
CAPÍTULO 5

LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS SOBRE RELACIONES DE GÉNERO ENTRE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA EN CIUDAD NEZAHUALCÓYOTL: UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO

*Silvia Iveth Martínez Álvarez**

INTRODUCCIÓN

En este capítulo me propongo analizar algunos significados sobre relaciones de género en la cultura escolar que han construido estudiantes de una escuela secundaria ubicada en Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México.¹

Considero que la escuela secundaria es un espacio en el que las y los estudiantes construyen experiencias más allá de los contenidos escolares y las dinámicas propias de la cultura escolar institucionalizada. La secundaria también constituye un lugar de ensayo

* Estudiante del Doctorado en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE)-Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav) del Instituto Politécnico Nacional (IPN).

¹ Este trabajo es parte de un estudio más amplio sobre las culturas estudiantiles en la escuela secundaria, realizado para mi tesis de maestría en el DIE del Cinvestav.

de afectos, sexualidades y relaciones de género, donde ya sea por acción u omisión, con mayor o menor injerencia, la estructura institucional de la escuela forma parte de la construcción de dichas experiencias y ensayos (Molina, 2013).

Para las y los adolescentes, uno de los aspectos más relevantes de la escuela es la posibilidad de entablar amistades profundas, de encontrar apoyo y hacer grupos de amistad y de trabajo con sus compañeros, a la vez que tienen la oportunidad de aprender y prepararse para el futuro (Weiss, *et al.*, 2012). Los primeros aspectos mencionados forman parte de la cultura juvenil escolar, mientras que los segundos tienen que ver con las dinámicas propias de la cultura escolar institucionalizada.²

Por otra parte, es necesario tomar en cuenta que la escuela no es un espacio ajeno al contexto social en el que está ubicado. Las y los estudiantes son también sujetos sociales en otros ámbitos, en los que se han apropiado de referentes culturales, mismos con los que llegan a la escuela. De manera que, en el colegio, confluyen diversos referentes que entran en un juego de negociaciones de significado y resignificación (Wenger, 2001).

En el análisis que presento busco mostrar algunos de los procesos de construcción y negociación de significados respecto a las relaciones de género, en los que están presentes aspectos de las tres dimensiones de la vida cotidiana de los estudiantes: la cultura juvenil escolar, la cultura escolar y la cultura extra escolar.³

Hasta este punto del capítulo he empleado la categoría de “estudiantes” que se considera neutra en términos del uso de un lenguaje no sexista (Pérez-Cervera, 2011), seguiré empleando dicha

² La noción de cultura que empleo está vinculada con la perspectiva sociocultural, desde la cual se concibe a la cultura como la producción local de instrumentos, sean materiales o simbólicos, que sirven como mediadores de la actividad humana y que son transmitidos de una generación a otra; entre estos, el lenguaje es el principal instrumento de mediación (Wertsch, 1991).

³ Una versión corta de este texto fue presentada como ponencia en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación (Buenos Aires, marzo de 2006).

categoría y, en lo posterior, también usaré la distinción de “alumnos” y “alumnas”, de manera que sea posible visibilizar lo que tanto las mujeres como los hombres aportan a las construcciones sobre género.

Asumo que el género es una construcción social, cuyo sustento se ubica en otra construcción social que es la sexualidad. Mediante dichas construcciones, los cuerpos adquieren sentido social con la distinción de lo masculino y lo femenino. Así, se definen roles y patrones conductuales (Buttler, 2002; Lopes-Louro, 2010).

En la mayoría de las culturas, históricamente ha predominado un esquema binario, en el que se reconocen dos posibilidades socialmente aceptadas y contrapuestas: hombre y mujer, cada una con sus propias construcciones y narrativas acerca de cómo deben vestirse, comportarse, tratar a sus congéneres y a lo que comúnmente se denomina “sexo opuesto”, a la vez que definen posibilidades en la participación social y política, por lo que dicho esquema binarista constituye también una forma primaria de relaciones de poder (Scott, 1990).

De manera que el género como categoría social y analítica me permite realizar un análisis sobre lo que relatan los alumnos y las alumnas, haciendo visibles las construcciones de significados alrededor de lo que ellos y ellas consideran que son las diferencias tanto en la forma en que responden a las demandas escolares como en su interacción con maestros y maestras, y en las dinámicas mediante las cuales forman lazos de amistad y de noviazgos.

El sustento empírico forma parte del corpus obtenido con el trabajo de campo que llevé a cabo en una escuela secundaria ubicada en Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México, durante el ciclo escolar 2002-2003.⁴

⁴ Realicé dicho trabajo de campo para elaborar mi tesis de maestría en el DIE-Cinvestav.

El análisis parte de una perspectiva etnográfica,⁵ con la que se articula el enfoque sociocultural, en la que se considera a los alumnos y alumnas como sujetos sociales, es decir, sus identidades están vinculadas a los procesos sociales e históricos de los cuales forman parte en los diferentes contextos de interacción en los que transitan en su vida cotidiana. Considero valioso mencionar que el tema de las construcciones sobre el género no estaba contemplado como objeto de estudio en la etapa inicial de mi tesis de maestría, pues me proponía explorar la construcción de identidades de los alumnos en su paso por la escuela secundaria, asunto sobre el cual posteriormente pude publicar un artículo; sin embargo, durante el trabajo de campo encontré que en mis registros eran frecuentes los fragmentos en los que los alumnos y las alumnas hacían alusión a lo que ellos consideraban las diferencias entre hombres y mujeres.⁶

Desde la perspectiva etnográfica, la descripción detallada del contexto en el que se encuentra la escuela, así como las características de los actores, deben incorporarse al proceso de análisis, sobre todo cuando aportan elementos valiosos para comprender la construcción de significados. La información sobre el referente empírico contribuye a la posibilidad de responder a múltiples preguntas sobre lo que sucede en una comunidad, lo que significa para cada uno de los actores y cómo se relaciona lo que está sucediendo con el contexto de la comunidad como totalidad (Erickson, 1989). Por tal motivo, en los siguientes párrafos ofrezco una breve descripción de las características de la escuela y de los alumnos y alumnas que conforman el referente empírico de este análisis.

