subgrupos imposibilitó la organización de una manera efectiva, aunque en éste, la dirección no haya recaído en las mujeres porque no fueron escuchadas, sí hubo una participación de éstas. Cuando el docente explicó la actividad, las alumnas se dirigieron a los pequeños grupos de amigos/as para preguntarles cómo organizarse o que dieran sus opiniones. Una de las chicas que el profesor consideró que no había participado, pasó a cada grupito a motivarlos a integrarse a la dinámica o a incitarlos a que sugirieran qué hacer. Otras desde su lugar sugerían propuestas que no fueron escuchadas. Rebeca, que por ningún motivo se levantó de

su lugar, sugirió ideas desde su banca, o hablaba con su amigo, o intercambiaba ideas con las chicas que pasaron a cada grupito.

Tomando por cierto lo expresado por la otra alumna quien fue la que le dijo qué hacer a su compañero, estamos en presencia de una forma de participación, esto es que, el compañero no se hubiese atrevido a dirigir al grupo sin la intervención de la alumna, pero, no se puede brindar una interpretación al respecto porque no se pudo comprobar si lo que dijo la alumna fue cierto. A todo lo que se ha dicho cabe preguntarse: ¿No hubo participación por parte de las “alumnas tranquilas”?

4.3.3. Llamadas de atención

Otra característica de las “alumnas tranquilas” son sus escasos reportes por mala conducta. Es menester aclarar que los reportes sólo se llevan a cabo cuando el profesorado determina que la conducta del estudiantado no es la adecuada, esto se presta a la subjetividad de cada profesor o profesora, ¿cómo miden su gravedad? No existe un parámetro oficial de la escuela que determine los comportamientos inadecuados de los estudiantes para llevar a cabo un reporte. Lo que existe, son medidas de seguridad que no se enfocan en mala conducta sino en preservar un ambiente sano y una buena imagen para la escuela como es el consumo de cualquier tipo de drogas o sustancias no permitidas.

La pregunta obligada fue indagar en el tipo de conductas que son consideradas como no apropiadas para el profesorado. Las entrevistas y las conversaciones informales arrojaron diferentes percepciones, lo que nos llevó a determinar subcategorías. No todas las actitudes que el profesorado califica como *malas* es reportada a la coordinación correspondiente, sino que depende de cada profesora/o determinar su gravedad. Hubo distintas formas de medir su gravedad y algunas fueron tomadas por profesores/as como faltas menores y para otros—siendo el mismo caso—como faltas graves. Por ejemplo, que un alumno interrumpa la clase por estar hablando, para un grupo de docentes fue considerado como una falta grave, mientras que para otro grupo de docentes no lo ven como una falta grave y sólo se le pide que guarde silencio, es por eso que las subcategorías nos ayudaron a esclarecer el problema.

Existen 3 diferentes tipos de medidas para atacar la mala conducta. La que llamamos *mala conducta menor*, es cuando el profesorado considera que la falta no ha sido grave y entonces se trata de resolver el problema de mala conducta en ese momento (que guarde

silencio, que deje de ocupar el celular o que deje de comer en clase). La *mala conducta media*, es cuando el profesorado decide atacar el problema con una medida más tajante, que es retirar al alumno o alumna del salón (por reglamento escolar no está permitido) y la tercera, el *reporte*¹², es cuando la/el docente decide llamar al prefecto para que retire al/la estudiante y genera un reporte que se entrega a coordinación y es hasta esa instancia cuando se determina la sanción al infractor, se le retira su credencial y la coordinadora (bajo su subjetividad) decide o llamar a los padres o suspenderlo/a.

Esto fue un problema a resolver, el profesorado señaló que las “alumnas tranquilas” son aquellas que tienen escasos reportes de mala conducta, pero que, al profundizar en el tema de los reportes, nos dimos cuenta que muy pocas veces se reporta a un alumno o alumna, sino que, el profesorado recurre más a la *mala conducta menor* y a la *mala conducta media*. Para resolver el problema decidí nombrarlo como *llamadas de atención*, de esta manera se puede incluir las tres formas distintas de abordar la mala conducta.