⁵ La perspectiva etnográfica surge a principios del siglo XX en la antropología, y en las últimas décadas se ha retomado como una opción metodológica de la investigación educativa, puesto que permite reconstruir analíticamente los procesos y las relaciones del entramado que sustenta cada escenario educativo (Levinson, Sandoval y Berteley-Busquets, 2007).

⁶ El artículo que menciono se publicó en el número 32 de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, con el título: Construcción de identidades de los estudiantes en su tránsito por la escuela secundaria (volumen XII, pp. 261-282).

La escuela donde realicé el trabajo de campo ocupa un terreno pequeño (en relación con otras secundarias públicas). El inmueble está conformado por tres edificios de dos niveles (planta baja y primer piso), al centro hay un pequeño patio que hace las veces de cancha deportiva (no hay otro patio o explanada en la escuela). Los únicos baños están junto a la puerta de entrada. La planta alta de este edificio está en obra negra, por lo que en una esquina del patio se puede observar un montículo de arena, varillas y tabiques. En general, el plantel tiene aspecto de estar aún en construcción (Reg. Obs. No. 6).

Las y los estudiantes que participaron en las entrevistas⁷ llegaron a esta escuela secundaria como última opción, ya sea por su edad o por haber sido expulsados de otras instituciones, incluso para algunos era un castigo de sus padres por haber obtenido malas calificaciones en algún otro plantel.

Durante el trabajo de campo realicé observaciones en pasillos, patio y biblioteca, que sirvieron para ubicar a los alumnos y alumnas que posteriormente participarían en las entrevistas.

Las entrevistas se aplicaron en grupos de cuatro estudiantes, las primeras fueron grupos mixtos, las siguientes se realizaron con grupos de cuatro mujeres o cuatro hombres; y se encontró que en esta segunda modalidad hablaban con más confianza y fluidez.⁸ Planteé preguntas que los indujeran a hablar y reflexionar acerca de sus vivencias en la escuela secundaria y permití que abundaran en las respuestas, es decir, el interés se centró en sus narraciones y en lo que para ellos es relevante y significativo.

El análisis del corpus obtenido con el trabajo de campo desembocó en la elaboración de “descripciones analíticas preliminares”

⁷ Los nombres de los estudiantes que participaron en las entrevistas fueron modificados para salvaguardar su identidad.

⁸ Las entrevistas duraron una hora cada una, se empleó una grabadora y al final se aplicó un cuestionario de datos socioeconómicos y de historia escolar. La transcripción de cada entrevista implicó un trabajo de seis horas que dio como resultado un corpus de 183 cuartillas de transcripción. Se realizaron nueve entrevistas, en las que participaron 43 estudiantes.

(Rockwell, 1987) que permitieron, en una vía esencialmente inductiva, la construcción de categorías analíticas pertinentes para la descripción y explicación de algunas dimensiones de esta realidad local.

Con base en el procedimiento descrito, pude ubicar dos categorías principales, cada una con subcategorías: la primera se refiere a los significados de género relacionados con algunos elementos de la cultura escolar institucionalizada, como la disciplina, las calificaciones que obtienen en las materias y la interacción con maestros y maestras; en la segunda incluyo el análisis de significados vinculados con la cultura juvenil escolar como la amistad y el noviazgo.

SIGNIFICADOS SOBRE GÉNERO VINCULADOS A LA CULTURA ESCOLAR

Por cultura escolar entiendo los aspectos directamente relacionados con el currículo, las actividades de enseñanza derivadas de éste, los horarios, la asignación de calificaciones, las normas de comportamiento establecidas en los reglamentos escolares, la estructura jerárquica en la que se ubican directivos, profesores y demás personal que labora en los planteles, así como las ceremonias y eventos tradicionales que se realizan durante los meses que abarca el ciclo escolar. Estos aspectos forman parte de los sistemas de usos y expectativas de los que alumnos y alumnas deben apropiarse en su paso por la escuela secundaria.

La apropiación de esos sistemas de usos y expectativas implica responder a las demandas escolares empleando diferentes estrategias, al respecto los alumnos y alumnas entrevistados coinciden en cuanto a que la forma de responder es diferente en hombres y en mujeres, dos de estas demandas son las más referidas en las entrevistas: las relacionadas con la disciplina y las que tienen que ver con las actividades escolares y las calificaciones obtenidas.

EL GÉNERO Y LA DISCIPLINA

En relación con la disciplina, es decir, con el cumplimiento de las normas dentro y fuera del aula, encontré que tanto las alumnas como los alumnos coinciden en señalar que las primeras cumplen con las normas disciplinarias, a diferencia de los segundos que las rompen constantemente; un ejemplo de tal acuerdo se aprecia en el fragmento de entrevista que presento a continuación:

Ent.: Y entre ustedes qué diferencias encuentran entre los niños y las niñas.

David: Pues las niñas son más calladas, casi las niñas no hablan.

Martha: Echan más relajo los hombres.

Julia: Y somos más mujeres, son menos los hombres y son más relajientos, los hombres hacen más ruido.

Martha: Como que los hombres, así como que todavía no asimilan a qué vienen a la escuela y echan relajo (Ent. 1, 240303, 2°).

Inicialmente, resalta la mención que hacen a la disciplina como la primera respuesta ante el planteamiento de la pregunta sobre las diferencias que encuentran entre hombres y mujeres.

Martha señala que los hombres echan más relajo, es decir, es más común que los hombres hagan bromas y trasgredan algunas normas y reglamentos en la escuela, idea que es confirmada más adelante, en el mismo fragmento, cuando alumnas y alumnos coinciden en que los varones son más relajientos y las mujeres son más calladas. Esta representación de “la alumna tranquila” ha sido estudiada en otros trabajos; al respecto, en una investigación realizada en una secundaria en el Reino Unido (Stanley, 1986, en Woods y Hammersley, 1995, p. 49), se encontró que la tranquilidad de las niñas es más una forma de adaptarse a la propia escuela que un rasgo natural de su personalidad.

Por otra parte, el señalamiento hecho por Martha acerca de que los hombres “todavía no asimilan a qué vienen a la escuela”, puede ser entendido como una alusión a un proceso de madurez, en el cual sus compañeros todavía no han llegado al punto que considera

que ellas ya han alcanzado, para asimilar las obligaciones que implica asistir a la escuela.

Las formas en que los alumnos se relacionan entre pares ha sido explorada en otros trabajos de investigación (Grijalva, 2012; Mejía-Hernández, 2015), cuyos hallazgos coinciden con las descripciones que realizaron las alumnas entrevistadas en este estudio, en las que se encontró que las actitudes transgresoras o “echar relajo” forman parte de la construcción de una identidad y una posición social, es decir, constituyen una manera de confirmar su masculinidad, en especial, ante sus congéneres.

EL GÉNERO, LAS TAREAS ESCOLARES Y LAS CALIFICACIONES

En cuanto al compromiso con el trabajo académico y el logro de buenas calificaciones, los alumnos y alumnas también coinciden en ubicar diferencias de actuación según el género. En el fragmento de entrevista anterior, las alumnas comparten el significado de que los varones no tienen una actitud de compromiso ante la escuela, mientras que ellas son más responsables; significado que los propios alumnos complementan con otros juicios relativos a que las mujeres son más inteligentes y los hombres más distraídos, y esto se refleja en que ellas obtengan mejores calificaciones, como se muestra en el siguiente fragmento de entrevista.

Manuel: [Las mujeres] son más inteligentes. ¡Pues sí!, ponen más atención se empeñan más en hacer las cosas.

Erivan: Entienden más lo que explican los maestros, nosotros somos más distraídos luego a veces (Ent. 8, 200503, 3°).

Julia: ... las mujeres, como que le echamos más ganas, pues sacamos mejores calificaciones que los hombres (Ent. 1, 240306, 2°).

La afirmación que hacen las y los alumnos coincide con lo que otros investigadores como Ballesteros (1993), Dubar (2002) y Levinson (2002)

han descubierto; este último encontró que las niñas asumen el deber de obtener mejores calificaciones que los niños, pues ellas deben justificar ante sus familias su asistencia a la escuela.

El estudio realizado por Levinson (2002) tuvo como referente empírico a las y los alumnos de una escuela secundaria rural, cuyas familias mantenían esquemas rígidos respecto a los roles de género, por lo que daban mayor importancia a la educación escolar de los hijos y asumían como obligación de las hijas el aprendizaje de las tareas domésticas; en ese sentido, si tomamos en cuenta que las alumnas y alumnos que participaron en las entrevistas para el presente trabajo provienen de familias originarias de zonas mayormente rurales que en años recientes migraron hacia la zona urbana del Estado de México, entonces podríamos considerar que el modelo familiar de vigilancia de los roles de género está también presente en su vida cotidiana y aporta elementos para la construcción de significados. Un ejemplo de esto, relatado en palabras de las alumnas entrevistadas, se presenta en el fragmento siguiente:

Alejandra: Bueno, a mí en lo particular me molesta mucho, porque luego no nada más es aquí en la escuela, sino también en tu casa. Quiero estudiar arquitectura y mi mamá dice que no, y es lo que me da rabia ¡Qué con que seas mujer! Puedes hacerlo bien y a veces hasta mejor que un hombre, pero pues no te dan la oportunidad de hacerlo.

Mary: O luego hay veces que cuando venimos a la escuela nos dicen, no, ustedes no deberían de estar aquí, más que nada en nuestra casa nos dicen, tu lugar es estar en la casa, no es estar estudiando y cosas así, nada más porque eres mujer (Ent. 5, 260403, 2°).

Alejandra menciona que el trato diferente hacia ellas por el hecho de ser mujeres no sucede solamente en la escuela, sino que también en la casa; no obstante, Mary se da cuenta de que es en la casa donde ellas tienen que luchar contra los prejuicios que dictan que el lugar de las mujeres no está en la escuela, por lo que podemos entender que asistir a la escuela puede significar para ellas romper con roles

tradicionalmente asignados a las mujeres en la familia, esto pese a que en la escuela también se expresan algunos prejuicios.

De manera que ciertos significados sobre género que definen el trato que reciben en sus casas, entran en un proceso de resignificación cuando los adolescentes asisten a la escuela secundaria. Especialmente para las alumnas, pues según lo que señalan en las entrevistas, las mujeres se adaptan y responden mejor a las demandas derivadas de la cultura escolar, debido a que asistir y permanecer en la escuela representa para ellas posibilidades de vida distintas a las que se vislumbran en sus familias.

LA INTERACCIÓN CON MAESTRAS Y MAESTROS

La influencia de la cultura familiar sobre cuestiones de género se manifiesta en los significados que construyen en la interacción con maestros y maestras, como se muestra en el fragmento de entrevista siguiente, en el que un alumno de segundo grado explica cómo se relaciona con unos y otras:

Jeovany: Es muy diferente la relación, por decir, los maestros son más dejados que las maestras, como que no es la misma relación que podemos tener con una maestra, porque a una mujer se le tiene más respeto. Tal vez porque vemos a nuestra mamá en una maestra, porque no tenemos la misma confianza que tendríamos con un maestro (Ent. 7, 190503, 2°).

Para Jeovany, la figura de las maestras parece estar relacionada con el significado de mujer-madre, es decir, con el significado social que vincula a las mujeres con la maternidad y con los significados que están asociados a ésta. Para explicar tales significados recurro a un planteamiento de Lamas:

La capacidad femenina de gestar y parir, y el concomitante trabajo de crianza y atención, son considerados para la mayoría de las personas como la esencia

de las mujeres. [...] La maternidad, un trabajo ligado a la afectividad (un trabajo de amor se suele decir), recibe a cambio dosis más o menos elevadas de gratificación psíquica y de poder en el campo interpersonal de la familia y la pareja (Lamas, 1995, p. 175).