Tomando en cuenta lo anterior, encontramos que, en efecto, las *llamadas de atención* son más frecuentes en los varones que en las alumnas, éstas variaron en cuestión de sanciones. Hubo casos que el profesorado recurrió a sacar a los alumnos del salón. No presencié ningún caso donde el profesorado recurriera al *reporte*.

Dentro del aula las alumnas reciben menos amonestaciones y cuando se les *llama la atención* es por estar hablando. Fue una constante que noté en todas las clases observadas. Buxó (1991) explica que las mujeres suelen hablar más que los hombres porque desarrollan en mayor medida la capacidad del habla.

Las 5 informantes mencionaron que por lo regular no se les han *llamado la atención*, con excepción de algunos casos, por ejemplo, a 3 de ellas les han *llamado la atención* por estar hablando, escuchar música en clase o por expresar una inconformidad. En las conversaciones informales que sostuve con otras alumnas mencionaron que tampoco han recibido llamadas de atención, “somos muy tranquilas,” ese tranquilas se refirieron a que no hacen *nada*, esto es que, no se paran de su lugar, no gritan, se quedan en sus lugares a resolver las actividades, y cuando les han *llamado la atención* es por estar hablando. Otra chica

¹² Sólo se presenció un caso de reporte. Estaba esperando que la coordinadora me atendiera para realizarle unas preguntas cuando un alumno se presentó. La maestra le había puesto reporte por estar jugando dentro del salón con un balón de baloncesto. Le retiraron la credencial y el balón, y se mantuvo en la oficina hasta que la coordinadora decidiera la sanción.

expresó que no “o sea, soy jefa de grupo,” esto se interpreta como que una jefa de grupo sigue las reglas, y que si tiene ese rango, no lo consiguió por su mala conducta. Su amiga por su parte dijo que a ella no le gusta hablar en el salón porque se distrae, y si se distrae ya no le pone atención al profesor y puede reprobar.

Es importante resaltar que existen asignaturas donde las amonestaciones son más elevadas, como en Estrategias de aprendizaje, una asignatura que por lo regular casi todos las/los alumnas/os detestan por la dinámica de clase, o porque consideran que es aburrida y poco atrayente.

Rebeca confesó que se porta bien porque teme a que la vuelvan a sacar de la escuela, porque antes era un “desmadre” y le “valían verga las calificaciones.” A pesar de los diferentes motivos que tienen las alumnas para no caer en una mala conducta, existe una clara diferencia entre sus pares y ellas. A los varones se les reprende más por levantarse, decir groserías, gritar, mientras que las alumnas reciben llamadas de atención por el hecho de estar hablando, pero, por lo regular las alumnas casi no reciben *llamadas de atención*. Han existido explicaciones que tratan de dar cuenta de ello, explicaciones que Mataud. *et al.* (2002) han desacreditado por caer en estereotipos, por ejemplo, afirmar que las niñas tengan una visión más positiva en la escuela que los niños o que las niñas son más dóciles y tranquilas y se distraen menos que los chicos las hace más aptas para el sistema escolar.

Para Gordon (1996) que la alumna sea tranquila recae en el control que se ejerce sobre ella, la disciplina que se le impone a través de cien reglas, sin embargo, en el bachillerato donde realizamos el trabajo de campo, dista mucho de una escuela estricta e incluso, las mismas alumnas consideraron que la escuela es muy “relax” a diferencia de la secundaria.

Se está, pues, frente al *habitus* de las alumnas, una expresión de la forma de dirigir el cuerpo que ha sido adquirida a lo largo de su vida. Se está frente a cuerpos construidos socialmente que determinan la forma de comportarse de las alumnas

y los principios opuestos de identidad masculina y de la identidad femenina [que] se codifican de ese modo bajo la forma de maneras permanentes de mantener el cuerpo y de comportarse, que son como la realización o, mejor dicho, la naturalización de una ética (Bourdieu, 2017, p. 42),

por ello encontramos en su gran mayoría alumnas con posturas rígidas, con el cuerpo “bien sentado” a diferencia de los varones. Existe una constante en las alumnas de “sentarse bien,” no se permiten mantener el cuerpo holgado, las piernas abiertas ni la espalda recargada medianamente en el respaldo de la silla, ni como tampoco, tener las piernas levantadas recargadas en otra silla, como sí es evidente observarlo en los varones.