Podríamos explicar el respeto que Jeovany señala tener hacia las maestras por ser éstas una representación de la figura materna, retomando lo que Lamas menciona al final de la cita, respecto a la gratificación y el poder en el campo interpersonal.

La referencia que hace Jeovany hacia la mujer como madre, es empleada también por las alumnas en otras entrevistas, e incorporada en el discurso que las alumnas dicen haber escuchado de parte de algunos maestros y maestras, y en el que sustentan una construcción de significados sobre el respeto a las mujeres. Un ejemplo de esto se aprecia en los dos fragmentos siguientes:

Dulce: Pues la maestra María, ella nos ha visto que nos llevamos mucho con los hombres y ellos también con nosotras, y a ella no le gusta que nos andemos llevando con ellos porque ellos son más pesados, y este, la otra vez, este... andaba diciendo que este salón parecía de torteadero porque todo mundo se torteaba, y eso es lo que nos decía la maestra que nos respetáramos.

Thalía: Pues el maestro Manuel, él otra vez un compañero de clase no sé qué le dijo a una muchacha, y le dijo: “¡No les digas así a las mujeres, las debes de respetar porque una mujer fue la que te dio la vida, una mujer que es tu madre y no debes tratar así a las compañeras, a ninguna mujer!”, y lo dijo delante de todos (Ent. 6, 080503, 2°).

Yuliet: Pues hay dos principalmente, son María y Blanca este, me gusta cómo son, cómo se comportan con nosotros, cómo nos defienden. Los hacen recalcar el valor de la mujer (Ent. 5, 260403, 2°).

En el primer párrafo presentado, Dulce relata un episodio en el que una de las maestras señaló que el grupo parecía “torteadero”; la palabra “tortear” se emplea en algunos sectores sociales de México para designar la acción de dar nalgadas o toquetear el trasero de

otra persona, esto puede o no tener connotaciones eróticas. En el caso de lo que relata Dulce, la connotación es de juego, de una especie de juego pesado entre alumnos, que es tomado como una falta de respeto por los maestros.

Resulta relevante que, según lo descrito por Dulce, la maestra hacía una diferencia entre los juegos “permitidos” a los hombres y no “permitidos” a las mujeres. Cuando Dulce dice “nos llevamos mucho con los hombres y ellos con nosotras”, se refiere a que juegan y hacen bromas, a la vez que está asumiendo la existencia de una línea que diferencia a unos y otras, y emplea el dicho de la maestra para confirmar que las mujeres no deben llevarse pesado con los hombres, que “deben darse a respetar”, es decir, ellas deben mantenerse sin cruzar esa línea simbólica.

En el mismo fragmento, otra alumna, Thalía, describe cómo un maestro empleó el significado de mujer-madre como recurso retórico para pedir a los hombres que respetaran a sus compañeras, con lo que recurrió a uno de los elementos presentes en los discursos tradicionales sobre el género; no obstante, Thalía interpretó tal acción como una defensa hacia las mujeres ante la posible violencia que pueden ejercer los hombres contra ellas.

En el análisis encontré el “respeto” como recurso retórico cuyo significado se modifica según quien lo emplee y la circunstancia en que se utiliza. El respeto y otros significados serán analizados en la siguiente parte del capítulo.

SIGNIFICADOS SOBRE GÉNERO VINCULADOS A LA CULTURA JUVENIL ESCOLAR

Utilizo el concepto “cultura juvenil escolar” para designar las dinámicas cotidianas en las que participan los alumnos dentro de la escuela y que son diferentes de las dinámicas institucionalizadas, es decir, constituyen una vida colectiva independiente de la escuela, pero que afecta a la vida escolar misma (Dubet y Martuccelli, 1998).

En esta parte del capítulo presento el análisis de algunos fragmentos de entrevistas con los que busco mostrar qué significados han construido los alumnos y alumnas respecto a las relaciones de género presentes en las interacciones con sus pares.

Los juegos y el respeto

Las bromas y juegos entre los alumnos forman parte de la cultura juvenil escolar, puesto que, de acuerdo con Edwards, *et al.* (1995), “a través del juego se prueban conductas, roles y relaciones entre pares”; sin embargo, en las entrevistas quedó de manifiesto que las bromas y juegos no tienen el mismo significado para las alumnas que para los alumnos,⁹ pues mientras que ellas se sienten agredidas con ciertas prácticas, para ellos esas mismas prácticas representan un juego, así lo expresa uno de los alumnos entrevistados:

Ent.: Ángel, ¿tú cómo te llevas con las niñas?

Ángel: Al principio, cuando las empiezo a conocer, las trato con respeto, y luego ya pasa el tiempo y empiezo a jugar, yo creo aumenta la confianza, nos empezamos a llevar más. Bueno pues sí, alguna vez cuando llegan les doy un golpecito, jugando con ellas, y así, jugando, jugando se vale (Ent. 7, 199503, 2°).

Lo que menciona Ángel puede entenderse como que el respeto y el juego son incompatibles, al menos en cuanto a la interacción con sus compañeras, y que la confianza implica jugar más y disminuir el respeto.

Para los alumnos entrevistados jugar implica “llevarse”, es decir, entrar al juego y asumir las posibles consecuencias de éste. En ese sentido, la idea de que el respeto disminuye entre más juegan o se llevan

⁹ Dubberley (1988, en Woods y Hammersley, 1995) se refiere a este fenómeno como *humor discordante*, que refleja las diferencias en la idiosincrasia de los participantes.

con sus compañeras, se confirma con lo que expresan dos alumnos en el fragmento de entrevista que presento a continuación:

Luis: Pues sí también ellas tienen la culpa, porque se llevan y luego aunque les dicen ya no se lleven, todavía siguen y siguen.

Ociel: Pues también a veces, porque hay veces que las niñas se llevan con los niños así pesado y ya cuando el niño se empieza a llevar con las niñas ya las niñas se empiezan a quejar de que las maltratan y así (Ent. 7, 199503, 2°).

Según lo que mencionan Luis y Ociel en el fragmento anterior, para los alumnos no es correcto que las mujeres intenten comportarse de forma distinta a lo que tradicionalmente se ha establecido como comportamientos aceptables para ellas, y se entiende que “llevarse” o jugar con ellos está fuera de esos comportamientos; también puede interpretarse como que no les parece aceptable que ellas intenten comportarse como ellos.

Esa vigilancia sobre los roles tradicionales de género es ejercida también por las alumnas, quienes asumen que deben “darse a respetar”, tal como lo explican cuatro alumnas en el fragmento que presento a continuación:

Ent.: ¿Por qué se deben de dar a respetar?

Thalía: Porque si no te das a respetar ellos no te respetan.

Dulce: Yo pienso que debes de darte a respetar porque el día de mañana que te guste un chavo o algo, va a decir no pues con esta es bien... lo que dicen los chavos y pues como que para andar en boca de todos mejor no. Y si nos damos a respetar las mujeres también los hombres.

Cindy: Yo creo que darnos a respetar algo que es de nuestra persona de una mujer, es como si fuéramos... pues si no nos damos a respetar, cualquier hombre va a decir: no pues ella fue así y así, y yo por eso voy a jugar con ella para que se deje también conmigo. Y es que luego los hombres malinterpretan [y creen] que uno los quiere ¿no?, y es que dicen que el hombre llega hasta donde la mujer quiere, entonces creo que el darse a respetar es parte de una mujer.

Montserrat: Nosotros nos debemos dar a respetar porque somos mujeres y todo nos tenemos que respetar, aunque algunas personas no se dan a respetar para hacerse no sé, como más populares, pero ya cuando les afecta porque luego todos van a hablar de ellas y eso les va a afectar y no le va a gustar, a mí no me gustaría (Ent. 6, 080503, 2°).

Las alumnas entrevistadas para el presente trabajo asumen que el respeto implica no acercarse demasiado a los varones, ni jugar como ellos juegan, es decir, poner límites; pero, además, tiene otros significados: mantener un valor personal ante los demás, conseguir un estatus social y tener una imagen atractiva que les posibilite ser elegidas por alguno de sus compañeros como novia.

Por su parte, otras alumnas expresaron que en ocasiones no basta con “darse a respetar”, sino que es necesario defenderse ante ciertas acciones de sus compañeros. Uno de estos casos es relatado por Alejandra:

Alejandra: Yo una vez me defendí sola, pero porque los chavos andaban como que de groseros, dicen aquí calenturientos. Estaba yo parada y llegó uno y me quería dar un beso a fuerzas y le pegué, luego estaba parada y otro me quiso llegar por detrás, también le pegué, luego llegué y me senté aquí [en el escritorio] llegó otro y me quiso acostar en la mesa. Es que son bien calenturientos, y a los tres les fue como en feria porque esa vez me agarraron enojada, y a los tres les di duro y bonito (Ent. 5, 260403, 2°).

La palabra “calenturiento”, a la que hace alusión Alejandra, se emplea para referirse a las personas que hacen evidente su interés en el sexo o que muestran su excitación sexual mediante acciones como las que describe la alumna.

Por lo que relata Alejandra, los hombres se comportan así cuando están en grupo; otras alumnas reiteran esta visión sobre las acciones de los varones:

Yuliet: En la forma en que nos tratan cuando están en bola y nos dicen de groserías, también en eso, luego nada más empiezan a estarnos gritando, y a insultarnos.

Alejandra: Sí porque a veces sí nos tratan muy mal, como para quedar bien con su bola de amigotes.

Estivalis: Y no nos podemos defender porque luego empiezan a echar carrilla todos (Ent. 5, 260403, 2°).

Según las alumnas, sus compañeros hombres se comportan de una manera cuando están en grupo y de otra cuando están solos. Esta situación ha sido interpretada por diversos autores (Stanley, 1986; Saucedo, 2006; Edwards, *et al.*, 1995; Levinson, 2002) como una necesidad de probarse ante otros compañeros, pues las bromas se convierten en un mecanismo para establecer relaciones de poder y vínculos de amistad.

Así, esta conducta que podría ser interpretada como acoso sexual hacia las alumnas, para los alumnos representa un juego en el que experimentan y refrendan ante sus pares un modelo sobre masculinidad que incluye el estereotipo del hombre activamente interesado en la sexualidad.

Durante mis visitas a la escuela pude observar que las alumnas también llevan a cabo algunos juegos cuando están en grupo. Para ilustrar esto presento el siguiente fragmento de registro de observación:

Llegué a las 12:03 hrs. Pasé frente a la dirección, llegué a la biblioteca y entré. Dentro está Paty, la encargada de la biblioteca. Hay dos alumnas y un alumno de tercer grado jugando dominó. Me siento en una silla de la mesa donde están jugando. Llega un maestro joven, se llama Fernando, y pregunta:

Fernando: ¿No ha venido el maestro Manuel?

Mayra: (se asoma hacia unas cajas con libros y las señala para hacerle una broma al maestro) sí, ahí está.

Fernando: Pregunté si había venido, no si estaba aquí.

Mayra: aaaay Feernandoooo (en tono de burla hacia lo que dijo).

Fernando: ¿Me invitan a jugar?

Nancy: Mejor te invito a mí velorio (en tono de broma).

El maestro se sienta a la mesa y le reparten fichas.

Fernando: ¿Son de siete fichas? (Pregunta el maestro tomando algunas fichas.)

Mayra: No Fernando, son de a ocho (en tono sarcástico).

Nancy: ¡A mí no me hables Fernando!, por tu culpa terminé con mi novio (en tono de broma).

Fernando: No, yo ni sé quién es tu novio (Reg. Obs. 6, 050303).

Durante el trabajo de campo pude presenciar una situación similar a la descrita en el fragmento de registro anterior que ocurrió en el festival del Día de la Madre. Mientras yo me encontraba sentada en una de las sillas que se colocaron en el patio para que las mamás observaran las actividades del festejo, dos de las alumnas con quienes había realizado una entrevista ese mismo día se acercaron a mí, me presentaron a un maestro y me pidieron que bailara con él:

En el patio el festival continúa, en ese momento comienzan las rifas. Las niñas y yo bajamos al patio, yo me quedo en una jardinera, Dulce y Montserrat se sientan junto a mí.