Este control del cuerpo y de disciplina es en mayor medida seguido por las alumnas, de ahí que las llamadas de atención no sean tan frecuentes en ellas como en el caso de los varones, pues su orientación del cuerpo está orientada a un esquema de percepciones valorizadas. Que una mujer se siente de una manera “incorrecta” es producto de reprimendas, por ejemplo, el caso de Rebeca que ya se ha mencionado, al ser reprendida por los abuelos al “sentarse como hombre,” o bien, en el espacio escolar, que también tiene el papel de educar y de alguna manera transmitir los buenos modales de la sociedad actual, al respecto Bourdieu (2017) comenta que “las posturas o las posiciones relajadas, como el hecho de balancearse en una silla o de balancear los pies sobre el escritorio... son, para ser exactos, inimaginables para una mujer” (p. 44).¹³

Es común reprender al estudiantado por sus malas posturas al sentarse, sin embargo, se vuelven más estrictos con las alumnas, la falda es el motivo que justifica la reprensión de una mala postura. Es ante todo momento estar cuidadosas de sus posturas.

A pesar de que en la presente escuela no se presencié ninguna llamada de atención por la forma de orientar los cuerpos, no exime que haya detrás todo un Trabajo Pedagógico en las alumnas, basta con escuchar los testimonios de las alumnas para dar cuenta de ello. Las 5 chicas, contaron que en sus secundarias eran reprendidas más que en el bachillerato, sobre todo por la forma de sentarse, de no cerrar las piernas, el uniforme maltrecho, el peinado, las uñas.

Fátima: Yo me acuerdo de que había como un cuadernito de higiene donde decía el peinado, los zapatos, las uñas, te las iban revisando.

¹³ Muy pocas alumnas son las que se observaron con la postura contraria a la forma correcta que se les ha impuesto a las mujeres, una de ellas es Rebeca, quien expresó que le gusta sentarse así porque le resulta más cómodo, y no le importa lo que le diga su abuela, porque, al fin y al cabo, lo sigue haciendo. El otro caso, la chica se percibe como lesbiana, esto me lleva a cuestionar si el ser lesbiana es una forma de permitirse movimientos que le son permitidos a los varones.

Entrevistador: ¿Qué era eso del peinado?

Fátima: Ah, no podías tener el cabello suelto y las uñas no pintadas. El cabello tenía que estar recogido y sin estar pintado.

“Estas maneras de mantener el cuerpo, profundamente asociadas a la actitud moral y al pudor que deben mantener las mujeres, sigue, imponiéndose, como a pesar suyo, incluso cuando dejan de ser impuestas por el atuendo” (Bourdieu, 2017, p. 44). Esta forma de orientar los cuerpos es tanto adquirida en el seno familiar, los medios de comunicación, como en la escuela, que si bien es cierto que el bachillerato no sea estricto o no las reprima en su forma de orientar el cuerpo, las alumnas han atravesado por toda una vida escolar, desde la primaria hasta el nivel medio superior, exigiéndoles conductas esperadas, en palabras de Bourdieu *et.al.* (2014) ha habido un Trabajo Pedagógico, una repetición constante de significados que han logrado configurar el *habitus* de las alumnas, han disciplinado sus cuerpos (Bourdieu, 2017) para hacerlas pasivas, dóciles.