Montserrat: Maestra [se dirige a mí] ¿a usted le gusta bailar?

Ent.: Sí, mucho.

Montserrat: Pues le presento a mi maestro Manuel para que baile, ahorita que empiece el sonido [las dos niñas llevaban al maestro casi jalándolo de los brazos].

Ent.: No, me daría pena, pero gracias.

Montserrat: No, él es bien buena gente y está bien guapo [el maestro me saluda, se ríe como apenado y se despide de mí] (Reg. Obs. 7. 080503).

Las alumnas bromean con los maestros jóvenes, sobre todo cuando ellas están en compañía de sus amigas, lo que podría entenderse como que en esos momentos se sienten seguras de que los maestros no sobrepasarán los límites establecidos dentro del marco del

respeto, mientras ellas se permiten bordear esos límites. Además, en estas bromas son ellas quienes llevan el control, no así en las bromas que les hacen sus compañeros, que frecuentemente derivan en formas de agresión hacia ellas.

La importancia que tiene “darse a respetar” o “ganarse el respeto” en la cultura juvenil escolar ha sido documentada en otros estudios, como el que realizó Paulín (2015), que coincide con el presente trabajo, en cuanto al hallazgo de que el respeto tiene diferentes significados para alumnos y para alumnas. Dichos significados están vinculados con pautas y límites derivados de estereotipos de género, con los que se definen formas de convivencia entre pares.

Los significados acerca del noviazgo y la amistad

Entre los elementos que forman parte de la cultura juvenil escolar, la amistad entre pares ocupa un lugar primordial en el entramado de las relaciones interpersonales que establecen alumnos y alumnas. La amistad constituye un vínculo en el que las y los alumnos depositan confianza y en el que encuentran seguridad, y es en la secundaria que esos vínculos “adquieren una importancia que no tenían antes” (Delval, 2000, p. 574), puesto que para la mayoría de las y los adolescentes su grupo de amigos es tan relevante como lo es su familia.

El noviazgo es un vínculo en el que se deposita confianza, y para la mayoría de los alumnos y alumnas de secundaria representa la primera oportunidad para explorar el erotismo y la sexualidad en pareja.

En las relaciones de noviazgo se ubica otra diferencia de los significados que construyen las alumnas y los alumnos entrevistados, puesto que ellas parecen tomarse esos juegos más en serio que ellos. Dulce habla acerca de la experiencia de noviazgo que tuvo con uno de sus compañeros:

Dulce: De este chavo del que le platicaba, con el que anduve, Julio, me enteré de que cuando terminamos empezó a decir muchas cosas muy feas de mí, y pues yo dije qué mala onda, y ahorita ya no le hablo, por lo mismo (Ent. 6, 080503, 2°).

Según lo que relata Dulce, lo que hizo que se sintiera más ofendida fue que Julio hablara mal de ella con los demás, lo cual coincide con algunos significados sobre “darse a respetar” y la importancia de mantener una imagen respetable, como lo mencioné en un apartado anterior.

Para algunos alumnos entrevistados, los noviazgos funcionan como uno más de los elementos utilizados en el juego con sus amigos; en ese sentido, a continuación, dos alumnos relatan cómo se vieron involucrados en un juego de noviazgo, en el que pudieron haber sido rivales, no obstante siguieron siendo amigos:

Ángel: ... ella primero se le declaró a Jeovany [Jeovany se ríe].

Jeovany: Y la rechacé.

Ángel: Y bueno ella hasta lloró, y se quedó triste...

Jeovany: Y se consoló con Ángel [se ríe].

Ángel: Y pues me platicaba a mí...

Jeovany: Pero a ella le gustaba yo, eh, pero a mí no me gusta ella, a mí me gusta otra niña, entonces ella lloró y lo buscó [a Ángel] para que la consolara un rato. Y pues ahorita nos llevamos bien, nada de consecuencias (Ent. 7, 199503, 2°).

Para los alumnos parece que la amistad es más importante que el noviazgo, al menos así se aprecia en el relato sobre cómo resolvieron la situación sin consecuencias para ellos. Las alumnas, en cambio, otorgan a los juegos de noviazgo en la secundaria una importancia mayor, pues representa para ellas la oportunidad de experimentar y adquirir aprendizajes que les servirán para establecer relaciones de pareja en el futuro. Así lo explican dos alumnas en el siguiente fragmento:

Ent.: ¿Cuál sería la diferencia entre una muchacha de su edad que no asiste a la escuela y otra que sí asiste?

Alejandra: A la que está aquí [en la escuela] la enseñan a defenderse, ahora sí que a defender sus derechos y se sabe valorar, y en cambio la que está en su casa encerrada, pues no tiene ni idea de cómo debe tratar a un hombre.

Yuliet: Estaría mejor que estuviera aquí en la escuela para que aprenda a defenderse y supiera cómo tratar a los hombres o escoger a un hombre que no sea como la mayoría (Ent. 5, 260403, 2°).

Alejandra comienza señalando que en la escuela les enseñan a defender sus derechos y a saberse valorar y, posteriormente, dirige su discurso hacia algo que considera como un conocimiento importante: saber tratar a un hombre; Yuliet se refiere a los mismos aspectos mencionados por Alejandra y, además, menciona otro “saber”: el de escoger a un hombre que no sea como la mayoría.

Por lo que comentan Alejandra y Yuliet, es posible señalar que a pesar de que se encontraron continuidades derivadas de discursos tradicionales, las alumnas encuentran en la cultura escolar y en la cultura juvenil escolar elementos para cuestionar o, por lo menos, para resignificar los significados sobre género que predominan en los contextos en los que transcurre su vida cotidiana fuera de la escuela.

En ese sentido, de lo que comenta Alejandra puede interpretarse que la escuela es un lugar donde las alumnas se visualizan de manera diferente a las adolescentes que no asisten a ésta. Una de estas diferencias se vincula con el conocimiento y defensa de sus derechos o, al menos, con la noción de que los tienen. Esto coincide con lo que encontró Levinson (2002, p. 306) respecto a que “la secundaria ofrece la mayor libertad que las muchachas han experimentado hasta ese momento de su vida”.

Significados en torno a la amistad entre hombres y mujeres

La coexistencia del discurso de los derechos y la igualdad con otros discursos conservadores y vinculados a los estereotipos de género, se hizo evidente en otras entrevistas, como en el fragmento que presento a continuación, cuando algunas alumnas declararon preferir la amistad de los varones por encima de la de las mujeres:

Martha: Bueno mis amigos con los que me junto, son casi puros hombres y, o sea, por qué me junto con hombres pues por lo mismo porque con ellas nada más se la pasan hablando de puros chismes y que si la novela y así, y con ellos es muy diferente, porque con ellos hablamos de otra cosa y como que entienden más que una mujer (Ent. 1, 240803, 2°).

La opinión que manifiesta Martha fue expresada también en otras entrevistas en las que las alumnas relataron conflictos que han tenido con sus compañeras al sentirse defraudadas, hablan de hipocresía, de traiciones y de chismes. Las alumnas dejan ver que acuden a sus compañeros para platicarles sus cosas. Por su parte, los alumnos también comentaron acerca de esta forma de amistad:

Ent.: Jeovany ¿cómo te llevas con las niñas?

Jeovany: Muuuuy bien [los demás se ríen], tal vez es porque yo las trato bien, o sea, tal vez hablo con ellas si me cuentan algo. Es que, bueno a veces estamos hablando de, se podría decir de sus problemas, siempre hablan de que ya no las quieren o de que quieren a uno y éste no las quiere o las quiere otro que ellas no quieren. Ese sería el común (Ent. 7, 199503, 2°).

Jeovany deja claro que el tema más recurrente del que hablan sus compañeras con él tiene que ver con las relaciones de noviazgo, a eso él se refiere como “sus problemas”, de manera que parece reconocer que el noviazgo reviste gran importancia para sus compañeras, y no sólo eso, sino que suele ser motivo de lo que llama “problemas”. Las situaciones a las que se refiere Jeovany confirman

la idea de que las alumnas otorgan gran importancia a las relaciones de noviazgo, al igual que a la configuración de lazos de amistad con sus compañeros, con quienes buscan compartir confidencias sobre sus emociones.

Otras alumnas expusieron que la amistad con varones ha sido complicada para ellas, justamente por haberse sentido defraudadas, pues señalan que sus compañeros elegidos como confidentes no cumplieron con las expectativas que ellas se formaron, principalmente respecto a escuchar sus confesiones y no divulgarlas. Algo así describen Thalía, Dulce y Montserrat, alumnas de segundo grado en el fragmento de entrevista siguiente:

Thalía: Bueno, pues es que se pasan porque nosotros les tomamos confianza y les platicamos todo y luego ellos ya lo andan platicando en todos lados.

Dulce: Pero también algunos nos platican sus cosas.

Montserrat: Pues yo pienso que será porque ellos piensan diferente a nosotras, porque ellos no se creen capaz de guardar algo y necesitan estar contando para sentirse bien (Ent. 6, 080503, 2°).

Según lo que se encontró en otras entrevistas, esta necesidad de las alumnas por ser escuchadas se convierte en parte de un intercambio con los varones, pues los niños solicitan a las niñas ayuda para las tareas y para estudiar en alguna materia, y a cambio escuchan sus relatos. Esto coincide con lo que plantea Díaz:

El trato y la amistad con los jóvenes de su edad encierra una importancia vital para los adolescentes. Sobre todo, la amistad y el apoyo que reciben de los amigos representan una fuerza que impulsa y acompaña, sobre todo en las mujeres, quienes entablan amistades más en términos de confianza e intimidad y de relaciones emocionales. En cambio los varones entablan amistades más orientadas a la acción; es decir que comparten actividades y proyectos más que hablar de sus sentimientos, emociones y relaciones (Díaz, 2006, p. 434).

Las diferencias que alumnos y alumnas señalan respecto a la forma en que se vinculan con sus amigos y en sus relaciones de noviazgo, parecen tener como referente a las construcciones sociales de género que predominan en el contexto social en el cual ellos y ellas interactúan, y que son reforzadas por los modelos o formas de ser adolescente-mujer o adolescente-hombre, promovidos a través de los medios masivos de comunicación. Uno de dichos modelos es que cuando han llegado a la adolescencia, los hombres y las mujeres deben establecer relaciones de noviazgo, y que, en especial las mujeres, deben ubicar esa relación de noviazgo en el centro de sus preocupaciones, por lo que los vínculos de amistad también girarían en torno a sus inquietudes sobre el noviazgo.

CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

Con el análisis realizado es posible señalar que la escuela secundaria es un espacio en el que los alumnos y las alumnas construyen significados sobre las relaciones de género, proceso en el que se incorporan elementos de los sistemas de usos y expectativas de la cultura escolar y de la cultura juvenil escolar. Este proceso, especialmente en el caso de las mujeres, deriva en la posibilidad de configurar identidades de género diferentes a las que se dan con las adolescentes que no asisten a la misma.

La construcción de significados sobre género vinculados a la vida cotidiana en la escuela está atravesada por procesos de confrontación, negociación y resignificación, en los que están presentes tanto modelos tradicionales sobre lo femenino y lo masculino como discursos acerca de la defensa de los derechos de las mujeres y una visión sobre la igualdad de oportunidades.

La coexistencia de significados que apuntan hacia la vigilancia sobre los roles tradicionales de género con otros que los cuestionan, se evidencia en la retórica acerca del respeto como estado ideal que debe mediar la convivencia. Para los alumnos, el respeto implica

que sus compañeras reconozcan que ellas no pueden comportarse como ellos, por lo que si comienzan a jugar con ellos, es decir, si “se llevan” ellos las dejarán de respetar.