Conclusiones

Aunque sin lugar a dudas, la categoría “alumna tranquila” construida con base a la percepción del profesorado y la coordinadora se limitó a sólo dos características de la vida escolar, me permitió indagar en el desenvolvimiento de las alumnas en el aula, con esto, es posible retomar las indagaciones de las “alumnas tranquilas”. Falta mucho por conocer, reflexionar, comprender, nutrir la categoría con otros elementos que permitan una mayor comprensión de dichas alumnas, por ejemplo, reflexionar sobre la relación que mantienen las alumnas con la tranquilidad, ya Stanley (1995) arrojó elementos de análisis para abordar el tema al explicar que las alumnas se relacionan con la tranquilidad por un asunto de estrategia o por una forma de adaptación al sistema escolar; por otra parte, es menester rastrear las causas, motivos o factores ya sea externos o individuales de su tranquilidad. Gordon (1996) ha señalado que se debe al control de la escuela, por las cien reglas que rodean a las chicas, no obstante, no se descarta la posibilidad de otros factores más. Es menester a su vez, comprender a las “alumnas tranquilas” dentro y fuera de la escuela, si es en efecto, el entorno escolar el que propicia una tendencia a la tranquilidad en las alumnas.

Para llevar la discusión allende el terreno de las alumnas, se entrevistó a un chico basándome con las características que se le fueron asignadas a las “alumnas tranquilas” para contrastar los resultados y fomentar la reflexión al respecto. La información proporcionada por el alumno en su manera en la que se percibe, en sus participaciones y en las llamadas de atención, coinciden—por supuesto, sin caer en generalidades—con las proporcionadas por las alumnas. Esto podría abrir futuras línea de investigación en torno a las masculinidades, ¿cómo son percibidos los chicos con esas características por el profesorado o por sus otros compañeros? ¿Es una forma diferenciada de la masculinidad hegemónica? ¿Qué orilla a los chicos a tomar esa actitud tranquila?

A modo de conclusión, en el largo recorrido en la comprensión de las “alumnas tranquilas,” es prioritario señalar que los expresado por el profesorado y la coordinadora del bachillerato caen en percepciones estereotipadas sobre las alumnas. Al mencionar que las “alumnas tranquilas” son poco participativas y reciben escasas llamadas de atención no es del todo cierto. 1) Existe una participación de las alumnas, pero en la mayoría de los casos son ignoradas, como bien señala Askew *et.al.* (2004) que las chicas y los chicos dentro de las aulas participan de una manera diferenciada en el aprendizaje. 2) Existe un problema a nivel

currículo (explícito y oculto) al reproducir el androcentrismo (Devís, et. al. 2005; Moreno, 2000; Toriz, 2003). Hubo una mayor participación de las alumnas cuando los temas o los ejemplos brindados por el profesorado tocaban temas que eran de intereses tanto para alumnas como alumnos. 3) Existen otras formas de participación de las alumnas que quedan fuera del esquema de percepción del profesorado. Las alumnas se mostraron colaborativas en ciertas actividades y realizan éstas de una manera diferenciada, por ello el *habitus* es importante para conocer dichas participaciones.

Ahora bien, que las alumnas no participen obedece a diferentes causas que no giran en torno a su supuesta tranquilidad, por ejemplo, depende la dinámica de clase y qué tanto interés las alumnas muestren en ella, el ejemplo se mencionó con anterioridad fue el de Estrategias de aprendizaje, pero hay otras materias que tampoco, según las alumnas, se prestan para participar, como la materia de sociología, y no es tanto en sí la materia, sino que una pieza importante es el profesorado, recordemos que es el profesorado el que dirige la dinámica en el aula (Jackson, 2010). Lucero mencionó que en esa clase la profesora sólo los ponía a resolver cuestionarios y no había nada en qué participar; o el ejemplo de Rebeca, al confesar que su tranquilidad obedece al temor a ser cambiada de escuela nuevamente, o la chica que mencionó que su tranquilidad obedece a poner atención, porque de lo contrario reprobaría.

Con respecto a las llamadas de atención, es difícil determinar qué conductas son apropiadas e inapropiadas, debido a que el profesorado mide su gravedad a través de su subjetividad. Fue una realidad, que en las 20 sesiones observadas, el profesorado no levantó un *reporte* o sacó al estudiantado del aula como se pensó, sin embargo, lo que cabe destacar es que sí existe un comportamiento diferenciado entre alumnas y alumnos, por ello la importancia de emplear la categoría género y *habitus*, pues, un ejemplo donde se expresan ambas categorías en la forma de dirigir el cuerpo, y que trae a cuenta lo dicho por Bourdieu (2009) al explicar que el movimiento corporal trae consigo percepciones, y que estas se les puede atribuir significados que se asocian a hombres y mujeres.

Que una alumna no se levante de su lugar o aviente bolas de papel, grite o diga groserías, no quiere decir que no sea activa, o que no las haga, es por ello que como ya se ha mencionado, se necesita reflexionar más sobre las “alumnas tranquilas” y su relación con la tranquilidad, comprenderla en todas las dimensiones posibles, porque ajeno a las escasas

participaciones o a las pocas llamadas de atención, hay alumnas realizando otro tipo de actividades dentro del aula que pasan inadvertidas, invisibles. Una “alumna tranquila” no grita, pero sí platica con su compañera de al lado; no discute los temas vistos en clase y se arrebató la palabra para participar, pero realiza la actividad en su lugar con bastante rapidez.

Otra forma de reflexionar la tranquilidad de las alumnas y a su vez una crítica a la percepción masculina, lo hace Corrés (2012) al explicar que lo masculino lo entiende como espacio y a lo femenino como tiempo, esto es que la mujer al ser tiempo espera y “esperar es un verbo femenino, no masculino... la paciencia es pasividad y a esta última se le ha connotado de manera negativa debido a que se ha sobrentendido la acción y ello se asocia con el movimiento” (Corrés Ayala, 2012, p. 136).

Ahora bien, es menester hacer una separación entre la percepción del profesorado y la coordinadora con respecto a las “alumnas tranquilas” y lo que, en este caso, el investigador (yo) entiende por “alumnas tranquilas.” Recordemos que para los primeros las “alumnas tranquilas” son todas aquellas chicas que tienen pocas participaciones y escasos reportes de mala conducta. Esta percepción que se tiene sobre estas alumnas es debido a un conjunto de percepciones que se tiene sobre ellas, esto es que, la percepción de “alumnas tranquilas” es el producto de esquemas de percepciones del profesorado que obedece a su posición en el espacio escolar, sus esquemas, como lo es el género al que se identifica y toda una carga de ideas y significados que están regidos bajo estereotipos de género, en otras palabras, las “alumnas tranquilas”, desde mi percepción, (basándome en una reflexión a partir de los datos interpretados) *es el producto de esquemas de percepciones del profesorado y la coordinadora que obedecen a estereotipos de género, pero que no reflejan objetivamente la realidad de dichas alumnas.* Dicho esto, podría emplearse la categoría de “alumnas tranquilas” para futuras investigaciones, entendido, por supuesto, como un constructo subjetivo que puede ser objetivizado para comprender el fenómeno en otros espacios escolares.

Referencias

- Acker, S. (1995). *Género y educación, reflexiones sociológicas sobre las mujeres, la enseñanza y el feminismo*. España: Narcea.
- Askew, S. y Ross, C. (2004). *Los chicos no lloran. El sexismo en educación*. Madrid: Paidós.
- Arguedas Leitón, E., Núñez Castro, L., Torres Hernández, R., Vásquez Carvajal, A.C y Vargas Fallas, C. A. (2008). La participación en el aula escolar rural: un reto para la transformación. *Educare*, 12 (extraordinario), 163-169. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194114584021>
- Azevedo, F. (2013). *Sociología de la educación. Introducción al estudio de los fenómenos pedagógicos y de sus relaciones con los demás fenómenos sociales*. México: FCE.
- Bertely Busquets, M. (2013). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Blanco, N. (2002). Educar a mujeres y a hombres. En F. López Rodríguez. (2002), *Género y Educación. La escuela coeducativa*. (pp. 37-46). España: Editorial Laboratorio Educativo.
- Bourdieu, P. (2017). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI editores.
- _____. (2017). *La dominación masculina*. México: Anagrama.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2014). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Editorial Fontamara.
- Bourdieu, P., (2009). *El sentido práctico*. México: Siglo XXI editores.
- Burin, M. y Meler, I. (2010). *Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Buxó Rey, M. J. (1991). *Antropología de la mujer. Cognición, lenguaje e ideología cultural*. España: Editorial Anthropos.
- Colás Bravo, P. y Villaciervos Moreno, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25, (1), 35-58.
- Connell, R.W. (2001). Educando a los muchachos, nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas*, (14), 156-171.
- Corrés Ayala, P. (2012). Femenino y masculino: modalidades de ser. En N. Blanquez Graf, M. Ríos Everardo y F. Flores Palacios (coords.), *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*. México: UNAM

- Devís, Devís, J.; Fuentes Miguel, J. y Sparkes, A. C. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículo oculto? La identidad de género y sexualidad en educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, (39), 73-90.
- Díaz de Greñu Domingo, S. y Anguita Martínez, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2 (1), 219-232. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217049688015>
- Durkheim, E. (2009). *Educación y sociología*. México: Colofón.
- Foucault, M. (2018). *Vigilar y castigar. Nacimiento de una prisión*. México: Siglo XXI editores.
- French, J y French, P. (1995). Desequilibrios por razones de género en la enseñanza primaria. Un informe sobre interacción. En P. Woods y Hammersley, (coomps.), (pp. 23-48), *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Barcelona: Paidós.
- García Flores, A. S. (2017). *La perspectiva de género en la escuela*. México: CONAPO y SEGOB.
- García Ramírez, C. T (2014), Permanencia de estereotipos de género en la escuela inicial. *Educare*, 18, (61), 439-448.
- García Villanueva, J., Talavera Torres, K. A., Villanueva Chávez, L. D. y Gama Mondragón, L. A. (2018). *Género en la Educación física: propuestas didácticas*. México: UPN:
- García, Villanueva, J. (2017). *La identidad masculina en los jóvenes: una mirada*, México: UPN.
- García Villanueva, J., De la Rosa Acosta, A. y Castillo Valdés, J. S. (2012). Violencia: análisis de su conceptualización en jóvenes estudiantes de bachillerato. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 495-512. Recuperado de : <http://www.scielo.org.co/pdf/rllcs/v10n1/v10n1a32.pdf>
- Giroux, H. (1995), *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI editors.
- Gómez, N. (2002), Tendiendo puentes. Una propuesta metodológica desde la investigación educativa de corte interpretativo. *Revista Electrónica Sinéctica*, (21), pp. 44-51. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99817897007>
- Gordon, T. (1996), Citizenship, Difference and Marginality in Schools: Spatial and Embodied Aspects of Gender Construction. En P. F. Murphy y C. V. Gpps (edit.) *Equity in the classroom. Towards Effective Pedagogy for Girls and Boys*. (pp. 34-45). London: Edit. Press, UNESCO.
- Guber, R. (2017). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. México: Siglo XXI editores.

- Guerrero Serón, A. (1996). *Manual de sociología de la educación*. España: Editorial Síntesis.
- Halpern, D.F (1988). Sex Differences in Cognitive Abilities. *The American Journal of Psychology*, 101 (3), 451-454. DOI: 10.2307/1423092
- Hernández Crescencio, L.L (2016). *La reproducción de roles y estereotipos en el aula, una propuesta pedagógica en un grupo de tercer año de educación primaria*. (Tesis de diploma de especialidad en Género en educación) Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Igbo, J.N., Onu, V.C. & Obiyo, N.O. (2015), Impact of gender stereotypes on Secondary School Student's self-concept and Academic Achievement. *SAGE Open*, 5, (1), 1-10. DOI: 10.1177/2158244015573934
- Jackson, Ph. W. (2010) *La vida en las aulas*. España: Ediciones Morata.
- Jiménez Aleixandre, M. P. (2002). Género y ciencias: el paso siguiente. En F. López Rodríguez. (2002), *Género y Educación. La escuela coeducativa*. (pp. 27-35). España: Editorial Laboratorio Educativo.
- Jiménez Cortés, R. (2007), Discurso de género y práctica docente. *Revista de Investigación Educativa*, 25, (1), 59-76.
- Lagarde, M. (2015). *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, presas y locas*. México: Siglo XXI editores.
- Lamas, M. (2006). *Cuerpo: diferencia sexual y género*. Taurus: México.
- Lundgren, U.P. (1997). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.
- Martínez Escárcega, R. (2005). *Educación, poder y resistencia. Una mirada crítica a la vida escolar*. México: UPN.
- Mataud Aznar, M. P.; Rodríguez Wangüemert, C. y Marrero Quevedo, R. J. (2002). *Psicología del género: implicaciones en la vida cotidiana*. España: Biblioteca Nueva
- Moreno, M. (2000). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. España: Icaria.
- Mosteiro García, M. J y Porto Castro, A. M (2017), Análisis de los estereotipos de género en alumnado de formación profesional: diferencias según su sexo, edad y grados. *Revista de Investigación Educativa*, 20, (1), 151-165.
- Parga Romero, L. (2008). *La construcción de los estereotipos del género femenino en la escuela secundaria*. México: UPN.
- Parga Romero, L. (2004). *Una mirada al aula. La práctica docente de las maestras en el aula*. México: UPN.

- Pérez Serrano, G. (1994), *Investigación cualitativa: retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: Muralla.
- Ricoy Lorenzo, C., (2006), Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro de Educacaco*, 31, (1), pp. 11-22. Recuperado de: <http://redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>
- Rocha Sánchez, T. y Díaz Loving, R. (2011). *Identidades de género. Más allá de cuerpos y mitos*. México: Trillas.
- Rockwell, E. (2018) *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. En N. Arata, J. C. Escalante y A. Padawer. (comp.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Scott, W, J. (2015). Género e historia. En M. Lamas (comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. (pp.269-308). México: UNAM, CIEG.
- Serret, E. (2002). Género e identidades, algunas precisiones conceptuales. *En identidades femeninas y proyecto ético*. (pp. 22-46). México: Programa Universitario de Estudios de Género. UAM.
- Sierra Pellón, C. (2002). El aprendizaje de los roles de género: de la inferioridad intelectual a la igualdad curricular. En F. López Rodríguez. (2002), *Género y Educación. La escuela coeducativa*. (pp. 13-22). España: Editorial Laboratorio Educativo.
- Simmel, G. (2014), *Filosofía de la coquetería y otros ensayos*. México: Ediciones Coyoacán.
- Stanley, J. (1995). El sexo y la alumna tranquila. En P. Woods y Hammersley, (coomps), *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. (pp. 49-63). Barcelona: Paidós.
- Subirats, M. y Brullet, C. (1999). Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta. En M. Belausteguigoitia, y A. Mingo. (pp. 189-223), *Género prófugos. Feminismo y educación*. México: UNAM
- Toriz, Pérez, A. (2003). El currículo: un espacio para analizar la desigualdad social entre los sexos. Una visión desde la sociología de la educación. *Visión Educativa*, 2 (5),
- Wacquant, L. (2007). Esclarecer o Habitus. *Educação & Linguagem*, 10 (16), 63-71.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, España: Paidós.
- Wright, L. (2011). La emancipación de la mujer por medio del estudio. En J. Tuñón, (comp.), *Voces a las mujeres. Antología del pensamiento feminista mexicano, 1873-1953*. (pp.130-138). México: UACM.

Wyatt, L.; Whitehead, J. y Hart, C. (1996), Gender, Teachers and Changing Voices from Schools.
En P. F. Murphy y C.V. Gpps (edit.), *Equity in the classroom. Towards Effective Pedagogy
for Girls and Boys*. (pp. 228-241). London: Edit. Press, UNESCO.

Anexos

Carta de originalidad

Ciudad de México a 24 de mayo de 2019

Por medio de la presente, yo Alberto Becerril Iturriaga, con número de identificación 4254117960860, declaro bajo protesta de decir la verdad en toda la información que proporciono, así como de responsabilizarme en el contenido del trabajo que presento como de su originalidad, así mismo eximo la Universidad Pedagógica Nacional de cualquier responsabilidad derivada de alguna infracción a las disposiciones legales vigentes en materia de derechos de autor.



Firma