Las alumnas comparten con sus compañeros el significado del respeto como un “no llevarse”, y además para ellas ese significado expresa un deber: el de darse a respetar, con el cumplimiento de este mandato ellas buscan mantener una imagen social favorable y valiosa para atraer a algún posible pretendiente, por lo que dicho significado se podría entender como una continuidad respecto a los discursos tradicionales; sin embargo, el respeto entendido también como la no violencia hacia ellas de parte de sus compañeros, representa también un punto de partida por un trato más igualitario.

Otro proceso de negociación y confrontación de significados tiene que ver con los contextos extraescolares, pues para algunas alumnas el hecho de asistir a la escuela implica confrontar modelos sobre los roles de género establecidos en sus familias, especialmente en cuanto a que las mujeres deben quedarse en casa y no necesitan estudiar. En respuesta a esto, ellas procuran obtener buenos resultados académicos para justificar su asistencia a la secundaria.

Para confirmar lo anterior, los alumnos entrevistados consideran que las mujeres son “más inteligentes”, en referencia a que cumplen con las normas y obtienen mejores calificaciones que los hombres.

Respecto a las formas de responder ante las demandas escolares, alumnos y alumnas coinciden que los primeros tienden a romper las normas, ponen poca atención en las clases y, en general, “echar más relajo”. Las alumnas explican esta situación al mencionar aspectos que pueden entenderse como parte de un proceso de madurez, necesario para asimilar las obligaciones que implica asistir a la escuela y cumplir con las expectativas.

Al reflexionar sobre el análisis presentado, encuentro que la escuela es un espacio que podría ofrecer más elementos para que las y los estudiantes puedan cuestionar los modelos tradicionales de género y construir significados que les permitan buscar relaciones

de género más equitativas, así como remontar las diferencias en cuanto al desempeño escolar y sus perspectivas profesionales.

Para finalizar, considero necesario que la investigación educativa aporte elementos para comprender las implicaciones que las construcciones sobre género tienen acerca de los procesos escolares y la convivencia, y que se procure realizar la aproximación al fenómeno rescatando la perspectiva de los propios estudiantes.

REFERENCIAS

- Ballesteros, G. (1993). Influencia del género en las relaciones dentro del aula. En B. G. Delgado y M. P. Bedolla (comps.), *Estudios de género y feminismo* (pp. 213-234). México: UNAM-Fontamara.
- Buttler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Delval, J. (2000). *El desarrollo humano*. México: Siglo XXI Editores.
- Díaz, S. (2006). Identidad, adolescencia y cultura. Jóvenes secundarios en un contexto regional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (29), 431-457. Recuperado el 13 de agosto de 2016 de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v11/n29/pdf/rmie/v11n29scB02n04es.pdf>
- Dubar, C. (2002). *Las crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona, España: Ballaterra.
- Dubberley, W. (1988). El sentido del humor como resistencia. En P. Woods y M. Hammersley (comps.) (1995), *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Madrid, España: Paidós.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1988). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Edwards, V., Calvo, C., Cerdá, A. M., Gómez, M. V. e Inostroza, G. (1995). *El liceo por dentro. Estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza II* (pp. 23-47). Madrid, España: Paidós.
- Grijalva Martínez, M. (2012). La diversión y el trabajo académico como fuentes de las identificaciones de los jóvenes en sus grupos de pares. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 0 (12), 52-72. Recuperado el 22 de marzo de 2017 de <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/48/77>

- Mejía-Hernández, J. M. G. (2015). Del “payaso” al chavo “bien portado”. Algunas “formas de ser adolescente” entre varones de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (67), 1081-1104. Recuperado el 22 de marzo de 2017 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14042022004>
- Molina, M. (2013). *Género y sexualidades entre estudiantes secundarios. Un estudio etnográfico en escuelas cordobesas*. Córdoba, Argentina: Instituto de Desarrollo Económico y Social-Centro de Antropología Social (CAS).
- Lamas, M. (1995). ¿Madrecita santa? En E. Florescano (coord.), *Mitos mexicanos* (pp. 173-178). México: Nuevo Siglo-Aguilar.
- Levinson, B. (2002). *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*. México: Santillana.
- Levinson, B., Sandoval, E. y Berteley-Busquets, M. (2007). Etnografía de la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (34), 825-840.
- Lopes-Louro, G. (2010). *O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica Editora.
- Saucedo, C. (2006). Estudiantes de secundaria. Sus apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición como jóvenes en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (29), 403-429. Recuperado el 11 de agosto de 2016 de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00051&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v11/n29/pdf/rmie/v11n29scB02n03es.pdf>
- Scott, J. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En J. Nash y M. Amelang (eds.), *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna* (pp. 23-53). Recuperado el 15 de agosto de 2016 de <http://dsyr.cide.edu/documents/302584/303331/02.-Scott.pdf>
- Stanley, J. (1986). El sexo y la alumna tranquila. En P. Woods y M. Hammersley (comps.), *Género, cultura y etnia* (pp. 65-81). Madrid, España: Paidós.
- Paulín, H. L. (2015). Ganarse el respeto. Un análisis de los conflictos de la sociabilidad juvenil en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (67), 1105-1130. Recuperado el 22 de marzo de 2017 de <https://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART67004&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v20/n067/pdf/67004.pdf>
- Pérez-Cervera, M. J. (2011). *Manual para el uso no sexista del lenguaje*. México: Conapred. Recuperado el 20 de marzo de 2017 de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/138055/Manual_para_el_uso_no_sexista_del_lenguaje.pdf
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. México: DIE-Cinvestav.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid, España: Visor.

- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Weiss, E., Ávalos, J., Grijalva, O., Guerra, M. I., Guerrero, M. E., Hernández, J., Romo, J. M. y Tapia, G. (2012). *Jóvenes y bachillerato*. México: ANUIES (*Colección Biblioteca de la Educación Superior*).
- Woods, P. y Hammersley, M. (comps.) (1995). *Género, cultura y etnia. Informes etnográficos*. Barcelona, España: Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia.