



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
MAESTRÍA EN ESTUDIOS POLÍTICOS Y SOCIALES

**SOCIALIZACIÓN COTIDIANA Y DURADERA DE LOS CUERPOS SEXUADOS.
LA ORGANIZACIÓN SOCIAL DEL GÉNERO EN UNA SECUNDARIA**

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRÍA EN ESTUDIOS POLÍTICOS Y SOCIALES

PRESENTA:
ROBERTA PRISCILA CEDILLO HERNÁNDEZ

TUTORA
DRA. OLGA ALEJANDRA SABIDO RAMOS
PROGRAMA DE POSGRADO EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR
DR. JORGE BARTOLUCCI INCICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA
EDUCACIÓN

DR. JORGE GALINDO MONTEAGUDO
PROGRAMA DE POSGRADO EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

DRA. MÁRGARA MILLÁN MONCAYO
CENTRO DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

DRA CECILIA ANDREA RABELL ROMERO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES

MÉXICO, DF., MARZO 2015



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Esta tesis forma parte del proyecto de investigación “Cuerpo y afectividad en la sociedad contemporánea. Una aproximación desde la sociología” [CONACYT, núm. 106627. Responsable: doctora Adriana García Andrade; y UAM-Azcapotzalco, Consejo Divisional CSH núm. 961. Responsables: doctora Adriana García Andrade y doctora Olga Sabido Ramos]

	Contenidos Temáticos	Página
	Agradecimientos	6
	A modo de introducción	10
I.	Cuerpos en la escuela. Una exploración sociológica	17
	<i>i. El disciplinamiento del cuerpo</i>	23
	<i>ii. El cuerpo y la actuación del mundo social</i>	27
	<i>iii. La experiencia encarnada y el orden de la interacción</i>	29
II.	Las identidades de género como <i>habitus</i> situado.	33
	Fundamentación teórica	
	<i>i. Género y sociedad, reflexiones a propósito de las identidades</i>	34
	<i>ii. Las identidades de género como disposiciones corporales</i>	40
	¿Por qué el cuerpo?	41
	El <i>habitus</i> como disposición corporal de género	42
	Procesos de socialización múltiples y disposiciones según situación	45
	<i>iii. La socialización por género y sus disposiciones en el orden de la interacción</i>	54
	Procesos de socialización y vida cotidiana: el “orden de la interacción”	58
	Pluralidad de universos y agentes de socialización	60
	Despliegue de género I. Las prácticas corporales en la escuela como aprendizaje de género: afectividad, lenguaje y reflexividad	62
	Despliegue de género II. Las disposiciones corporales según situación	64
III.	Socialización cotidiana y duradera de los cuerpos sexuados en la escuela	66
	<i>i. Estrategia metodológica</i>	67
	¿Por qué Iniciación Universitaria?	70
	Las técnicas de recolección de datos	73
	El cuestionario	74
	Observación etnográfica	75
	Entrevistas a profundidad	75
	<i>ii. Los resultados de la investigación</i>	77
	a. Socializaciones múltiples. Los y las adolescentes en la escuela	77
	¿Quiénes asisten al tercer grado de Iniciación Universitaria?	79

Distribución por género	80
Nivel de escolaridad de los padres	81
Escuela de procedencia	84
El 304 y el 305. Los entrevistados	86
a. Formas de socialización. El 304 y el 305 de Iniciación Universitaria	90
Patrones de Interacción y usos del espacio	91
b. El “despliegue de género” como modo de portar y llevar el cuerpo: practicas, agentes y situaciones	100
Indumentaria (vestir al cuerpo)	102
c. El “despliegue de género” como modo de relación: practicas, agentes y situaciones	124
El saludo	125
“Llevarse pesado”	128
Las charlas	134
Conclusiones	139
Anexo 1. Cuestionario	148
Anexo 2. Guía de observación etnográfica	158
Anexo 3. Guion de entrevista a profundidad	160
Anexo 4. Facilitadores de la entrevista a profundidad	165
a) Estilos de vestir	165
b) Actividades Hombres y Mujeres	169
Fuentes de consulta	171

Índice de cuadros, gráficas y mapa

Cuadro	Página
Cuadro 1. Palabras clave en la búsqueda de artículos de investigación	19
Cuadro 2. Artículos seleccionados para la elaboración del estado del arte	20
Cuadro 3. Tendencia de la producción de artículos con el tema “cuerpos en la escuela”	21
Cuadro 4. Adscripción disciplinar de las revistas donde se publicaron los artículos del estado del arte	22
Cuadro. 5. Aspectos a revisar sobre los modos y agentes de socialización involucrados en Iniciación Universitaria	64
Cuadro 6. Perfil de los y las adolescentes entrevistados	87
Cuadro 7. Distribución de asientos en el salón de clases por género	93
Cuadro 8. Usos del espacio fuera del salón de clases por género	97
Cuadro 9. Charlas y agentes de socialización	136

Gráfica	Página
Gráfica 1. Producción total de artículos por año con la palabra cuerpo en título o Abstract	18
Gráfica 2. Distribución por turno (%)	79
Gráfica 3. Distribución por género (%)	80
Gráfica 4. Nivel de escolaridad de la madre por grupo (%)	82
Gráfica 5. Nivel de escolaridad del padre por grupo (%)	83
Gráfica 6. Estudios de grado (padre y madre) según grupo (%)	84
Gráfica 7. Distribución según escuela de procedencia (%)	84

Mapa	Página
Mapa 1. Instalaciones de Iniciación Universitaria	96

AGRADECIMIENTOS

Una investigación como esta no habría sido posible si mi camino no se hubiera cruzado con el de muchas otras personas que directa o indirectamente me han ayudado a elaborarla. En ese sentido, la tesis materializa mis propias vivencias como socióloga pero también las de quienes me han acompañado (formal o informalmente) en esta aventura.

Especialmente, agradezco a las y los chicos de Iniciación Universitaria de la UNAM que colaboraron para la realización de esta investigación (en particular, a los grupos 304 y 305 del ciclo escolar 2012-2013). No solo por su tiempo y disposición sino por todo lo que aprendí: conocerl@s y tratar de comprender las prácticas corporales de las que se valen para definir sus identidades de género era, por supuesto, mi intención explícita pero, al colocarme en situación (en el trabajo de campo), est@s chic@s me obligaron a cuestionarme los modos y formas en que practico mi oficio. Sus propias experiencias, de las cuales me hicieron participe, me ayudaron a comprender y mejorar, espero, mis propias prácticas como socióloga. Por ello, les dedico este trabajo.

También agradezco al personal administrativo y académico del Programa de Iniciación Universitaria de la UNAM. Antonio Meza, director de la Escuela Nacional Preparatoria 2, promovió las actividades de investigación dentro del plantel y eso favoreció, sin ninguna duda, mi entrada al Programa de Iniciación. La psicopedagoga María Dolores Ortega y la secretaria de Iniciación Universitaria, Miriam González Mena, siempre se mostraron interesadas y dispuestas a apoyarme durante mi estancia en la secundaria. En especial, Dorín García, coordinadora del Área psicopedagógica de Iniciación Universitaria me apoyó durante todo el periodo en que asistí a la escuela. Y en muchas ocasiones, platicar con ella, amplió mis perspectivas sobre el funcionamiento de la escuela y las expectativas del personal administrativo sobre éste. Por último, agradezco a las y los profesores de los grupos en donde estuve por permitirme la entrada a sus clases.

Por otra parte, agradezco la lectura inteligente y comprometida de mi jurado. Olga Sabido, mi directora de tesis, no sólo cumplió con creces sus labores como tutora. Ha sido un referente crucial en mi formación y se ha convertido en una de las personas más importantes con quién puedo compartir y discutir una de mis grandes pasiones, la sociología. De mis lectores, Jorge Bartolucci hizo sugerencias y comentarios que fueron clave para la tesis, le doy las gracias por eso, pero sobre todo por su seminario *Teoría y metodología del análisis cualitativo*, donde aprendí algunos gajes del oficio (entre ellos, el necesario equilibrio entre problema, teoría y datos). Con Jorge Galindo no sólo he discutido y recibido sugerencias respecto a la tesis. Él es otro de esos referentes fundamentales de mi formación, quién me ha ayudado a pensar y re-pensar problemas que, creo, nos interesan a ambos. Discutir esas inquietudes con él forma parte de mi propia *ventaja comparativa*. Igualmente, a Márgara Millán le debo mucho más que la lectura tan estimulante que hizo de la tesis. Ella me ha acompañado desde el inicio por estos andares de la sociología y siempre ha sido sensible y receptiva respecto a mis proyectos. Además, su propio trabajo es y ha sido una fuente de inspiración. Por último, Cecilia Rabell ha sido un parteaguas en mi entrenamiento sociológico. Ella me obligó una y, otra vez, a reformular metodológicamente este proyecto. Lo que aprendí durante su

Seminario de investigación ha sido invaluable para la tesis y para mi propia práctica sociológica.

Además del posgrado, he participado en algunos otros espacios que han alimentado mis intereses respecto a la teoría sociológica, en general, y el cuerpo y los estudios de género en particular. Se trata del proyecto *Cuerpo y afectividad en la sociedad contemporánea* (CONACYT-UAM Azcapotzalco), coordinado por Adriana García Andrade y Olga Sabido Ramos. Y los seminarios: *El cuerpo y la semiótica de género* (Programa Universitario de Estudios de Género), dirigido por Hortensia Moreno; *Sociología, cuerpo y sexualidad* (UAM Azcapotzalco), encabezado por Olga Sabido; y el seminario interinstitucional sobre teoría sociológica (UAM-Colegio de México-UNAM), coordinado por Marco Estrada, Jorge Galindo y María Pozas. No puedo dejar de mencionar al Círculo sociológico de lectura (CISOLE) que iniciamos Lola, Rúben, Salvador, Sylvia y yo con la intención de pasar un buen rato y leer, con seriedad, a Bourdieu y Lahire, en el camino. A este proyecto, se sumaron Jorge y Olga.

Esta tesis habla sobre las vinculaciones afectivas entre las personas y cómo eso se vuelve uno de los soportes más efectivos para el aprendizaje y (re) definición de las identidades de género. Siguiendo ese razonamiento, esta tesis no habría sido concluida sin el soporte afectivo de mis amig@s y familia. Alma, Clara, Marlyn, Marilu y Tanya han estado ahí desde hace mucho tiempo, y me alegra mucho que permanezcan; Francisco, Luz, Mayvelin, Ollin, Oyuki, Yessica C. y Yessica G. continúan compartiendo *momentos* conmigo, lo que los vuelve *entrañables*. Alejandro y Karina se sumaron a mi vida justo cuando inicié la maestría. Con ellos (dentro y fuera del seminario de Cecilia) discutí muchas veces este proyecto. Y también los suyos. Juntos padecimos y disfrutamos el diseño de una investigación. A Sylvia y a mí nos unió nuestra pasión por la sociología, al igual que a Adriana, Claudia, Héctor y Jorge, quienes también se han vuelto *entrañables*. A este círculo, se sumó Natalia, quién a pesar de no ser socióloga, nos aguanta. Olga es como una hermana para mí. Gracias a tod@s por ser mis beff@s

Por último, mi familia siempre ha estado ahí. Antonio y Ángela Cedillo, mi papá y mi hermana, conforman una parte irrenunciable de mi vida, de la cual estoy muy orgullosa. Y les debo más de lo que pueda escribir aquí. Al igual que a Lydia, Juan y Ramón Cedillo; y a mis primos: Daniel, Eduardo, Oscar y Ramón. Les quiero.



Eva (305)



Brenda y Aura (305)



Ferchy, Aranza y Paola (304)

Lo que le interesa al sociólogo es el trato socialmente diferenciado que el mundo social reserva a los individuos según sean chicas o chicos, mujeres u hombres, o incluso los efectos de una socialización diferenciada sobre los individuos de ambos sexos (sus comportamientos, sus actitudes, sus gustos...). Si el mundo social tratara indistintamente a los individuos de ambos sexos, las ciencias sociales no tendrían nada que decir a ese respecto

“Héritages sexués: incorporation des habitudes et des croyances”
Bernard Lahire

Las conminaciones sociales más serias no van dirigidas al intelecto, sino al cuerpo, tratado como un *recordatorio*. Lo esencial del aprendizaje de la masculinidad y la feminidad tiende a inscribir la diferencia entre los sexos en los cuerpos (en particular, mediante la ropa), en forma de maneras de andar, hablar, comportarse, mirar, sentarse, etcétera.

Meditaciones pascalianas
Pierre Bourdieu

A fuerza de usar faldas por tanto tiempo, ya un cierto cambio era visible en Orlando; un cambio hasta de cara como lo puede comprobar el lector en la galería de retratos. Si comparamos el retrato de Orlando hombre con el de Orlando mujer, veremos que aunque los dos son indudablemente una y la misma persona, hay ciertos cambios. *El hombre tiene libre la mano para empuñar la espada, la mujer debe usarla para retener las sedas sobre sus hombros. El hombre mira al mundo de frente como si fuera hecho para su uso particular y arreglado a sus gustos. La mujer lo mira de reojo, llena de sutileza, llena de cavilaciones tal vez.* Si hubieran usado trajes iguales, no es imposible que su punto de vista hubiera sido igual.

Orlando
Virginia Woolf

A modo de introducción

Adquirir una identidad de género implica un cúmulo de técnicas dirigidas al cuerpo que están lejos de ser propias de un individuo o 'naturales', como podrían aparecer a nuestros ojos. Durante nuestra vida cotidiana, los seres humanos aprendemos *a través de y junto con* nuestros semejantes a *actuar* un cierto tipo de feminidad o masculinidad. Para ello, nos valemos, sin siquiera saberlo, de técnicas y usos concretos del cuerpo: vestimos prendas específicas, nos adornamos en cierto sentido, e interactuamos con los otros a través del cuerpo; todo esto, según una organización social y simbólica del género. Lo que orienta el sentido que damos a nuestra identidad. En suma, nos posicionamos frente al mundo como hombres o mujeres pero siempre en relación con las personas que nos son más cercanas física y/o afectivamente.

Tales experiencias de socialización pasan *desapercibidas* en tanto la identidad deviene 'segunda naturaleza'; es decir, en la medida en que adquirimos una serie de *disposiciones prácticas* que orientan nuestro actuar y expresan nuestra individualidad,¹ como diría el sociólogo francés Pierre Bourdieu. Sin embargo, tal falta de atención no niega que existan espacios donde este tipo de experiencias son particularmente intensas; la escuela es uno de ellos,² ya que se trata de un espacio de socialización formal (instrucción pedagógica) e informal donde los alumnos y alumnas conviven de manera cotidiana y duradera con otros chicos(as) de su edad, sus pares, pero también con representantes de autoridad, como sus profesores, en situaciones que los vinculan: el recreo, los convivios, las actividades deportivas y las clases y ceremonias cívicas. Aquí, los individuos, siempre en interacción con otros, aprenden a comportarse y a generar expectativas sobre sí mismos y los demás que se vuelven determinantes de la adquisición de una relación significativa y duradera con el cuerpo sexuado.

¹ Individualidad, que como se aprecia ya, está socialmente mediada.

² Autores como Bernard Lahire avalan el papel que juega la escuela como una instancia de socialización fundamental para las sociedades modernas (Cf. Lahire, 2004 y 2007). En relación a la adquisición de identidades de género, véase el capítulo 1 donde expongo algunas investigaciones en este campo.

El objetivo de este trabajo se inscribe en la problemática anterior, a saber, analizar las prácticas *corporales* relacionadas con las identidades de género. Es decir, en esta investigación se verá el significado que tienen ciertas actividades que involucran al cuerpo y que están relacionados con la idea de ser hombre o mujer en un espacio de socialización específico, la escuela. Mi interés por un proyecto de este tipo surgió de una investigación previa.³ Según las entrevistas que realicé para ese trabajo, las escuelas, y sobre todo, las *secundarias*, tuvieron un papel importante en la reiteración de las diferencias entre los géneros, ya fuera por el trato distinto que los entrevistados recibieron de sus profesores según fueran hombres o mujeres; o, por las interacciones entre pares que tenían lugar, por ejemplo, durante el recreo y que apuntaban a experiencias de socialización segregadas. Por otra parte, mis informantes también señalaron cómo, dentro de las escuelas, tenían lugar ciertas *prácticas corporales* que los distinguían según el género (formas específicas de vestir, jugar y apropiarse del espacio).

De ahí que la delimitación de este nuevo trabajo se oriente al análisis de *las prácticas corporales relacionadas con las identidades de género que tienen lugar entre adolescentes de una escuela secundaria, a fin de dar cuenta del proceso de configuración de un habitus⁴ masculino y femenino en clave corporal*. Es decir, me interesa mostrar cómo las prácticas corporales son producto al mismo tiempo que producen las disposiciones de género, todo ello en el marco de las interacciones escolares, que fungen como espacios de socialización significativos donde se adquieren o trastocan dichas disposiciones.⁵ Hay dos rubros que me interesan en particular:

³ Se trata de la tesis *Cuerpo y Género, una aproximación sociológica* que elaboré para obtener el grado de licenciada en Sociología. Dicha tesis tuvo como objetivo mostrar la historicidad de los esquemas de percepción en relación a los cuerpos sexuados entre personas de distinto género y edad (Cf. Cedillo, 2011).

⁴ Recupero esta categoría de Pierre Bourdieu, quién lo define “como un sistema de disposiciones durables y transferibles” (Bourdieu, 2007b: 86) que se construyen en el día a día y resultan de la exposición reiterada de los cuerpos al mundo (Bourdieu, 1999a).

⁵ En ese sentido, coincido con Bernard Lahire cuando señala que una sociología disposicional debe “superar la mera invocación ritual del pasado incorporado tomando por objeto a la constitución del modo de vida de ese pasado” (Lahire, 2005: 152); es decir, debe dar cuenta del

- la interpretación que los y las jóvenes hacen de su cuerpo en relación a los distintos códigos de masculinidad y feminidad que tienen a su alcance y,
- los usos y significados del cuerpo que coadyuvan o no a distinguir entre hombres y mujeres durante sus interacciones con sus pares y con los que no lo son (profesores principalmente).

En ese sentido, a la tesis subyacen interrogantes del tipo: ¿cuál es la atribución de significado que los y las adolescentes hacen de su cuerpo en relación con las identidades de género? ¿qué tipo de recursos utilizan para vestirse y adornarse? ¿estos recursos se relacionan con algún tipo de masculinidad o feminidad propio de algún grupo? Y ¿cómo se expresa el significado que tiene el cuerpo para los y las adolescentes durante sus interacciones con sus pares y con quién no los son? ¿qué usos del cuerpo ocurren durante tales interacciones? ¿las interacciones varían en grupos del mismo sexo o mixtos?

Para dar cauce a estas inquietudes tomé como referente empírico el Programa de Iniciación Universitaria de la UNAM (programa equivalente a la secundaria general) que se imparte en las instalaciones de la preparatoria número 2 “Erasmus Castellanos Quinto”, de la misma institución.⁶ Al interesarme por las prácticas que involucran al cuerpo alrededor de las identidades de género y en el marco de la cotidianidad escolar, consideré apropiado que el abordaje metodológico de la investigación se orientara a lo cualitativo, en aras de encontrar las singularidades de estos procesos. Siendo así llevé a cabo un ejercicio empírico que a través de la aplicación de un cuestionario cerrado, observación etnográfica y entrevistas a profundidad lograra descifrar los usos y significados que los y las jóvenes le dan a su cuerpo así como el papel que juegan las interacciones entre pares y con los profesores que tienen lugar en las escuelas.

proceso de adquisición, actualización y transferencia de las disposiciones, objetivo que solo resulta plausible en el marco de investigaciones empíricas.

⁶ La preparatoria está ubicada en Av. Río Churubusco, no. 654, colonia Zapata Vela, delegación Iztacalco en el Distrito Federal.

En cuanto a la estructura de la tesis, el primer capítulo muestra un breve ‘estado del arte’ sobre la cuestión. Si bien este trabajo se inscribe dentro del campo de las identidades de género, lo hace desde un ángulo de lectura particular, a saber, los *cuerpos en la escuela*. Desde esta perspectiva indagué algunas de las formas de abordaje que sobre este tema se han hecho desde las Ciencias Sociales, acudiendo para ello, a una base especializada. A partir de una selección y comparación de diversos abordajes en torno al tema, pude distinguir tres niveles analíticos: el *disciplinamiento del cuerpo*; *el cuerpo y la actuación del mundo social*; y *la experiencia encarnada y el orden de la interacción*. Cada uno de estos niveles apunta a categorías y estrategias teórico-metodológicas propias. Conocerlos fue fundamental tanto para situar sus aportes como para delimitar mi propio problema de investigación tanto en términos teóricos como metodológicos.

El segundo capítulo aborda la estrategia teórica que orientó la investigación. Como he definido hasta aquí, la tesis se vale de algunas categorías clave que se relacionan entre sí: la ‘organización social y simbólica del género’ (Joan Scott y Pierre Bourdieu), el ‘*habitus*’ (Pierre Bourdieu), ‘los procesos de socialización’ (Bernard Lahire) y el ‘despliegue de género’ que tiene lugar durante las interacciones cotidianas (Erving Goffman). Tales categorías resumen el problema teórico que subyace a la tesis, a saber: *cómo explicar la formación, actualización o redefinición de disposiciones de largo alcance que nos comprometen con el ordenamiento de género (habitus) a través de escenarios de socialización informal e implícita donde prima la fugacidad de lo cotidiano*.

En este capítulo desarrollo a detalle esto último. A modo de introducción basta con decir que la categoría de “género” propuesta por Joan Scott, hace posible enfatizar cómo las sociedades se organizan a la luz de un ordenamiento de género que establece distinciones simbólicas, normativas, institucionales y subjetivas entre los cuerpos sexuados. En ese sentido, el *habitus* bourdiano me permite dar cuenta de las formas identitarias de relación con el mundo que han sido producidas a partir de tales distinciones. Al mismo tiempo, al hacer hincapié en la dimensión corporal de las identidades de género, esta categoría posibilita la

desarticulación de las duplas como cuerpo/mente y cultura/naturaleza que han descorporizado el análisis sociológico al grado de desconocer la facultad cognoscitiva de los cuerpos y por ende, su capacidad para comprometerse con el mundo (cf. Bourdieu, 1999a),⁷ en este caso, no como cuerpos en general, sino diferenciados genéricamente. Por último, junto con Bernard Lahire e Erving Goffman me pregunto por las condiciones y modalidades de socialización bajo las cuales se adquieren las disposiciones de género durante las interacciones cotidianas en las escuelas. Los “procesos de socialización múltiples y diferenciados” que analiza Lahire así como el “despliegue de género” goffmaniano se vuelven recursos heurísticos en la indagación de los aprendizajes dirigidos al cuerpo y relacionados con los modos de ser hombre o mujer que a la larga devienen disposiciones prácticas.

En el tercer capítulo, doy cuenta de los aspectos metodológicos –el análisis de las prácticas corporales como herramienta para la reconstrucción de disposiciones– y las técnicas de investigación que utilicé para hacer viable una investigación empírica de este tipo. Si bien las entrevistas a profundidad en relación a los usos del cuerpo y las identidades de género fueron los ejes que sostuvieron el trabajo de campo, un corto registro etnográfico y la aplicación de un cuestionario sobre el nivel socioeconómico, prácticas corporales y referentes mediáticos de la población estudiada fueron de mucha ayuda para afinar el diseño de la entrevista pero también para interpretarla.

A la par presento bajo qué criterios elegí la población que estudié y las técnicas de recolección de datos que utilice. En el segundo apartado, presento los resultados a partir de cuatro grandes rubros: en el primero (1), abordo algunos rasgos propios de las experiencias por las que atraviesan los y las adolescentes durante su tránsito por la escuela, bajo la idea de *socializaciones múltiples*, expuesta en el capítulo precedente. Además, doy cuenta de algunas características de la

⁷ Es decir, los cuerpos conocen, aun sin que este conocimiento pase por la conciencia. Se trata de la adquisición no pensada de formas particulares de actuar, portar y llevar el cuerpo. Estos automatismos corporales resultan de la exposición de los cuerpos a las condiciones sociales en que se encuentran insertos.

población que asiste a Iniciación Universitaria y presento los grupos y las personas con las que trabajé durante mi estancia de investigación. Por otra parte, a partir del segundo rubro, me centró en el análisis de las *prácticas corporales según situación*: (2) con quienes y en dónde se juntan los chicos y chicas con los que trabajé; y cómo se apropian del espacio escolar; (3) qué prácticas pude registrar respecto a las identidades de género, tales como vestir, adornar y embellecer al cuerpo, así como igualmente las situaciones y agentes de socialización que les van aparejadas. Y por último (4), qué tipo de prácticas identifiqué a propósito de las relaciones entre los géneros, bajo qué situaciones se llevan a cabo y que agentes de socialización están involucrados. Todo esto con la finalidad de encontrar despliegues de género particulares (frente a otros pero también frente a sí mismos) según situaciones específicas y los aprendizajes vinculados a modos de ser hombre o mujer que de ahí se derivan y que devendrán disposiciones corporales.

Los principales hallazgos de la investigación apuntan a un modelo dual de socialización por género. Así, aún cuando el Programa de Iniciación Universitaria es mixto, se aprecia una segregación por género, que no ha sido buscada ni promovida oficialmente pero que se constata a través de los referentes mediáticos que los y las adolescentes prefieren (tipo de música, películas, libros, etc.), así como el tipo de prácticas que realizan (formas de saludo, trato y actitudes hacia grupos mixtos o segregados, etc.) y el sentido que dan al cuerpo en relación a su propia identidad de género (apariencia y arreglo personal; significado atribuido a la identidad). Sin embargo, este modelo dual de socialización no es ni mucho menos rígido u homogéneo. Al observarlo con mayor detalle, pude notar la diversidad de los modos de ser hombre o mujer que ahí se practican. Las experiencias provenientes de otros ámbitos (el familiar, principalmente); la apropiación de espacios dentro y fuera de la escuela; el grupo de pares (hermanos, primos, amigos, novios) y no pares (padres, abuelos, prefectos, profesores), y la posición que ocupan dentro de cada uno de estos grupos influye en el tipo de prácticas que realizan y la forma en que encaran las situaciones cotidianas. Con lo que amplían el rango de formas posibles de feminidad y masculinidad. En suma, la

socialización cotidiana de los cuerpos sexuados se vuelve duradera como disposición práctica, no sin antes, quedar atravesada por otro tipo de variables que multiplican los aprendizajes y el sentido que la identidad de género pueda tener para los individuos concretos.

Capítulo uno

Cuerpos en la escuela. Una exploración sociológica

El campo de las identidades de género ya ha sido ampliamente trabajado desde distintas disciplinas y referentes teóricos. No es mi intención aquí abarcar el conjunto de reflexiones e investigaciones que se han hecho a este respecto; labor que, dicho sea de paso, excedería los límites de este trabajo. Más bien, y en la medida en que esta investigación está orientada al análisis sociológico de las identidades de género en su dimensión corporal en la escuela, opté porque el estado del arte, se centrara en investigaciones recientes en Ciencias Sociales cuyo principal eje fuese los 'cuerpos en la escuela'. De modo que más que presentar un panorama general de los aportes de los principales representantes y debates internos alrededor de la perspectiva de género, me enfoqué al rastreo de investigaciones que destacaran el papel que tiene la escuela en la conformación de los cuerpos sexuados. Para realizar esta tarea consulté una base de datos especializada en el tema del Cuerpo en Ciencias Sociales, donde elegí doce artículos de investigación que trabajaré con detalle.

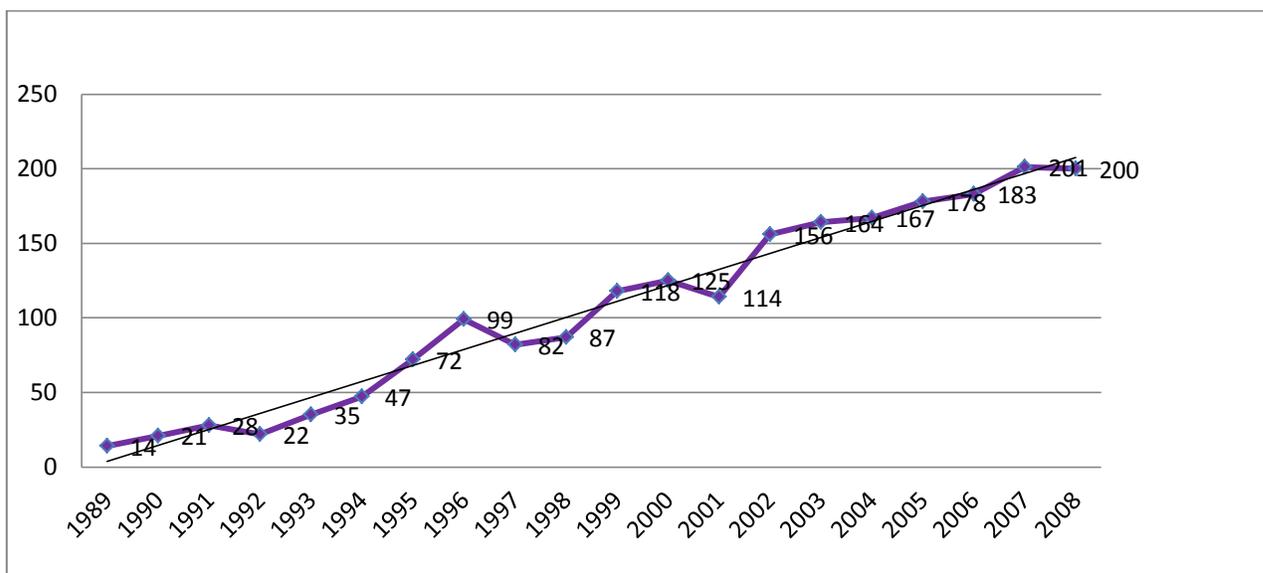
Otra de las razones de esta búsqueda hemerográfica, está vinculada con el papel que juegan las revistas especializadas como un canal privilegiado de comunicación científica al aparecer como un medio, que por los tiempos que maneja, cuenta con una flexibilidad y movilidad mayor que otros productos académicos escritos (los tiempos de dictaminación, publicación y distribución son mucho menores que los libros, por ejemplo). Así, la consulta a una base especializada en el tema del Cuerpo en Ciencias Sociales ofrece la posibilidad de echar un vistazo a los ejes que guían la producción científica reciente respecto al tema que me ocupa.

La base de datos y los criterios de selección

La base que consulté se produjo en el marco de un proyecto de investigación intitulado *Cuerpo y afectividad en la sociedad contemporánea. Una aproximación*

desde la sociología⁸ que tiene como objetivo averiguar las condiciones que hicieron posible la aparición del cuerpo como un objeto de estudio relevante para las Ciencias Sociales. La base se construyó a partir de la consulta de plataformas electrónicas que cuentan con un área especializada en Ciencias Sociales: la editorial SAGE, la Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS), E-revistas, Persée y Redalyc⁹ y registra los artículos científicos publicados entre 1989 y 2008 que cuentan con la palabra “cuerpo” en el título o resumen. En total, se obtuvieron 2113 artículos. Su distribución por año y tendencia se muestra en la Gráfica 1.

Gráfica 1. Producción total de artículos por año con la palabra cuerpo en título o abstract



⁸ Dirigido por Adriana García y Olga Sabido, investigadoras de la UAM-Azcapotzalco.

⁹ Hay que aclarar que en el caso de E-revistas y Redalyc solo se consideraron los artículos publicados en España y México respectivamente ya que al proyecto de la UAM-A le interesa comparar la producción de artículos por región. García, Sabido y Cedillo identificaron cuatro regiones: la anglosajona (SAGE), la Castellana (REIS y E-revistas), la francesa (Persée) y la mexicana (Redalyc). Véase García, Adriana, Olga Sabido y Priscila Cedillo, *Consideraciones metodológicas para la selección de artículos referidos al tema del cuerpo y el amor de 1989 a 2008. Reporte de investigación*, documento disponible en http://www.cshenlinea.azc.uam.mx/02_inv/archivos/reportes/soc/lec/vlso019.pdf. Los datos que yo utilizare agrupan las 4 regiones por año para destacar la tendencia general, sin embargo, cabe advertir que la producción anglosajona aventaja considerablemente el resto de las regiones al contar, entre 1989 y 2008, con 1877 artículos, seguida por la región castellana con 97, la francesa con 86 y la mexicana con 53.

Del total de artículos –que como puede observarse en la gráfica 1 presenta una tendencia a la alza– solo 40 se ocuparon de la relación entre cuerpo y escuela. Para encontrarlos realicé una búsqueda en el título de los artículos a partir de ciertas palabras clave; en el cuadro 1 muestro dicha lista y las particularidades lingüísticas, que se consideraron.

Cuadro 1. Palabras clave en la búsqueda de artículos de investigación

Listado de palabras clave en la búsqueda de artículos		
Región Anglosajona	Región Francesa	Región Castellana y Mexicana
College University	Université	Universidad
Education	Éducation Enseignement ¹⁰	Educación Enseñanza
School	École Collège	Escuela Colegio
Secondary	Secondaire Lycée	Secundaria Liceo
Scholar	Scolaire	Escolar
Student	Élèves Étudiant	Alumno Estudiante

A partir de los resúmenes de estos 40 artículos, identifiqué sus objetivos y resultados de investigación; con esto en cuenta, seleccioné doce que se asemejaban con mis propios intereses. Los artículos seleccionados se muestran en el cuadro 2.

¹⁰ Se incluyó ‘enseignement’ porque en francés esta palabra se encuentra asociada a la instrucción recibida en la escuela; a diferencia de ‘éducation’ que se refiere más bien a los aprendizajes recibidos por la familia.

Cuadro 2. Artículos seleccionados para la elaboración del estado del arte

Título	Autores	Revista	Año
Physical Education and Regimes of the Body	David Kirk	Journal of Sociology	1994
The Relationship between Female Status and Physical Strength in a Japanese University Athletic Club	James J. Vincenti	Journal of Sport & Social Issues	1997
Bodies in School: Young Men, Embodiment, and Heterosexual Masculinities	Mary Kehily	Men and Masculinities	2001
Researching Foucault's Research: Organization and Control in Joseph Lancaster's Monitorial Schools	John Hassard y Michael Rowlinson	Organization	2002
Provocative Looks: Gang Appearance and Dress Codes in an Inner-City Alternative School	Robert Garot y Jack Katz	Ethnography	2003
Tales of Body/ Space Invasions in School	David J. Connor; Roberta M. Newton; Alice C. Pennisi; y Antoinette A. Quarshie	Qualitative Inquiry	2004
Games, Body and Culture: Emerging Issues in the Anthropology of Sport and Physical Education in Cameroon (1920-60)	David-Claude Kemo Keimbou	International Review for the Sociology of Sport	2005
Reflections on Patterns of Masculinity in School Settings	Jon Swain	Men and Masculinities	2006
Interactions among High School Cross-Country Runners and Coaches: Creating a Cultural Context for Athletes' Embodied Experiences	Pamela M. Smith y Jennifer Paff Ogle	Family and Consumer Sciences Research Journal	2006
Mobile Phones as Fashion Statements: Evidence from Student Surveys in the US and Japan	James E. Katz y Satomi Sugiyama	New Media & Society	2006
Body Work: Childhood, Gender and School Health Education in England 1870-1977	Jane Pilcher	Childhood	2007
Con la escuela en el cuerpo, cuerpos escolarizados: La construcción de identidades inter/ nacionales en la sociedad post-disciplinaria	David Kirk	Ágora para la Educación Física y el Deporte	2007

De este cuadro se desprenden dos datos relevantes, además de que un autor escribe dos artículos: la tendencia a la alza en la producción de artículos con el tema “cuerpos en la escuela”, que confirma el dato que ya se vio para el caso del cuerpo en general y las revistas en que se publican.

Así, en un periodo de 13 años se publicaron 12 artículos en las plataformas consultadas, de los cuales 10 aparecieron entre 2000 y 2007. Esto, indica ya un interés por esta temática, a la alza entre los investigadores. Interés que se constata en el hecho de que entre 2005 y 2007 fueron publicados 6 artículos, la mitad de los artículos consultados y un 20% más que los publicados entre 2000 y 2004.

Cuadro 3. Tendencia de la producción de artículos con el tema “cuerpos en la escuela”

Periodo	Año
1994	1
1995-1999	1
2000-2004	4
2005-2007	6
Total	12

Por otro lado, los artículos se distribuyeron entre 11 revistas (hay dos artículos publicados en *Men and Masculinities*). Vale la pena, antes de pasar al contenido de los artículos, comentar cuál es la adscripción disciplinar de cada una de ellas – para ello se consultó la clasificación temática que hacen los portales electrónicos de donde se descargaron los artículos.¹¹ Tres revistas (*Ethnography*, *Men and Masculinities* y *Ágora para la Educación Física y el Deporte*) se orientan a más de una temática. Con todo, la temática (y disciplina) predominante es la Sociología, presente en 7 de los 12 artículos, seguido de Estudios de Género que cuenta con los 2 artículos publicados en *Men and Masculinities* (revista que también se define como sociológica). Las temáticas que restan se enuncian en el cuadro que sigue y denotan la característica multidisciplinar de las revistas.

¹¹El artículo de David Kirk publicado en 2007 fue descargado del portal e-revistas: <http://www.erevistas.csic.es/directorio.php?idClas=11>; mientras que el resto de los artículos se obtuvieron de la plataforma electrónica de la editorial inglesa SAGE: www.online.sagepub.com/browse/by/discipline

Cuadro 4. Adscripción disciplinar de las revistas donde se publicaron los artículos del estado del arte

Adscripción Disciplinar Revistas			
Revista	Frecuencia artículos	Temática 1	Temática 2
New Media and Society	1	Communication & Media Studies	
Family and Consumer Sciences Research Journal	1	Family Studies	
Organization	1	Management & Organization Studies	
Qualitative Inquiry	1	Research Methods & Evaluation	
Journal of Sociology	1	Sociology	
Childhood	1	Sociology	
International Review for the Sociology of Sport	1	Sociology	
Journal of Sport and Social Issues	1	Sociology	
Ethnography	1	Sociology	Anthropology & archaeology
Men and Masculinities	2	Sociology	Gender Studies
Ágora para la Educación Física y el Deporte	1	Ciencias sociales	Multidisciplinar

Las formas de abordaje:

Ahora, para la lectura de los artículos recuperé la forma en que los autores abordaron el problema del cuerpo y cómo definieron la escuela. Esto me permitió identificar tres formas de abordaje, que incluso pueden inscribirse en tradiciones de pensamiento particulares: a) el *disciplinamiento del cuerpo*; b) *el cuerpo y la actuación del mundo social*; y c) *la experiencia encarnada y el orden de la interacción*. En las páginas que siguen trazaré las características que me permitieron identificarlas.

i. *El disciplinamiento del cuerpo*

Los seis artículos que se agrupan bajo este tipo de abordaje¹² tienen algo en común: recurren de forma explícita al legado de Michel Foucault para plantear sus problemas de investigación. Esto, solo confirma la posición del filósofo e historiador francés como uno de los referentes teóricos más importantes en los estudios sociales sobre el cuerpo, toda vez que sus análisis sobre las sociedades modernas identificaron al cuerpo como un sitio privilegiado para el ejercicio del poder (cf. Turner, 1989 y Uribe, 2003). Bajo este marco de referencia, es posible hablar del '*disciplinamiento del cuerpo*' como un nivel analítico en torno a la temática que nos ocupa, a saber, los cuerpos en la escuela. Veamos cómo los artículos recuperan este legado a partir de dos derivas: la tríada Cuerpo, Conocimiento y Poder y la escuela como institución disciplinaria.

La tríada Cuerpo, Conocimiento y Poder

Una constante en los artículos agrupados bajo este rubro fue el abordaje del cuerpo a partir del binomio Conocimiento-Poder, lo que representa una clara alusión al legado de Michel Foucault. Siendo así, los modelos pedagógicos en general pero sobre todo aquellos orientados a las actividades deportivas y la Educación Física aparecen como formas de regulación corporal que se valen de técnicas disciplinarias para producir cuerpos (y sujetos) auto-controlados o, en otras palabras, dóciles y útiles a las relaciones de poder vigentes.

Así en *Researching Foucault's Research: Organization and Control in Joseph Lancaster's Monitorial Schools* John Hassard y Michael Rowlinson develan los

¹² Se trata de los artículos *Physical Education and Regimes of the Body* (1994) y *Con la escuela en el cuerpo, cuerpos escolarizados: La construcción de identidades inter/ nacionales en la sociedad post-disciplinaria* (2007) de David Kirk; *Researching Foucault's Research: Organization and Control in Joseph Lancaster's Monitorial Schools* de John Hassard y Michael Rowlinson (2002); *Tales of Body/ Space Invasions in School* (2004) de David J. Connor; Roberta M. Newton; Alice C. Pennisi; y Antoinette A. Quarshie; *Games, Body and Culture: Emerging Issues in the Anthropology of Sport and Physical Education in Cameroon (1920-60)* (2005) de David-Claude Kemo Keimbou; y *Body Work: Childhood, Gender and School Health Education in England 1870-1977* de Jane Pilcher.

principios operativos del método Lancaster.¹³ A través de un riguroso trabajo de archivo, los autores señalan cómo la organización espacial y temporal de las escuelas que siguieron este método (la colocación de los escritorios en líneas paralelas y el estricto horario de actividades, por ejemplo) hicieron de la vigilancia continua de unos sobre otros su característica distintiva: los alumnos no solo quedaban bajo la mirada atenta de sus profesores durante las horas de clases, también se vigilaban entre sí como parte de un sistema de castigos y recompensas basado en la vergüenza y no en el dolor. El control de los cuerpos – pero no de cualquier cuerpo, las escuelas estaban dirigidas principalmente a “educar a los pobres”– se volvía así una forma poderosa de autocontrol que sostuvo al modelo educativo y contribuyó a la producción de cuerpos dóciles y útiles necesarios a las sociedades modernas (cf. Hassard y Rowlinson, 2002).

Bajo esta misma lógica pero en relación a la Educación Física nos encontramos con los artículos *Physical Education and Regimes of the Body* y *Con la escuela en el cuerpo, cuerpos escolarizados: La construcción de identidades inter/ nacionales en la sociedad post-disciplinaria* de David Kirk así como el trabajo de David-Claude Kemo Keimbou *Games, Body and Culture: Emerging Issues in the Anthropology of Sport and Physical Education in Cameroon (1920-60)* que se interesan por los modelos pedagógicos que promovieron las actividades deportivas y la Educación Física en tres países: Gran Bretaña y Australia en los primeros dos artículos y Camerún en el tercero.

Kirk nos muestra cómo en el periodo que va de 1880 a 1970 se sucedieron dos modelos educativos, que llevaban consigo una forma particular de control corporal que fue del entrenamiento masivo y la regulación externa (entre 1880 y 1940) a la promoción del juego y el deporte, cuya base fue la motivación individual y la auto-disciplina (entre 1940 y 1970). Sin embargo, en opinión del autor, este giro pedagógico no desarticuló el fin último de las sociedades disciplinarias modernas:

¹³ Modelo pedagógico que habría de originar la escuela masiva moderna y al que Foucault tomó como modelo de institución disciplinaria pero que no detalló. Surgió a mediados del siglo XVIII y perdió fuerza durante el siglo XIX (cf. Hassard y Rowlinson, 2002).

la exaltación de las identidades nacionales y la creación de ciudadanos dóciles y útiles al sistema capitalista (cf. Kirk, 1994 y 2007).

Por su parte, Kemo da cuenta del método Hébert, modelo pedagógico que introdujo la Educación Física en el Camerún colonial de principios del siglo XX. Impulsado desde la metrópoli (Francia) este método se valió de la objetivación, sistematización y racionalización de los ejercicios del cuerpo para promover habilidades físicas y valores en beneficio del orden colonial tales como el auto-sacrificio pero también la virilidad, el coraje y la energía entre los nativos. La Educación Física bajo este modelo tendió así a borrar las huellas del orden pre-colonial, donde los ejercicios del cuerpo formaban parte del conjunto de la vida social y carecían de fines meramente instrumentales. El control del cuerpo, bajo el método Hébert, produjo entonces un tipo de subjetivación que se cruzó con las metas civilizatorias del sistema colonial (cf. Kemo, 2005).

Ahora bien en *Body Work: Childhood, Gender and School Health Education in England 1870-1977* Jane Pilcher nos ofrece otra arista de la tríada Cuerpo-Conocimiento-Poder, a saber, las implicaciones que tuvo el género en el desarrollo y aplicación de políticas gubernamentales, planes de estudio y manuales especializados en materia de Educación para la salud e higiene corporal. A través de un trabajo de archivo la autora muestra cómo la promoción de la Educación para la salud y la higiene corporal se mantuvo como una meta fija de los gobiernos ingleses entre 1870 y 1977 pero qué adquirió un matiz particular en el despliegue de “conocimientos y prácticas en nombre de la infancia” pues los planes de estudio y manuales especializados se concentraron en las niñas, a quienes adjudicaron la responsabilidad en materia de higiene, nutrición, cuidado de los hijos y vida doméstica mientras que los chicos eran preparados físicamente para adquirir habilidades y fuerza a través de la Educación Física y las actividades

deportivas De tal suerte que se estableció una oposición entre la Educación para la salud femenina y la Educación física masculina.¹⁴

Por último, en *Tales of Body / Space Invasions in School* (2004) de David J. Connor *et al.*, el cuerpo aparece nuevamente como un sitio privilegiado para el ejercicio del poder. A través de un “método posmoderno” –los autores se estudian a sí mismos en relación con su propia experiencia educativa– develan las “tecnologías de disciplina” que se aplican en las escuelas. Con ello, hacen hincapié en la regulación y control de los cuerpos como un medio por el cual los alumnos aprenden las relaciones de poder que promueven los modelos educativos en el salón de clases y se extienden más allá de él (por ejemplo, la figura de autoridad que representa el profesor y la subordinación que se espera de ellos).

✚ La escuela como institución disciplinaria y el binomio Docilidad/Utilidad

Ahora, otra constante de los artículos que apenas se ha trazado en las páginas precedentes fue la consideración de la escuela como una institución disciplinar cuyo fin último radica en vigilar y regular los cuerpos para volverlos dóciles y útiles a sus sociedades. En este sentido la caracterización que hiciera Foucault de las sociedades modernas como sociedades disciplinarias se cumple aquí a cabalidad. Así, Hassard y Rowlinson hablan del método Lancaster como un fundamento de la escuela moderna y, por tanto, un ejemplo paradigmático de institución disciplinaria; mientras que en los trabajos de Kirk, Kemo y Pilcher a propósito de la introducción de la Educación física y la Educación para la salud en los planes de estudios ven la escuela como un espacio donde se materializa un régimen disciplinario que promueve: la exaltación de las identidades nacionales en el caso de Kirk, la colonización de los cuerpos en lo que toca a Kemo y la construcción de las diferencias entre géneros en lo que refiere a Pilcher. Por último, el artículo de

¹⁴ Es interesante notar cómo esta autora, a diferencia del resto de los artículos que pertenecen a este rubro, no recupera de forma explícita el legado foucaultiano y sin embargo se vale de las mismas premisas, toda vez que considera al cuerpo como un efecto del discurso, que para el caso de su investigación, proviene de los conocimientos y prácticas en materia de salud que se desplegaron en nombre del niño. Es por ello que la incluí en la forma de abordaje que se ha tratado aquí (cf. Pilcher, 2007).

Connor *et al.*, define la escuela como un espacio donde se reproducen relaciones de autoridad y subordinación.

ii. *El cuerpo y la actuación del mundo social*

Los artículos que clasifiqué bajo el abordaje '*el cuerpo y la actuación del mundo social*'¹⁵ si bien no dejan de reconocer la importancia de Foucault para los estudios del cuerpo introducen un nuevo matiz: los cuerpos actúan el mundo social, es decir, hay una performatividad¹⁶ del discurso. Al situarse en el campo de las identidades de género, estos artículos hacen hincapié en los efectos subjetivos de los discursos que se gestan alrededor de las 'disciplinas' pero no en el sentido clásico en que lo hace Foucault. Aquí, ya no se observa el binomio docilidad/utilidad que prevalece en la forma de abordaje que vimos hace un momento, ahora el interés recae en la actuación del género. Esto explica además la introducción de otros referentes teóricos como Robert W. Connell, Judith Butler y Pierre Bourdieu pero veamos como afectó esto el abordaje que hicieron del cuerpo y la escuela.

✚ El cuerpo como actuación del género

Tanto en *The Relationship between Female Status and Physical Strength in a Japanese University Athletic Club* de James J. Vincenti como en *Bodies in School: Young Men, Embodiment, and Heterosexual Masculinities* de Mary Kehily y en *Reflections on Patterns of Masculinity in School Settings* de Jon Swain hay una preocupación clara por mostrar los efectos prácticos –en el cuerpo– de los discursos de género. En ese sentido Vincenti muestra cómo los sistemas de creencias en torno a la diferencia sexual (se piensa que los hombres son más fuertes que las mujeres y por tanto superiores) se mantienen a través de la implementación de rutinas del cuerpo que promueven actitudes, expectativas y

¹⁵ Se trata de los artículos *The Relationship between Female Status and Physical Strength in a Japanese University Athletic Club* de James J. Vincenti; *Bodies in School: Young Men, Embodiment, and Heterosexual Masculinities* de Mary Kehily y *Reflections on Patterns of Masculinity in School Settings* de Jon Swain.

¹⁶ Este término puede ser definido de forma distinta, dependiendo de cada propuesta teórica, pero apunta a cómo la identidad es el resultado de una serie de prácticas discursivas y cotidianas, llevadas a cabo, fundamentalmente, a través del cuerpo.

parámetros de comportamiento diferenciados por género en un club universitario japonés. Es interesante que el autor defina la disciplina como un ritual que atraviesa los cuerpos. De ahí que el cuerpo aparezca como representación pero también como actuación del género.

Por su parte, Mary Kehily si bien reconoce el legado de Foucault, recupera los conceptos de ‘práctica corporal reflexiva’ y ‘masculinidad hegemónica’ de R. W. Connell para hacer hincapié en la actuación corporal de la masculinidad heterosexual (*performance*). Así, a través de un trabajo etnográfico en una escuela secundaria en el sureste de Inglaterra, la autora propone tres ámbitos que involucran al cuerpo y donde se produce y negocia la masculinidad heterosexual: la charla sobre sexo (que establece límites de comportamiento apropiado entre chicos y chicas, provee un imaginario de masculinidad deseada y produce jerarquías heterosexuales), la masturbación y la pornografía (como aprendizajes que refuerzan el deseo heterosexual).

En ese mismo tenor, el artículo de Swain habla de la actuación de distintos tipos de masculinidad. A través de un trabajo etnográfico, el autor muestra cómo las identidades se producen en el marco de una negociación colectiva que involucra a la escuela en tanto promotora de un régimen de género pero también a la cultura informal que surge de las interacciones cotidianas entre pares. La interpretación que los jóvenes den a esto posibilita el despliegue de recursos sociales, culturales, físicos e intelectuales que configuran su masculinidad (*performance*). Swain, en discusión con Robert W. Connell, reconoce cuatro tipos (hegemónica, cómplice, subordinada y personalizada) que suponen cuatro formas distintas de actuación corporal.¹⁷

¹⁷ Swain añade a la tipología de Connell –masculinidad hegemónica, cómplice y subordinada– la “masculinidad personalizada” que a diferencia de la cómplice y la subordinada no tiene como referente la masculinidad hegemónica. Se trata de un tipo de masculinidad a la que no le interesa formar parte de las prácticas que definen la masculinidad predominante (cf. Swain, 2006).

✚ La escuela como escenario y agente institucional

En estos tres artículos, la escuela se define a través de dos acepciones que se relacionan entre sí: como una disciplina, en el sentido de que funge como un agente institucional que promueve regímenes de género particulares y como un espacio físico donde conviven de manera cotidiana distintos grupos. Esta última acepción permite además observar la interpretación y resistencia respecto al régimen disciplinar (cf. Vincenti, 1997, Kehily, 2001 y Swain, 2006). Así, Vincenti muestra los conflictos entre géneros que terminaron en la separación de la sección femenina del club universitario que analiza mientras que Kehily y Swain hablan de la cultura informal que emerge de las interacciones cotidianas y sirve, en algunos casos, como contrapunto del régimen de género que la escuela promueve al propiciar espacios de interpretación y negociación colectiva.

iii. La experiencia encarnada y el orden de la interacción

Esta última forma de abordaje agrupa tres artículos;¹⁸ resulta relevante porque se desmarca del legado teórico de Michel Foucault y se sitúa en otro nivel analítico: el de la interacción. En ese sentido no es casual que el interaccionismo simbólico y en particular el trabajo de Erving Goffman sea ahora el referente obligado. Asimismo, el cuerpo deja de ser el cuerpo disciplinado para convertirse en una experiencia encarnada siempre en interacción, mientras que la escuela aparece como un escenario de socialización informal donde se gestan y aprenden saberes que guían las identidades; además de ofrecer espacios de convivencia entre grupos de pares pero también entre grupos que no lo son (profesores/alumnos, o entrenadores/atletas; cf. Garot y Katz, 2003 y Smith y Ogle, 2006).¹⁹

¹⁸ Se trata de *Provocative Looks: Gang Appearance and Dress Codes in an Inner-City Alternative School* de Robert Garot y Jack Katz, *Interactions among High School Cross-Country Runners and Coaches: Creating a Cultural Context for Athletes' Embodied Experiences* de Pamela Smith y Jennifer Paff Ogle y *Mobile Phones as Fashion Statements: Evidence from Student Surveys in the US and Japan* de James Katz y Satomi Sugiyama.

¹⁹ Vale la pena aclarar las diferencias respecto a la forma de abordaje anterior (el cuerpo y la actuación del mundo social) puesto que si bien la actuación del cuerpo supone cierta experiencia, aquí la experiencia se reformula en términos de la interacción. Por otro lado, en esta última forma

✚ El cuerpo como experiencia

Los tres artículos que aquí reviso entienden el cuerpo como una experiencia; sin embargo vale la pena señalar las particularidades de cada uno. En *Provocative Looks: Gang Appearance and Dress Codes in an Inner-City Alternative School*, Robert Garot y Jack Katz trabajan desde una perspectiva sociológica (la formación de comunidades morales en las interacciones cotidianas –Émile Durkheim e Erving Goffman) que recurre a la tradición fenomenológica (la experiencia encarnada de Maurice Merleau-Ponty) para mostrar el peso de las interacciones entre grupos en la conformación de una sensibilidad corporal en torno al vestido y la apariencia entre jóvenes de una escuela secundaria en Estados Unidos. A través de un trabajo etnográfico, los autores señalan como para los alumnos, la vivencia y significado del cuerpo vestido se da entre ellos y solo indirectamente en relación al personal de la escuela. Esto supone que el grupo entre pares conforma una comunidad moral aparte donde se da un aprendizaje en torno al vestir que el personal de la escuela ignora pero que permite que los jóvenes se reconozcan unos a otros (se despliegan estrategias de interacción entre los jóvenes para asumir, negar o solo aparentar su pertenencia a una pandilla).

Por su parte, en *Interactions among High School Cross-Country Runners and Coaches: Creating a Cultural Context for Athletes' Embodied Experiences*, Pamela Smith y Jennifer Paff Ogle integran tres perspectivas teóricas: el interaccionismo simbólico, el desarrollo contextual y la teoría dramaturgica de Goffman para mostrar la forma en que las interacciones en un equipo (conformado por corredoras a campo traviesa y sus entrenadores) contribuyen a la evaluación, actitudes y conducta de las chicas en relación a su cuerpo, a través de la conformación de un contexto cultural particular. Las autoras enfatizan la cultura, valores –unidad, armonía, salud– y ética del equipo que surgen de las interacciones cotidianas, así como los patrones que las guían (atleta-atleta= charla sobre obesidad; evasión respetuosa/ entrenador-atleta= intervención verbal del

de abordaje la escuela desaparece como institución disciplinaria y se concibe solo como un espacio de socialización informal.

entrenador para regular actitudes y comportamientos de atletas; evasión respetuosa; condenación y censura).

Por último en *Mobile Phones as Fashion Statements: Evidence from Student Surveys in the US and Japan*, James E. Katz y Satomi Sugiyama conciben al cuerpo en relación con la tecnología; en ese sentido y a partir de la propuesta sociológica de Goffman afirman que el uso del celular adquiere una dimensión simbólica toda vez que se vuelve una extensión del cuerpo en la presentación del Yo y que además tiene efectos en la interacción al contribuir a la percepción y evaluación de los otros.

✚ La escuela como espacio de socialización informal

Finalmente la escuela se concibe como un escenario de socialización informal donde se gestan y aprenden saberes que guían las identidades, por ejemplo las comunidades morales de las que hablan Garotz y Katz o la cultura en equipo que mencionan Smith y Ogle; además de ofrecer espacios de convivencia entre grupos de pares pero también entre grupos que no lo son; así, Garot y Katz hacen hincapié en la intensidad de las relaciones entre pares pero también en la poca o nula comunicación entre personal de la escuela y alumnos al formar parte de comunidades morales que se distinguen entre sí. Smith y Ogle, por otro lado, ven cómo en esos espacios de convivencia surgen patrones de interacción entre atletas y entre éstas últimas y sus entrenadores. Mientras que Katz y Sugiyama destacan el uso simbólico del celular en la percepción y evaluación de los otros durante las interacciones.

Para cerrar este capítulo, valdrá la pena decir que cada tipo de abordaje no solo trata al cuerpo y la escuela de una forma distinta sino que además se sitúa en un nivel analítico preciso y acude a estrategias metodológicas distintas. Así, el tipo de abordaje interesado por '*el disciplinamiento del cuerpo*' se sitúa en un nivel discursivo, al tiempo que se vale del análisis de modelos pedagógicos. Por su parte, en '*el cuerpo y la actuación del mundo social*' el énfasis está puesto en los efectos subjetivos del discurso. La consideración de la agencia del individuo da

cabida así a una estrategia metodológica centrada en la etnografía y las entrevistas a profundidad. Mientras que en '*la experiencia encarnada y el orden de la interacción*' se presta una considerable atención a las interacciones cotidianas por lo que la etnografía aparece también como una técnica sumamente valiosa.

En ese sentido, el corpus de los artículos consultados me permite situar mi propia investigación al mismo tiempo que constituye un acervo del cual extraer algunas categorías clave y estrategias metodológicas que sostengan mi tesis. Así, mi interés por la atribución de significado que los y las adolescentes dan al cuerpo en relación a su identidad de género como el énfasis en las interacciones cotidianas que tienen como escenario la escuela (entendida esta última como un espacio de socialización informal) me colocan tanto en la segunda como tercera forma de abordaje. Ahora bien, bajo qué estrategia teórico-metodológica resolveré los objetivos que me he planteado, será materia del capítulo que sigue.

Capítulo 2

Las identidades de género como habitus situado.

Fundamentación teórica

Si como dije antes uno de los problemas teóricos de los que se ocupa la tesis tiene que ver con *la formación, actualización o redefinición de disposiciones prácticas de largo alcance que nos comprometen con el ordenamiento de género (habitus) a través de escenarios de socialización informal e implícita donde priva la fugacidad de lo cotidiano*, en este capítulo indagaré respecto a algunos insumos teóricos que orientan la discusión que llevo a cabo. Sin embargo, a modo de introducción, quisiera explicitar bajo qué espíritu retomo algunas de las categorías utilizadas.

En ese sentido, quisiera recuperar el legado parsoniano a propósito de su *tesis de convergencia*. El sociólogo norteamericano, en *La estructura de la acción social* (1968), trató los aportes de Alfred Marshall, Vilfredo Pareto, Émile Durkheim y Max Weber como hechos empíricos de los cuales era posible extraer claves analíticas para la resolución de un problema teórico, a saber, la definición de un esquema lógico y coherente de la acción; con ello, logró que la obra de cuatro autores adscritos a distintas tradiciones de pensamiento convergiera en torno al desarrollo de una “teoría voluntarista de la acción”. Con este proceder, Parsons nos recuerda que la obra de cualquier autor puede ser trabajada en relación a los alcances analíticos que ofrezca para la resolución de cualquier problema de investigación (sea este, teórico o empírico).

Bajo ese espíritu, considero que si bien mi tesis se orienta por una categoría como el *habitus*, que se adscribe desde ya a una propuesta particular, el constructivismo genético de Pierre Bourdieu, contiene un problema que no se agota en la obra de este autor. Pensar en términos de *habitus* de género entre adolescentes me obliga así no solo a acotarlo –el *habitus* de Bourdieu está pensado en términos generales: hay tantos *habitus* como campos existan– sino a examinar cómo se adquieren, actualizan y redefinen tales disposiciones en contextos cotidianos como la escuela y en periodos críticos de formación de identidad como la

adolescencia; en suma, implica buscar otro tipo de insumos teóricos que coadyuven a desentrañar el problema que encierra el *habitus*, tal y como lo utilizo en mi estudio. Y esto, solo puede hacerse a través de un ejercicio análogo al que efectuó Parsons, es decir, vía una lectura crítica que dirima y recolocque los aportes de una obra particular en función de un problema.

Así, vale la pena advertir que aun cuando sigo a Bourdieu en términos de una lectura disposicional de las identidades de género, me pareció pertinente acudir a otros insumos que me ayuden a comprender la adquisición, actualización y redefinición de tales disposiciones en contextos cotidianos como la escuela. Me refiero a la obra de Joan Scott (organización social y simbólica de género), Bernard Lahire (procesos de socialización múltiples y disposiciones según situación) e Erving Goffman (despliegue de género en el orden de la interacción). A partir de dicho entramado organicé este capítulo en tres apartados: algunas reflexiones en torno a la relación entre género y sociedad, a propósito de las identidades, las identidades de género como disposiciones corporales y los rasgos que adquiere la socialización según un modelo dual que se vale de un despliegue de género cotidiano.

i. Género y sociedad, reflexiones a propósito de las identidades

Para hablar de identidades de género desde una perspectiva sociológica resulta pertinente definir qué entiendo por esta categoría y cuál es la relación entre género y sociedad; además de señalar en qué sentido la utilizo para hablar de identidades. Aquí, sigo a la historiadora norteamericana Joan Scott cuando define al género como un “elemento constitutivo de las relaciones sociales, las cuales se basan en las diferencias percibidas entre los sexos, y el género [como] una forma primaria de las relaciones simbólicas de poder” (Scott, 2008: 65). Esta definición permite pensar al género no solo como un producto históricamente constituido que se restrinja a un ámbito particular de las sociedades (por ejemplo, el ámbito de lo privado) ni mucho menos a un sujeto concreto (las mujeres) sino como un *eje que articula las sociedades*, aun con todo y que lleva la huella de su propia historicidad. En ese sentido, Scott apunta cuatro dimensiones analíticamente

distinguibles –aunque relacionadas– donde opera el género: a) el acervo de representaciones culturales disponibles de lo masculino y lo femenino dentro de un contexto determinado (representaciones que, por otra parte, pueden ser múltiples e incluso contradictorias); b) los conceptos normativos, que intentan fijar y contener el sentido atribuido al símbolo y se expresan a través de doctrinas de corte religioso, científico, jurídico, político, educativo, etc., que producen, regulan y, al mismo tiempo, restringen lo que entendemos por feminidad o masculinidad en un espacio y tiempo determinado; c) los modos en que el género se produce institucionalmente a través de las distintas esferas que integran la vida social (parentesco, economía, política, entre otras) y d) la construcción de identidades de género (cf. Scott, 2008: 66-67).²⁰ En cuanto a mi investigación, hago hincapié en esta última dimensión aunque desde un ángulo particular, a saber, cómo esa identidad se sostiene a través de prácticas corporales que involucran explícita o implícitamente una definición de la masculinidad o la feminidad que se encuentra mediada por nuestras interacciones cotidianas. Por ahora, solo me interesa recuperar el argumento vertido por Scott respecto al género como un eje que articula las sociedades. En este mismo capítulo, daré cuenta de los insumos analíticos de los que me valgo para trabajar las identidades.

La distinción entre lo masculino y lo femenino se vuelve así un *principio que contribuye a la organización misma de las sociedades y sus individuos*. Sin embargo, no se trata de un principio simétrico; Scott advierte como el “género es un campo primario dentro del cual, o por medio del cual se articula el poder” (Scott, 2008: 68). La *pareja simbólica* del género²¹ se ha estructurado –sistemática y reiteradamente en la historia– en torno al privilegio de lo masculino y en

²⁰ Dentro de la propuesta de Scott, estas dimensiones apuntarían áreas de investigación empírica particulares que den cuenta de las formas en que efectiva e históricamente ha operado el género, por lo que la autora más que adelantar respuestas anticipa preguntas. Para Scott, “la cuestión clave de la nueva investigación histórica consiste en desbaratar la idea de estabilidad, en descubrir la naturaleza del debate o de la represión que conduce a la apariencia de la permanencia intemporal de la representación binaria del género” (Scott, 2008: 66).

²¹ Retomo este término de Estela Serret, quien señala como “la lógica misma de la construcción simbólica es binaria; el símbolo representa pares antagónicos y generalmente jerarquizados” (Serret, 2006: 39).

detrimento de lo femenino,²² por lo que la valoración de cada uno de los polos ha dejado su huella no solo en las identidades sino también en la organización de la vida social²³ e inclusive, la percepción de la misma. Bourdieu expuso un argumento similar en *La dominación masculina* (2005), donde da cuenta de un principio simbólico de primacía masculino que organiza objetiva y subjetivamente a las sociedades.

Como principio simbólico, la pareja de género *ordena* al mundo. Bajo el mismo razonamiento, Estela Serret habla del género simbólico como un “ordenador primario”, es decir, un “referente de significación y comprensión del mundo entero” (Serret, 2011: 78). El género se vuelve la distinción matriz a través de la cual volvemos inteligible al mundo social. Si como el propio Bourdieu advierte en otro texto, lo simbólico posee un “poder de construcción de la realidad que tiende a establecer un orden gnoseológico” (Bourdieu, 1999a: 67), la primacía simbólica de lo masculino estructura la percepción de todo lo demás. Aprehendemos el mundo social desde unas categorías de pensamiento que llevan ya el sino del género. La reconstrucción del sistema mítico-ritual bereber que Bourdieu lleva a cabo en *El sentido práctico* primero (cf. 2007b: 330-349 y 419-437) y *La dominación masculina* después (cf. 2005: 22-24) deja ver como el mundo social se organiza simbólicamente en torno a una serie de oposiciones pertinentes que, en última instancia, quedan connotadas por la pareja de género.

Dicho sistema persistiría incluso en las sociedades contemporáneas; de ahí que para este sociólogo, su análisis etnográfico de la Cabilia sirva como “el instrumento de un trabajo de socioanálisis del inconsciente androcéntrico” que objetiva las categorías de percepción y apreciación con que aprehendemos al

²² No es mi intención indagar acerca del “origen” de las desigualdades de género, lo que quedaría muy por encima de las posibilidades de este trabajo. En la literatura especializada se han argüido distintas causas, todas ellas difícilmente subestimables; sin embargo me queda claro que se trata de un debate inconcluso. Sobre este tema, véase Rubin, 1996; Lamas 2002; Héritier, 2007; y Scott, 2008.

²³ Es decir, la distinción de género opera incluso en campos que parecieran ser ajenos a él. Bourdieu menciona como esta distinción se superpone a la división social del trabajo (Bourdieu, 2005). Y por otra parte, Scott da cuenta de cómo el género opera no solo a nivel simbólico, normativo o subjetivo, sino también institucional: a través del sistema de parentesco pero no solo ahí, también en la organización económica y política de las sociedades. (Scott, 2008: 67).

mundo en Occidente, por el contraste con “una sociedad histórica concreta, a la vez exótica e íntima, extraña y familiar” (Bourdieu, 2005: 17). Así, las actividades, objetos y recursos disponibles, los momentos y lugares llevan consigo la marca de la distinción masculino=superior/ femenino=inferior.²⁴

Pero no solo eso, incluso la percepción de los cuerpos sexuados y sus movimientos se estructura a partir de la pareja simbólica de género y sus desigualdades. A este respecto, Bourdieu señala:

“El mundo social construye el cuerpo como realidad sexuada y como depositario de principios de visión y de división sexuales. El programa social de percepción incorporado se aplica a todas las cosas del mundo, y en primer lugar al *cuerpo en sí*, en su realidad biológica: es el que construye la diferencia entre los sexos biológicos de acuerdo con los principios de una visión mítica del mundo arraigada en la relación arbitraria de dominación de los hombres sobre las mujeres, inscrita a su vez, junto con la división del trabajo, en la realidad del orden social” (Bourdieu, 2005: 23-25).

En ese sentido, los cuerpos son aprehendidos desde unos esquemas que asocian lo masculino=superior con la nobleza, el arriba, lo seco, lo cálido, lo público y lo activo, o en el caso específico de las propiedades y formas del cuerpo con lo fuerte, lo grande, y lo recto mientras que lo femenino=inferior se equipara a la bajeza, el abajo, lo húmedo, lo frío, lo privado y lo pasivo; o a lo débil, lo pequeño y lo curvo, si consideramos las formas y propiedades del cuerpo, *sin que esto guarde una relación entre lo que observamos como cuerpo en su dimensión biológica y el significado que le atribuimos*. De ahí que tanto en la tradición europea como en la bereber, el principio ético ligado a la conservación y aumento del honor -el pundonor del que habla Bourdieu- queda fuera del alcance de las mujeres en tanto se constituye simbólicamente como *vir* o *virtus* (de donde vienen

²⁴ Para la antropóloga Françoise Héritier, las oposiciones que estructuran nuestros marcos de pensamiento remiten en última instancia a la distinción masculino=superior/ femenino=inferior, desde la cual se valoran y jerarquizan el resto de las oposiciones. Este marcaje fue definido por la antropóloga francesa como una *valencia diferencial de los sexos*, es decir, como la carga positiva o negativa que se ha adjudicado a la pareja de género (cf. Héritier, 2007). Desde otras coordenadas disciplinares (filosofía política y sociología), Serret advierte que lo masculino opera como una categoría central frente a lo femenino que le sirve de límite y solo puede ser definida en negativo (cf. Serret, 2011).

los términos virilidad y virtud), cuyo correlato en el cuerpo es el vínculo entre el volumen de la nariz y el “supuesto tamaño del falo” (Bourdieu, 2005: 24n).²⁵ Desde tal esquema interpretativo, el nexo resulta menos que viable para las mujeres:

“Y mientras un conducto directo vincula a la reserva de semen, situada en la cabeza, con la nariz [...] y el pene, la cabeza femenina, desprovista de semen, no es más que un vientre, lectura figurada de ‘*tota mulier in utero*’” (Héritier, 2007: 34; énfasis de la autora).

Las mujeres se vuelven entonces las guardianas del honor familiar pero ellas carecen de honor (Bourdieu, 2005).

Así a partir de este principio de primacía masculino, que Bourdieu y Scott han identificado respecto a las sociedades mediterráneo-occidentales se ha construido arbitrariamente la percepción de lo biológico. Y sin embargo toman esta última como la “garante” de las relaciones entre los géneros: se “*legítima una relación de dominación inscribiéndola en una naturaleza biológica que es en sí misma una construcción social naturalizada*” (Bourdieu, 2005: 37; énfasis del autor).

Ahora bien, al tratarse de una distinción simbólica no determina definitivamente lo que acontece en las relaciones entre hombres y mujeres, inclusive en lo que toca a las identidades. Así, aun cuando la oposición masculino/ femenino sirva como *horizonte de sentido* de las relaciones entre individuos concretos no las determina de una vez y para siempre. Las relaciones entre hombres y mujeres, con todo y que llevan la huella desigual de lo simbólico, forman una *figuración* (en el sentido eliasiano del término) cuyo equilibrio de poder no está fijado de antemano, por lo que siempre cabe la posibilidad de que el desequilibrio estructural de la pareja simbólica de género pueda subvertirse, tergiversarse, o al menos atenuarse.²⁶

²⁵ Para una mayor precisión sobre los esquemas de percepción que aplicamos a los cuerpos sexuados, véase Bourdieu, 2005: 19-36; 75-89.

²⁶ Norbert Elias nos proporciona algunos ejemplos de cómo ha ocurrido esto. En “El cambiante equilibrio de poder entre los sexos” muestra cómo las mujeres romanas de estratos superiores alcanzaron mayores grados de igualdad en el matrimonio cuando la tardía República e Imperio romanos lograron monopolizar el uso de la fuerza física; sin embargo, estas mujeres perderían de nuevo el terreno ganado con la caída del imperio que supuso la desarticulación de dicho monopolio (cf. Elias, 1994). Aquí, los procesos de configuración del Estado Antiguo fueron determinantes para

Igualmente, el hecho de que la pareja simbólica de género constituya dos formas identitarias de relación con el mundo –tal y como veremos más adelante–, no significa que hombres y mujeres puedan actuar valores atribuidos al género contrario y que sean percibidos como tales, sin que ello ponga en duda su adscripción genérica.²⁷ Candace West y Don Zimmerman (1987) retoman un ejemplo expuesto por Everett Hughes para ilustrar este punto: Un equipo de ingenieros –nos dice Hughes– encargados de diseñar aeroplanos tiene como costumbre probar su diseño volándolo y enseguida ofrecer una fiesta. La situación se modifica cuando una joven ingeniera ingresa al grupo y realiza su primer diseño; ahí, el resto del equipo le pide no tomar el riesgo de volar –según Hughes, el grupo de ingenieros le pide que actúe como una *dama*; ella, por el contrario, vuela y paga la fiesta. A partir de ese momento deja de ser una *dama*, a los ojos de sus compañeros y adquiere el mismo estatus que ellos. Para este autor se trata de un acomodo, negociado durante la interacción, que posibilita la adopción de un comportamiento *masculino* por parte de la ingeniera (citado por West y Zimmerman, 1987: 139). Por tanto, lo que acontece en el plano de lo simbólico es relativamente autónomo respecto a las relaciones entre hombres y mujeres en el plano de la interacción.

modificar la balanza de poder entre los sexos, al menos en ciertos ámbitos y estratos de la población. En otro texto, *La sociedad cortesana*, el mismo Elias mostraría como esa balanza puede también ser modificada durante las interacciones cotidianas: la marquesa de Châtelet no tenía reparos en desnudarse frente a un lacayo, a quién “no lo consideraba como a un hombre respecto de sí misma como mujer” (Brandes, citado por Elias, 1996: 68). Aquí fue la pertenencia a un estrato superior lo que modificó la balanza. El lacayo, a pesar de su adscripción genérica –simbólicamente superior– ocupó una posición inferior durante la interacción en relación a la posición dominante de la marquesa (cf. Elias, 1996).

²⁷ En un artículo titulado *Doing gender* (1987) West y Zimmerman hacen hincapié en la consideración de las identidades de género como un *hacer situado* en el que estamos volcados por entero. De ahí que para ellos este tipo de identidades sean maestras. En una discusión explícita con Erving Goffman, los autores afirman que, a diferencia de los roles de los que habla el sociólogo canadiense, no es posible distanciarse de las identidades de género en la medida en que estás acumulan al menos tres tipos de operaciones: la clasificación de las personas como hombres o mujeres al momento de su nacimiento, cuyo referente son los “acuerdos socialmente convenidos sobre criterios biológicos” (West y Zimmerman, 1987: 127) (sexo); la identificación del individuo como miembro de un sexo u otro a lo largo de su vida (categoría sexual); y la actuación de la persona según las normativas y actitudes atribuidas a cada categoría (género). Sin embargo, la desidentificación entre masculino/ femenino y hombres y mujeres concretos hace posible que se puedan actuar los valores atribuidos al sexo contrario al de la adscripción genérica.

En cuanto a la organización objetiva y subjetiva de las sociedades a partir de un principio simbólico de primacía masculino, Bourdieu –acorde con su concepción acerca de la historia (cf. Bourdieu, 2007b: 92-94; Corcuff, 2013: 41-46; Tovillas, 2010: 45-50)–, sugiere la doble realización del género: como historia objetivada en las instituciones, organizadas a partir de una división sexual del trabajo y como historia incorporada, donde el género se hace cuerpo, a través de dos *habitus* sexuados, al mismo tiempo, opuestos y complementarios.

Así, la organización misma de las sociedades, la división social del trabajo, está precedida por una división sexual del mismo: las actividades y recursos disponibles son distribuidos según una lógica que privilegia lo masculino, en detrimento de lo femenino.²⁸

Por otra parte, el género deviene segunda naturaleza a través de la adquisición de dos *habitus* sexuados. De todo lo anterior se desprende que los individuos aprenden continuamente, de forma explícita o no, lo que significa ser hombre o mujer en cierta situación y cómo actuar en consecuencia. Se engendran disposiciones prácticas, en el sentido de inclinación a actuar como, que distinguen a hombres de mujeres. Sin embargo, a qué se refiere este autor con dicha categoría y en qué sentido la recupero en este trabajo, será materia del siguiente apartado. Basta por ahora con señalar que hay un principio que produce y orienta la forma en que se portan y llevan los cuerpos (sus usos legítimos); principio que sirve como horizonte de sentido en la construcción de la identidad.

ii. *Las identidades de género como disposiciones corporales*

Hasta aquí hemos visto como la pareja simbólica del género ordena al mundo social y a los propios cuerpos. En el apartado que sigue doy cuenta del *habitus* como categoría analítica haciendo hincapié tanto en su dimensión corporal como en lo que atañe a las identidades de género. Además, recupero el legado de

²⁸ Y no solo en sociedades como la de la Cabilla, también atañe a las sociedades que se asumen como modernas en Occidente. Para Bourdieu, la lógica de género persiste incluso en aquellos espacios ganados por las luchas feministas. Por ejemplo, la incursión masiva de las mujeres en la educación no ha desarticulado por completo la división tácita entre profesiones “masculinas” o “femeninas”.

Bernard Lahire a propósito de los procesos de socialización múltiples y las disposiciones según situación.

¿Por qué el cuerpo?

En primer término, habría que reconocer que más allá de la percepción de los cuerpos sexuados, sus representaciones y las normativas que se tejen alrededor del ordenamiento de género acerca de la masculinidad y la feminidad (cf. Scott, 2008) –por ejemplo, la pareja fuerza=masculino/ débil=femenino– hay algo que las vincula: cuentan con una definición implícita o explícita de los usos del cuerpo que propician distinciones entre hombres y mujeres y orientan sus comportamientos; es decir, tanto la fuerza como la debilidad se “encarnan”²⁹ a través de ciertas prácticas y/o recursos puestos a nuestra disposición, como el uso del tacón.³⁰

Este punto resulta clave para el análisis que pretendo: hay un uso social de los cuerpos que se vuelve constitutivo de las identidades de género. García Selgas incluso se refiere al cuerpo como *base del sentido de la acción*. Para el filósofo y sociólogo español, las identidades se hacen cuerpo a través de un proceso de “encarnación”:

“[...] diremos que el proceso de *encarnación* o de estructuración simbólico-social de una subjetividad tiene como punto de arranque una carencia inicial, una naturaleza incompleta e insuficiente cuya supervivencia le exige someterse a una dura terapia de configuración socio-cultural (*encarnamiento*) consistente, en buena medida, en la incrustación o *incorporación* vital de marcos de sentido” (énfasis del autor; García Selgas, 1994: 64).

²⁹ El término es de Fernando García Selgas (1994).

³⁰ Jorge Galindo en una ponencia presentada en el Primer Encuentro en Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana señala que como: “en principio la mujer no es tan indefensa como nos la presenta el imaginario social es necesario “ayudarla” a ser indefensa. Un medio para hacerlo son los zapatos de tacón ya que éstos [...] dificultan los movimientos de la mujer preparando así la escena para que el hombre salve el día al ayudarla a recoger algo que se le cayó o a bajar las escaleras” (Galindo, 2007: 3).

Aquí, lo recupero para señalar como los valores de la masculinidad o la feminidad, sean los que fueren, se hacen cuerpo, se *in-corporan* como marcos de sentido que organizan la acción a través de prácticas específicas. En ese sentido,

“el cuerpo no es sólo una entidad física que ‘poseemos’: es un sistema de acción, *un modo de práctica*, y su especial implicación en las interacciones de la vida cotidiana es parte esencial del mantenimiento de un sentido coherente de la identidad” (Giddens citado por Sabido, 2007: 211).

Esto, hace posible una lectura corporal de las identidades de género como *disposición*.

El habitus como disposición corporal de género

A medida que avanzó en su tríada conceptual,³¹ Bourdieu reformuló sociológicamente el concepto *habitus*³² al definirlo como un “sistema de disposiciones durables y transferibles” (Bourdieu, 2007b: 86). Esta perspectiva disposicional ha tenido la virtud de recuperar la capacidad de los cuerpos para comprometerse en el mundo; toda vez que re-introduce el papel que juega el

³¹ Digo “avanzó” porque desde sus primeros trabajos Bourdieu buscó formular una “teoría de las prácticas sociales” donde el *habitus* ocupó un lugar central (Martínez, 2007). Fue con el paso del tiempo y de nuevas investigaciones empíricas, que introdujo los términos “campo” y “capital” en su *afán por aprehender la lógica de las prácticas* y fundamentar una teoría general que, de paso, desanudara una de las dicotomías clásicas del pensamiento sociológico, a saber, aquella que opone individuo y sociedad. En ese sentido, su trabajo se posicionó críticamente respecto a los polos que estructuraron el debate sociológico francés desde mediados del siglo pasado, a saber la fenomenología, en su vertiente existencialista, y el estructuralismo (cf. Bourdieu, 2007a y 2007b; Martínez, 2007; Tovillas, 2010; y Wacquant, 2005). Ahora bien y ya que sólo me centraré en el *habitus*, hay que decir que el “campo” fue definido como un espacio de relaciones objetivas donde se gestan las posiciones sociales que unos agentes ocupan en función de su capital específico. No existe sólo un campo, sino varios: el de la política, la religión, el arte, etc. El “capital”, por otro lado, es entendido no sólo como la acumulación de bienes materiales o económicos, sino también simbólicos o sociales, que en su conjunto permiten obtener una posición dentro de cada campo (cf. Bourdieu, 1990 y 2012). Por último, cabe aclarar que me ocupó sólo del *habitus* debido a que el género no pertenece a un campo en particular sino que es constitutivo del espacio social, como señalé en el apartado precedente. De tal suerte que suscribo la crítica que Bernard Lahire hace a Bourdieu en el sentido de que no todas las prácticas forman parte de un campo; Lahire reconoce entonces “universos” tal y como la familia, los amigos o las relaciones amorosas (cf. Lahire, 2004). Siguiendo esta lógica puede considerarse que las relaciones de género también conforman un universo que trasciende la lógica del campo.

³² El término proviene de una tradición que se remonta a la filosofía (cf. Giménez, 1997, Martín Criado, 2009, y Martínez 2007). Se trata de la traducción latina del vocablo griego *hexis*, que a su vez deriva del verbo *echo* que significa “tener”, pero que no refiere tanto a una “posesión” como a un “estado”, [o] ‘constitución’ del cuerpo...” (Martínez, 2007: 70) según lo utilizaran Aristóteles y Platón. Constitución que, por otro lado, es adquirida y no innata.

cuerpo como *punto de partida de la acción al mismo tiempo que da cuenta de su uso social*. Incluso si seguimos la genealogía del *habitus* trazada por Ana Teresa Martínez –que va de Aristóteles a M. Merleau-Ponty, pasando por Tomas de Aquino, M. Weber, E. Durkheim, M. Mauss y E. Husserl; además de M. Heidegger, a quién el propio Bourdieu refiere (Bourdieu, 1999a)– nos daremos cuenta que uno de los puntos que articula la reformulación sociológica que Bourdieu hizo de esta categoría tiene que ver con los *usos y técnicas del cuerpo*. El *habitus* es ese estado corporal que se ha adquirido y deviene segunda naturaleza. Se trata de una potencia inscrita en los cuerpos que se realiza solo a través de la actuación en el mundo (cf. Martínez, 2007).

A partir de esto puede decirse que los individuos no reproducimos el orden social, sino que nos comprometemos con ese ordenamiento. Es decir, nos sentimos dispuestos –en el sentido de *inclinación o propensión*– a percibir, pensar y actuar en el mundo de una forma particular, pero tal vivencia de lo social no es gratuita. Resulta, nos dice Bourdieu, de una doble producción histórica: producción en términos de estructuras de relaciones objetivas pero también de *habitus*, de estructuras incorporadas, de la historia hecha cuerpo.³³ Es así como en *Meditaciones pascalianas* afirma que el cuerpo:

“al tener la propiedad (biológica) de estar abierto al mundo y, por lo tanto, expuesto al mundo y, en consecuencia, susceptible de ser condicionado por el mundo, moldeado por las condiciones materiales y culturales de existencia en las que está colocado desde el origen, se halla sometido a un *proceso de socialización* cuyo fruto es la propia individualización ya que la *singularidad del ‘yo’ se forja en las relaciones sociales y por medio de ellas*” (Bourdieu, 1999a: 177-178, énfasis añadido).

De ahí que adquiera un sistema de disposiciones acorde a las condiciones a las que ha estado expuesto y por ello tenga un *conocimiento práctico* del mundo. En ese sentido, el “*habitus* es el sedimento de las experiencias pasadas al tiempo que

³³ En el primer apartado de este capítulo hice hincapié en cómo a partir de esta idea de la historia, puede sugerirse que el género se produce igualmente como estructura objetiva y subjetiva, es decir, como división sexual del trabajo que distribuiría “recursos materiales, bienes y valores socialmente escasos” entre los géneros; y como “esquemas mentales y corporales” (Tovillas, 2010: 45) sexuados y sexuanes.

una estructura abierta a transformaciones que provocan las nuevas experiencias sociales” (Tovillas, 2010: 70). El cuerpo, expuesto al mundo, se vuelve un reservorio de experiencias y conocimientos acumulados que se (re)activan y redefinen en y a través de las situaciones concretas, de tal suerte que estar dispuesto no significa estar determinado por completo.

Además, hay que señalar que esta dimensión corporal o *hexis*,³⁴ para seguir la terminología usada por Bourdieu, consta de dos aspectos: por un lado la ‘apariencia’, es decir, la indumentaria y la cosmética que se porta ante los otros; y por otro, la forma de portar y llevar el cuerpo que incide en la conducta hacia los demás (cf. Bourdieu, 2004).

Ahora bien, al definir el *habitus* como una disposición corporal, Bourdieu reconoce que las identidades de género se basan en un trabajo permanente de transformación de los cuerpos. En palabras de Bourdieu:

“Las divisiones constitutivas del orden social y, más exactamente, las relaciones sociales de dominación y de explotación instituidas entre los sexos se inscriben así, de modo progresivo, en dos clases de hábitos diferentes, bajo la forma de *hexeis* corporales opuestos y complementarios de principios de visión y de división que conducen a clasificar todas las cosas del mundo y todas las prácticas según unas distinciones reducibles a la oposición entre lo masculino y lo femenino” (Bourdieu, 2005: 45).

Así, la distinción masculino/ femenino (y los principios de visión y división que lleva aparejados) no solo forja los esquemas de percepción con los cuales aprehendemos a los cuerpos sexuados sino que produce dos modos de portar, y llevar el cuerpo; en suma, de actuar como hombre o mujer. Para Bourdieu se trata de dos *habitus* que se excluyen mutuamente pero que no dejan de estar relacionados; de ahí que las identidades sean relacionales. Aprender a ser mujer, implica negar todo aquello que se relacione con lo masculino. Y viceversa, llegar a ser hombre supone el rechazo de lo femenino.

³⁴ Bourdieu emplea el término *hexis* cuando quiere enfatizar el vínculo entre cuerpo e identidad, aun cuando la dimensión corporal prevalezca todo el tiempo en las definiciones que hace del *habitus*. Así, por ejemplo, se refiere a una *hexis* masculina y otra femenina para distinguir entre dos formas identitarias de relacionarse con el cuerpo (cf. Bourdieu, 2004 y 2005).

“Al carecer de otra existencia que la relacional, cada uno de los dos sexos es el producto del trabajo de construcción diacrítica, a un tiempo teórico y práctico, que es necesario para producirlo como cuerpo socialmente diferenciado del sexo opuesto (desde todos los puntos de vista culturalmente pertinentes), es decir, como hábito viril, por consiguiente no femenino, o femenino, por consiguiente no masculino” (Bourdieu, 2005: 38).

Por otra parte, las identidades de género se hacen cuerpo a través de una socialización permanente que, ejercida desde distintos frentes, nos recuerda ‘quienes somos’ al mismo tiempo que nos motiva actuar como hombres o mujeres. De ahí que:

“Las conminaciones sociales más serias no van dirigidas al intelecto, sino al cuerpo, tratado como un recordatorio. Lo esencial del aprendizaje de la masculinidad y la feminidad tiende a inscribir la diferencia entre los sexos en los cuerpos (en particular, mediante la ropa), en forma de maneras de andar, hablar, comportarse, mirar, sentarse, etcétera.” (Bourdieu, 1999a: 187).

Sin embargo, aun cuando reconoce que el *habitus* se aprende a través de una socialización permanente y la mayor parte del tiempo implícita, Bourdieu no presta mucha atención a los modos en que esto ocurre ni al impacto que tienen las situaciones cotidianas sobre las disposiciones que distinguen a hombres de mujeres (así como de las dos *hexis* que engendran). Lo que apuntaría a otro concepto clave para la investigación: los procesos de socialización.

Procesos de socialización múltiples y disposiciones según situación

Uno de los continuadores de la obra de Bourdieu que ha puesto particular atención a los procesos de socialización ha sido Bernard Lahire. Este sociólogo propuso la re-formulación de una sociología disposicional que diera cuenta de los “pliegues más singulares de lo social” (Lahire, 2004: 19; Lahire, 2006: 116).³⁵ Con esta metáfora, Lahire se refiere a los procesos de constitución de la subjetividad, que se hacen posible solo a través del entramado de interdependencias que vinculan a

³⁵ Lahire retoma la metáfora del plegado de Gilles Deleuze, quién la usó para referirse a un tema que atravesaría la obra de Michel Foucault, a saber, la producción de lo subjetivo, entendido éste último como “un adentro que sería solamente el pliegue del afuera” (Deleuze, citado por Lahire, 2006: 116).

unos seres humanos con otros. Para Lahire, los pliegues, o el adentro, serían una “modalidad de existencia del mundo social: lo social en su forma incorporada, individualizada” (Lahire, 2006: 117); pero esto no existiría más allá del afuera, es decir, del tejido social. De ahí que el individuo sea “el producto de múltiples operaciones de plegamiento (o de interiorización)” (Lahire, 2006: 117).

La apuesta por una *sociología de los individuos*, o *sociología psicológica* que no psicología social (como el propio Lahire hace notar), hizo que este autor reconociera la multiplicidad y heterogeneidad de los procesos de socialización que constituyen a los individuos como un objeto privilegiado de estudio, y más aún, que entendiera a ese individuo como un *hombre plural* y no homogéneo, distinto no solo de otros, sino también respecto de sí mismo.

“Lejos de ser la unidad más elemental de la sociología, el actor, es sin duda alguna, la realidad social más compleja de aprehender. [...] Los actores han atravesado el pasado y atraviesan permanentemente múltiples contextos sociales (universos, instituciones, grupos, situaciones...); son fruto (y portadores) de todas las experiencias (no siempre compatibles, no siempre acumulables, y, en ocasiones altamente contradictorias) que han vivido en múltiples contextos (Lahire, 2004: 283-284).

Al colocar el acento en las formas de subjetivación –de la interiorización de lo exterior– Lahire se mantiene dentro de lo ya trazado por Bourdieu, quien señalaría cómo la “disposición es exposición” (Bourdieu, 1999a: 186; Sabido, 2013a: 42),³⁶ y en ese sentido, el cuerpo se vuelve uno de sus puntos de partida. Así, la metáfora del pliegue y su preocupación por la subjetividad hacen de las disposiciones corporales un referente privilegiado, aun cuando introduzca algunos matices.³⁷ Sin

³⁶ De acuerdo a Philippe Corcuff, Bourdieu operativiza empíricamente el “doble movimiento de interiorización de lo exterior y de exteriorización de lo interior” (Corcuff, 2013: 43), que había sido ya enunciado por Jean Paul Sartre. En cambio Lahire, sin negar la inspiración bourdieana de su trabajo, recupera explícitamente la obra de Michel Foucault (Lahire, 2006), Erving Goffman e incluso Norbert Elias (Lahire, 2004) con el mismo propósito, aunque con otro cariz.

³⁷ Entre los aspectos que considera, podrían señalarse: la socialización a través de prácticas dirigidas al cuerpo; y el papel de la afectividad, el lenguaje y la reflexividad en dicha socialización. Trataré tales aspectos más adelante, a propósito de una modalidad específica de los procesos de socialización según los define Lahire.

embargo, toma una distancia crítica frente a este legado al colocarlo en otra escala de observación: la individual.

Y no es que niegue los rendimientos teóricos de la propuesta bourdiana sino que busca tejer más fino sobre lo que acontece entre los individuos. Así, para Lahire el “*habitus* de clase es una realidad” (Lahire, 2009: 92) circunscrita a una escala de observación distinta, la grupal, aquella que proviene de los colectivos y las regularidades estadísticas. Él, en cambio, trata de señalar los alcances y límites de la categoría tal y como la planteó Bourdieu, al tiempo que la ajusta a nuevos niveles analíticos. Entre los límites que menciona se encuentran: la definición del *habitus* como un esquema que tiende a unificar todo tipo de prácticas bajo una misma fórmula, su transferibilidad de una situación a otra, y su perdurabilidad en el tiempo;³⁸ así como el énfasis que adquiere el pasado incorporado del actor; y la importancia del ajuste pre-reflexivo a la situación que ello supone. En su opinión, esto tiende a invisibilizar tanto la relativa heterogeneidad de las disposiciones que adquieren los individuos a lo largo de una vida y de su tránsito por múltiples contextos; como las situaciones mismas, el presente, que fungen como resortes que activan o desactivan el despliegue de ciertas disposiciones y no de otras –y en ese sentido, la permanencia o desaparición en el tiempo de aquellas. Además, deja poco espacio para la capacidad reflexiva de todo individuo frente a su acción.

De ahí que las formas de incorporación de lo social, es decir, los procesos mismos de socialización, sea uno de los ejes que articulan sus investigaciones sociológicas.³⁹ Lahire se pregunta qué es lo que se incorpora y cómo lo hace. Y en

³⁸ Para ilustrar este punto, Lahire recupera un ejemplo del propio Bourdieu: el artesano ebanista quién trasladaría su ética y estética del trabajo (la escrupulosidad, refinamiento y esmero) a otros ámbitos de su vida. Así, la forma de gestionar su presupuesto y su tiempo, el uso que hiciera del lenguaje y la elección de su indumentaria, sin importar las exigencias propias de cada ámbito y/o situación, estarían organizados según los criterios propios de su oficio. Para Lahire, este ejemplo resulta útil si lo consideramos como parte de un “modelo macrosociológico”, que da cuenta del “conjunto de las propiedades estadísticamente más ligadas a un grupo social” pero no si lo tomamos por “un caso particular de lo real” (Lahire, 2004: 28), donde los actores no siempre se ajustan al modelo. En ese sentido, una vez que cambiamos la escala de observación, se hace necesario revisar la categoría propuesta por Bourdieu.

³⁹ En cuanto a sus objetos de investigación, Lahire ha puesto particular atención tanto al fracaso escolar en los sectores populares como a las prácticas de lectura y escritura entre distintos estratos en la Francia contemporánea. Además, ha estudiado los procesos de creación literaria a través de

esa medida, nos insta a pensar en la incorporación de lo social como disposición y sentido de la situación, toda vez que los individuos participan simultáneamente en “universos sociales diferentes” y hasta contradictorios.⁴⁰

“El actor aprende-comprende que lo que se hace y se dice en un contexto no se hace ni se dice en tal otro” (Lahire, 2004: 55).

En ese sentido, va más allá de la división clásica entre socialización primaria y secundaria para indicar la heterogeneidad, competitividad y simultaneidad de las experiencias socializadoras,⁴¹ con todo y que reconoce el peso del universo familiar como una instancia de socialización determinante.⁴²

Además, Lahire identifica modalidades de socialización: por inculcación ideológico-simbólica de valores, y normas; como organización de la situación; y a través de entrenamiento o práctica directa (Lahire, 2001). Para los fines que

la obra de Franz Kafka, entre otros temas. Uno de los puntos en que coinciden es su interés por las múltiples matrices de socialización que gestan unas disposiciones o hábitos según la situación.

⁴⁰ Como dije en la nota 31, Lahire habla de “universos” no como oposición al “campo” de Bourdieu sino en un intento por dar cuenta de lo que va más allá del “campo”, de lo que está fuera del “campo”. En ese sentido, los “universos” se juegan en el terreno de la vida cotidiana aun cuando, en algunos casos, sea posible encuadrarlos en un “campo”. Por ejemplo, el universo escolar supone una serie de encuentros cara a cara que desbordan la lógica del campo académico, aun cuando se sitúen en él.

⁴¹ Para Lahire, uno de los problemas del *habitus* tiene que ver con su traslado de una sociedad “escasamente diferenciada”, cuyos modos de socialización tenderían a la homogeneidad, (hay que recordar que los primeros trabajos de Bourdieu remiten a sus análisis sobre la sociedad de la Cabilia) al estudio de “sociedades altamente diferenciadas”, que por tanto, producirían individuos igualmente distintos, no solo entre ellos, sino respecto a sí mismos. (Lahire; 2004: 41). Sobre esto quisiera detenerme en dos puntos: en primera, que este llamado lahiriano sobre las condiciones que hicieron posible la producción de una categoría como el *habitus*, no debe hacernos olvidar que una de las novedades de la propuesta bourdiana fue haberse valido de las herramientas etnográficas para dar cuenta de sociedades que no hubiesen sido pensadas de ese modo, como las “altamente diferenciadas” (cf. Bourdieu, 2004; 2005; 2007a; Martínez, 2007; Tovillas, 2010). Y, por otra parte, que las sociedades “altamente diferenciadas” que estudió Bourdieu, como la francesa, también se han modificado. Entre los primeros trabajos de Bourdieu sobre esta sociedad (en 1964 publicó junto con Jean-Claude Passeron *Les héritiers: les étudiants et la culture*) y los de Lahire (su primer trabajo, *L'«Illettrisme» en questions*, fue publicado en 1992) hay casi treinta años de diferencia, lo que ha dejado su impronta en los ajustes que Lahire hace a propósito de una sociología disposicional y no solo en términos del debate sociológico sino de los referentes sociales que hay detrás. Agradezco a Jorge Galindo esta última observación.

⁴² El universo familiar resulta determinante en la medida en que el individuo se vincula afectivamente de una manera particularmente intensa. El influjo de este universo funge incluso como un filtro de otras instancias de socialización que compiten con él (Lahire nos recuerda por ejemplo como la familia decide la escuela a la que asisten los hijos e influye también en la elección de sus amistades). Sin embargo, esto no niega que se puedan adquirir nuevas disposiciones o redefinir las ya existentes (cf. Lahire 2004).

persigue mi investigación resulta sugerente atender lo que dice respecto a la última modalidad, por lo que definiré rápidamente las dos primeras para concentrarme en la última y pasar así al apartado que sigue.⁴³

El primer tipo, la inculcación ideológico-simbólica de valores y normas, se refiere a la interiorización de modelos culturales, transmitidos principalmente a través de los medios de comunicación. Bajo un espíritu goffmaniano, Lahire recupera el argumento vertido en *Gender advertisements*⁴⁴ y hace hincapié en la hiperritualización –como una puesta en escena sumamente estilizada– de la que se vale la publicidad, y en general los medios, para transmitir hábitos y creencias, por ejemplo, respecto a maneras y modos específicos de actuar la feminidad y/o masculinidad (Lahire, 2001). Por otra parte, la segunda modalidad tiene que ver con el arreglo de una situación. De nuevo, Lahire retoma los trabajos de Goffman para dar cuenta de las exigencias institucionales que organizan una situación y las expectativas que genera (cf. Goffman, 1977); reconoce entonces el influjo de las situaciones sobre el comportamiento individual. Este influjo conlleva un aprendizaje como “sentido de la situación” (a través de la inculcación de una moral, ideológica o pedagógica- recuérdese la concepción de Lahire de la incorporación como disposición y “sentido de la situación”). Dicho “sentido” si bien puede ser difuso también queda objetivado. Un ejemplo de esto último son los dispositivos de segregación por sexo: los baños públicos y los vestidores, nos dice Lahire retomando un clásico ejemplo goffmaniano, reafirman objetivamente las diferencias entre los sexos a través de dispositivos no discursivos y genera expectativas de comportamiento en consecuencia (cf. Lahire, 2001).

Por último, la socialización por entrenamiento o práctica directa, se refiere a la repetición continua de ciertas actividades u ocupaciones, que a la larga forman

⁴³ Para Lahire, esto no quiere decir que se trate de socializaciones por completo coherentes sin embargo, sí forman un marco cultural e ideológico aun cuando se puedan contradecir parcialmente. Así, los hábitos promovidos desde una modalidad, por ejemplo, la inculcación ideológica de valores y normas, pueden ser muy distintos respecto a los que se adquieren a través de un entrenamiento directo (Lahire, 2001).

⁴⁴ Un extracto de este texto fue publicado como artículo en 1977. Se trata de “La ritualización de la feminidad”, véase Goffman, 1991: 135-168.

parte de la transmisión de un *saber-hacer sin saber*.⁴⁵ (Lahire, 2001: 21 y 2006: 137). Este tipo de socialización ocurre en el plano de la vida cotidiana, en los “universos sociales” de los que habla Lahire, y pone el acento en las prácticas dirigidas al cuerpo cuyo escenario está socialmente establecido (cf. Lahire, 2006: 140). Lo que nos permite aducir algunos rasgos relevantes para esta investigación: primero, que se dan a partir de situaciones concretas, por lo que la adquisición de disposiciones supone la incorporación de experiencias y conocimientos acumulados, pero también la redefinición de las mismas no escapa al influjo de la situación (lo que la relaciona con la modalidad precedente). Y segundo, que este tipo de socialización implica un entramado de interdependencias en tanto que las disposiciones se aprenden a través de nuestras relaciones con otros. Aquí, es posible enunciar tres ejes que la articulan: la transmisión de un *saber-hacer sin saber* a través de la repetición más o menos duradera de prácticas dirigidas al cuerpo (1); y el papel de la afectividad (2), el lenguaje y la reflexividad (3) en dicho proceso.

De tal suerte que, si como Bourdieu señaló la adquisición de un *habitus* resulta de la exposición de los cuerpos al mundo, Lahire explora cómo las *prácticas* son el medio a través del cual ese proceso se hace posible (1). Los individuos organizan sus actividades a partir de marcos socialmente establecidos desde los cuales se definen un buen cúmulo de prácticas y rutinas dirigidas al cuerpo,⁴⁶ que constituyen acervos prácticos de conocimiento -disposiciones, aun cuando no sea esa su finalidad expresa, es decir, aun cuando no hayan sido buscados o transmitidos conscientemente (cf. Lahire, 2006: 140). Este tipo de aprendizajes corporales –es decir, volcados en mayor o menor medida a un aprendizaje cuerpo

⁴⁵ Este término también fue utilizado por Bourdieu para explicar el sentido práctico. Al igual que Nick Crossley quién habla de un “saber cómo, sin pensar” (*know how, without thinking*) (Crossley, 2001).

⁴⁶ Desde otros intereses de investigación pero bajo el mismo sentido que le da Lahire, Joanne Entwistle habla de las “prácticas corporales contextuadas” como prácticas individuales dirigidas al cuerpo (vestirse, por ejemplo). Para Entwistle, al igual que para Lahire, dichas prácticas son el producto de un doble condicionamiento: estructural y situacional y resultan decisivas para la conformación de identidades (cf. Entwistle, 2002); por ahora, solo sigo el argumento lahiriano respecto al aprendizaje por cuerpos, pero trataré más adelante este vínculo entre aprendizaje, cuerpo e identidad, a propósito del género.

a cuerpo— pasan más o menos desapercibidos en relación al grado de institucionalización de la actividad referida. Las practicas ligadas a la escuela, por ejemplo, se hacen más visibles en la medida en que cuentan con un lugar y tiempo específicos. En cambio, tienden a borrarse si no se encuadran oficialmente.⁴⁷ Y en esa medida, el papel del cuerpo adquiere mayor relevancia si se trata de una práctica que no ha sido objetivada:

“Cuando los saberes y los saberes-hacer no son objetivados sino, al contrario, indisociables de los hombres (de los cuerpos) que los ponen en acción, el aprendizaje se hace únicamente por mimetismo (ver-hacer/ hacer como) y en relación interpersonal” (Lahire, 2006: 140).

Si bien aquí, Lahire se refiere a aprendizajes ligados a un oficio, esto aplica también para las identidades de género en tanto se trata de una socialización permanente y multiforme que propicia la adquisición de unas disposiciones del cuerpo que no han sido conscientemente buscadas por los individuos, ni transmitidas como tales.

En ese sentido, si los procesos de socialización se llevan a cabo a través de nuestras relaciones con otros, los *lazos afectivos* cobran una importancia crucial (2). Lahire recupera entonces una idea ya enunciada por Elias, a saber, la de la afectividad como un eje vinculante entre los seres humanos (cf. Elias, 2008: 160-161); y trabaja, sobre otra, anticipada por Bourdieu: *el compromiso de los cuerpos en el mundo como deseo de participar en él*. La *illusio* de la que habla Bourdieu, como creencia en el juego (Bourdieu, 2008), se vale del deseo socialmente adquirido a través de la exposición de los cuerpos al mundo, “lo social se incorpora en forma de afectos” nos dirá Bourdieu (1999a: 220).⁴⁸ Y dicho deseo

⁴⁷ E incluso dentro de la escuela, hay otro tipo de saberes. Lahire señala como “si bien la escuela enseña ‘francés’, ‘matemática’ e ‘historia y geografía’, los niños no aprenden en la escuela únicamente esos saberes oficiales. A veces aprenden a aburrirse en clase, a hacer trampa, a seducir a sus compañeros o a poner a prueba la autoridad del docente.” Tales saberes quedan invisibilizados y olvidados como tales por que se aprendieron fuera de “situaciones, prácticas y saberes oficiales” (Lahire, 2006: 139-140).

⁴⁸ “Aprendemos por el cuerpo. El orden social se inscribe en los cuerpos a través de esta confrontación permanente, más o menos dramática, pero que siempre otorga un lugar desatacado a la afectividad y más precisamente, a las transacciones afectivas con el entorno social” (Bourdieu, 1999a: 186).

tiene que ver con la mimesis –la imitación o aprendizaje cuerpo a cuerpo– de aquello que resulta prestigioso.⁴⁹

A este respecto, Lahire toma tales supuestos como punto de partida para dar cuenta de cómo aprendemos solo aquello que nos *interesa* aprender. Aquí, la posibilidad de identificarnos con otros juega un papel vital; el otro, aun sin buscarlo, puede coadyuvar a incentivar ciertos aprendizajes o desincentivar otros. La mimesis o el aprendizaje cuerpo a cuerpo queda así atravesada por la identificación con ciertos individuos y no de otros. A propósito de las identidades de género, Lahire se pregunta cómo es posible que aun cuando todo el tiempo convivamos con personas de ambos géneros no adquiramos indistintamente las disposiciones adjudicadas a uno u otro; para este sociólogo, esto queda garantizado por la desidentificación con alguno de los géneros. Los individuos asumen su adscripción genérica y en ese sentido se identifican con unos y no otros individuos, y por tanto, con ciertas prácticas y no otras (cf. Lahire, 2001).

Por otra parte, este aprendizaje cuerpo a cuerpo de ciertas prácticas, que a la larga devienen disposiciones según situación, no excluye al lenguaje o la reflexividad (3). En una crítica al modelo deportivo en el que se inspira Bourdieu para explicar el *habitus* –habría que recordar al futbolista que no se detiene a “pensar” su acción sino que “actúa” gracias a la incorporación del sentido de la situación como disposición práctica, es decir, como ajuste pre-reflexivo de una situación objetivamente estructurada–, Lahire hace hincapié en cómo estas acciones pre-reflexivas son solo posibles gracias a otro tipo de prácticas cuya lógica no depende del calor de la acción, del jugador que hace una jugada sin siquiera saberlo y como producto de una “intuición práctica”, sino de la planificación y la corrección, donde la reflexividad y el lenguaje ocupan un lugar primordial. Así, el deportista no está todo el tiempo en combate, prepara y planifica sus jugadas; se corrige a sí mismo y es corregido por otros. El lenguaje, como

⁴⁹ Bourdieu retoma esta idea, a su vez, de Marcel Mauss, quién habla de cómo el aprendizaje de las técnicas del cuerpo resulta de la imitación prestigiosa de otros, que no solo han tenido éxito en su ejecución, sino que tienen algún tipo de autoridad sobre la persona que aprende (cf. Mauss, 1979: 340).

llamada al orden⁵⁰ y acervo de conocimiento propio del mundo del deporte, ocupa un papel importante en este tipo de socialización; poco a poco el individuo aprende los términos adecuados y la colocación y las técnicas del cuerpo que les van aparejados –el *pas des deux* en el ballet clásico. Lo que sirve como soporte de las decisiones y acciones tomadas al momento, al calor de la acción.⁵¹

En ese sentido, Lahire no propone un retorno a la conceptualización de la acción solo con un fin racional-instrumental, sino que busca ampliar el registro de acciones posibles de los que debiera dar cuenta una sociología disposicional, donde se alternan, incluso simultáneamente, hábitos pre-reflexivos y reflexivos; tiempos cortos y tiempos largos que imponen ciertas restricciones sobre las situaciones: la urgencia del momento, propia del sentido práctico frente a la posibilidad de planificar y corregir la acción. La reflexividad a la que hace alusión Lahire tiene que ver más con lo que Philippe Corcuff llamó *reflexividad pragmática*, donde “las más o menos grandes restricciones de urgencias asociadas a la situación [dan] mayor o menor cabida a formas de reflexividad por parte del actor” (Corcuff, 2013: 58).

Ahora bien, así como las experiencias de socialización son múltiples e incluso contradictorias, también lo son los agentes que, sin saberlo, forman parte de este proceso continuo de incorporación de lo social. Desde el momento en que nacemos hasta que morimos estamos involucrados en un intercambio de aprendizajes más o menos duraderos que nos inclina a actuar de una forma u otra

⁵⁰ Bourdieu utiliza también esta frase en el mismo sentido que Lahire, es decir, como conminación social dirigida al cuerpo: “el ponte derecho” o “mantén el cuchillo con la mano izquierda” que transmite una moralidad particular (Bourdieu, 1999a: 187). Para Bourdieu se trata de una censura silenciosa, en tanto busca hacer hincapié en cómo la sociedad se vale de la capacidad de los cuerpos para fundirse con ciertos proyectos; en cambio, Lahire enfatiza el papel del lenguaje, que se vuelve parte de las condiciones de socialización en que se adquieren las disposiciones corporales.

⁵¹ Aquí, solo he presentado una parte del argumento lahiriano quien habla del stock de disposiciones que porta un individuo como un conjunto de hábitos reflexivos y no-reflexivos que pueden desplegarse simultáneamente. Lahire pone como ejemplo al académico quien como parte de su trabajo se vale de una serie de hábitos reflexivos –los que conciernen al ejercicio de su profesión– y no reflexivos –la escritura en un teclado implica un automatismo corporal que ha sido adquirido a través de un entrenamiento práctico (Lahire, 2004). Sin embargo, para esta investigación, resulta sumamente valioso la consideración de la disposición no reflexiva como producto de unas condiciones de socialización compatibles con hábitos reflexivos.

según el contexto y las personas. Los padres y hermanos, los amigos y compañeros en la escuela o en el trabajo se vuelven agentes de un proceso de socialización –en tanto portadores de modelos culturales en forma de disposiciones– de quienes los individuos aprenden (y desaprenden) modos de ser a través de prácticas corporales. Las disposiciones transmitidas se adquieren entonces según el contexto y pueden llegar a ser contradictorias. Las identidades de género, por ejemplo, no se adquieren de una vez y para siempre, aun cuando el universo de lo familiar parezca determinante. E incluso ahí hay contradicciones, los padres pueden o no estar de acuerdo respecto a lo que consideran femenino o masculino y en esa medida transmitir modelos contradictorios sobre masculinidad o feminidad. Igualmente, los hermanos. Pero también ocurre en otros universos como los escolares: los modelos de feminidad y masculinidad cambian, se vuelven múltiples y por tanto los individuos quedan expuestos a un gran número de posibilidades. Asimismo, tanto las situaciones en que se socializa como las formas de relación con los otros (jerárquica o igualitaria, por ejemplo) también determina bajo que contextos se activan unas y no otras disposiciones, como veremos en el apartado que sigue, a propósito de las identidades de género.

i. La socialización por género y sus disposiciones en el orden de la interacción

Hasta aquí, junto con Joan Scott y Pierre Bourdieu, he apuntado que existe un ordenamiento de género que organiza las sociedades a la vez que produce dos formas identitarias de relación con el mundo a partir de la pareja simbólica que opone lo masculino a lo femenino, y privilegia al primer polo en detrimento del segundo. Además, siguiendo el razonamiento bourdiano, anoté que el género deviene disposición práctica, como forma de portar y llevar el cuerpo, en un sentido socialmente adquirido; lo que a su vez se vuelve el sustrato de las identidades de género. Los cuerpos aprenden y es gracias a este aprendizaje que *vivimos* lo social, más que reproducirlo mecánicamente. Sin embargo, aquí cabía preguntarse por las condiciones y modalidades en que se adquieren tales aprendizajes, la impronta que dejan en el conjunto de disposiciones adquiridas y por los agentes que participan en este tipo de procesos. Bernard Lahire me dio

algunas pistas a este respecto: las experiencias de socialización por las que atraviesan los individuos se han vuelto cada vez más diversas y relativamente heterogéneas, al igual que las disposiciones que producen y las lógicas de acción y temporalidad que llevan aparejadas. De igual forma, identifica modalidades y agentes de socialización que resultan muy sugerentes para el tipo de investigación que propongo. En este último apartado, señalo algunos de los rasgos específicos de la socialización por género.

En “Héritages sexués: incorporation des habitudes et des croyances”, Lahire hace una muy breve reflexión respecto a las disposiciones de género, a las que define como “herencias sexuadas”, en tanto son “maneras de ver, decir, sentir y actuar, es decir, de hábitos corporales, de creencias, de categorías de percepción y de apreciación, de intereses y desintereses, de inversiones y des-inversiones, de gustos y disgustos” (Lahire, 2001: 21; traducción propia).⁵² Sin embargo, apunta dos elementos importantes para mi investigación.

En primer término, da cuenta del carácter permanente de la socialización de género. Los individuos son socializados alrededor de un ordenamiento (la oposición asimétrica entre lo masculino y lo femenino) que fungirá como un criterio decisivo en el aprendizaje de la identidad, transformando duraderamente sus cuerpos. Este tipo de socialización se caracteriza por su precocidad, multiformidad y omnipresencia. Desde el momento mismo en que los individuos nacen son clasificados como hombres o mujeres, y a partir de ahí, colocados dentro de una u otra categoría durante el resto de su vida, como ya dijera West y Zimmerman (1987). Dicha socialización se lleva a cabo desde distintas modalidades y agentes: recuérdese lo ya dicho por Lahire a propósito de la socialización vía la inculcación ideológico-simbólica de valores, y normas (la puesta en escena de modelos icónicos sobre masculinidad o feminidad); o aquella que se desprende de la organización de una situación concreta (los dispositivos objetivados de segregación por género –los baños, por ejemplo); y, finalmente, el entrenamiento

⁵² En el original dice: “[...] manières de voir, de dire, de sentir et d'agir, c'est-à-dire d'habitudes corporelles, de croyances, de catégories de perception et d'appréciation, d'intérêts et de désintérêts, d'investissements et de désinvestissements, de goûts et de dégoûts”.

o práctica directa como aprendizajes acerca de modos de ser hombre o mujer. Además, cada modalidad involucra distintos agentes: los medios de comunicación como colectivos que promueven modelos culturales específicos; los arreglos materiales⁵³ y simbólicos propios de una situación como horizonte de sentido que genera expectativas de comportamiento. Y los grupos con los que un individuo interactúa cotidianamente: su familia, sus amigos y compañeros de la escuela o el trabajo, etc. En función de ello, Lahire insiste en la omnipresencia de la socialización de género, pues todo el tiempo y desde distintos frentes se reitera la oposición asimétrica entre lo masculino y lo femenino.

Y por otra parte, se trata de una socialización dual. Solo a través de dos modelos que se distinguen entre sí, el ordenamiento de género produce dos modos de *ser en el mundo*, de percibirlo, valorarlo y actuar en él sea como hombres o mujeres. Sin embargo, Lahire no considera que se establezca un referente único para cada género;⁵⁴ por el contrario los significados atribuidos a la masculinidad y la feminidad varían social e históricamente, pero más allá del significado específico que adquiera el género según el contexto, coexisten dos modelos que reiteran la oposición masculino/ femenino. Y a pesar de tal coexistencia los individuos están lejos de adquirir las disposiciones asociadas a uno u otro género de forma indistinta. Como mencioné más arriba, la adquisición de disposiciones de género se hace posible a través de la identificación con un otro; el género con el que los

⁵³ Bajo los auspicios teóricos de Bruno Latour, Jorge Galindo ha apuntado como la materialidad no es solo una forma de reducción de la contingencia (en tanto, los objetos condensan sentido) sino que además ejerce una influencia sobre las acciones de los individuos. Los objetos cuentan así con cierta capacidad de agencia que se manifiesta a través de las restricciones impuestas a las acciones humanas. (cf. Galindo, 2010: 195-196). En el ejemplo sobre el tacón que utiliza este autor (lo referí en la nota 30) se aprecia esta idea: el tacón condensa un sentido particular acerca de la feminidad a la vez que restringe los movimientos corporales de las mujeres (cf. Galindo, 2007). En este sentido, Lahire señala cómo incluso la organización física que sirve de escenario a una situación va acompañada de expectativas de comportamiento asumidas por los individuos, es decir, no solo condensa sentido sino que impone ciertas restricciones sobre la acción. Si bien Lahire se vale de un argumento goffmaniano, esto tendría sus resonancias en lo expuesto por Galindo y Latour.

⁵⁴ No quiero decir que Scott o Bourdieu si lo consideren. Ambos autores dan cuenta de la multiplicidad de significados que adquieren los símbolos y las normas respecto al género, donde entran en juego variables como la clase social, la religión, la etnia, etc. La diferencia respecto a Lahire radica en que éste último, al considerar la heterogeneidad de las experiencias socializadoras, aporta mayores elementos para dar cuenta de los matices que adquiere el ordenamiento de género en situaciones concretas.

individuos no se identifican adquiere el estatus de *no persona*, del que hablaba Goffman (Lahire, 2001) lo que salvaguarda los riesgos de una socialización en la que prevalecen dos modelos de comportamiento.⁵⁵

Ahora, si bien Lahire hace hincapié en la socialización dual de género como aquella que tiene mayores probabilidades de corresponder al modelo del *habitus* tal y como lo planteó Bourdieu (Lahire, 2001: 12), también es posible señalar, *con y contra* el propio Lahire,⁵⁶ que la socialización dual de género no es ni mucho menos homogénea. Él mismo reconoce modalidades de socialización, a propósito de las identidades de género, que dan cuenta ya de la multiformidad que atribuye a este tipo de socialización; asimismo señala los distintos referentes sobre masculinidad y feminidad que pueden encontrarse entre diferentes grupos, sociedades y épocas. Por lo que, si seguimos la crítica de Lahire respecto al *habitus* bourdiano, y colocamos las disposiciones corporales de género a escala individual, es posible argüir no solo que las experiencias de socialización de las que nos habla sirven de soporte a las identidades de género sino que se han vuelto cada vez más diversas y relativamente heterogéneas, por lo que las disposiciones que producen llevan ese sino.

Desde mis propios intereses de investigación, vale la pena afinar la mirada sobre una de las modalidades de socialización donde se juega directamente la adquisición de disposiciones corporales, a saber, la que tiene que ver con el entrenamiento o la práctica directa (véase sus rasgos más relevantes en el apartado precedente). Para ello, recorro también al legado de Erving Goffman, quién define un nivel analítico (el orden de la interacción) desde donde conceptualizar lo que acontece en la modalidad identificada por Lahire; y señala

⁵⁵ Esto tendría algunos acotamientos. En términos generales, Lahire apunta el carácter relacional de las identidades; es decir, al establecimiento de una frontera entre el Yo y el Otro (o entre el nosotros y ellos) como una forma de constitución de la identidad. En el caso de las identidades de género, asumirse como un hombre, implica la renuncia a aquello que pudiera asociarlo a lo femenino; y viceversa. Esto, no quiere decir que hombres o mujeres no puedan adquirir disposiciones asociadas al otro género, aun cuando no pongan en duda su adscripción genérica.

⁵⁶ La expresión es de Bourdieu, quién advertía sobre los riesgos de una lectura no crítica de las propuestas teóricas que a la larga se volviese estéril e instaba a pensar con y contra los autores (cf. Bourdieu: 2007a: 57).

una categoría (despliegue de género) que da cabida al vínculo entre prácticas, situación y disposiciones múltiples y heterogéneas.

Procesos de socialización y vida cotidiana: el “orden de la interacción”

La modalidad de socialización que identifica Lahire como entrenamiento o práctica directa ocurre, como ya he dicho, en el plano de la vida cotidiana. De ahí que sea pertinente recurrir a una *sociología de la presencia recíproca*, como la que propuso Erving Goffman (Galindo, 2008) para dar cuenta de cómo nuestra presencia inmediata está condicionada y condiciona a aquellos con quienes convivimos y no solo eso, sino que además deviene un espacio de aprendizaje, si seguimos a Lahire.

El “orden de la interacción”, aquel nivel analítico que definiera Goffman respecto a su propia sociología,⁵⁷ busca dar cuenta del orden del aquí y el ahora compartido, que en última instancia estructura aquellos momentos fugaces y cotidianos, que parecieran perecederos y sin trascendencia. En ese sentido, los “encuentros cara a cara” no son tan arbitrarios como parecieran. Si bien, tienen cierto grado de contingencia e incertidumbre (nunca tendremos la completa seguridad de la respuesta que el otro pueda darnos) la mayor parte del tiempo, tienen lugar dentro de una *situación* que los condiciona, es decir, un horizonte de sentido que involucra, normas, expectativas e incluso objetos físicos.

De tal forma que el “orden de la interacción” puede ser leído a través de dos ejes que se relacionan entre sí. Primero, desde la “definición de la situación” que, a

⁵⁷ Goffman planteó las posibilidades heurísticas de este nivel analítico en su último trabajo (cf. Goffman, 1991). En opinión de Sebastian “el orden de la interacción” representa la síntesis final que llevó a Goffman de los “encuentros cara a cara” al “análisis de los marcos”, pasando por sus estudios respecto al lenguaje como un elemento que integra el orden interaccional (cf. Sebastian, 1994). A propósito del estudio del cuerpo en Sociología, Olga Sabido ha recuperado y enriquecido este nivel analítico desde Goffman pero valiéndose también de otros referentes teóricos (Georg Simmel, George H. Mead, la escuela de Chicago y Randall Collins) para plantear categorías y estrategias metodológicas pertinentes que den cuenta del cuerpo desde la interacción. La *proximidad sensible* simmeliana, el *gesto en situación* de Mead, la *glosa corporal* goffmaniana y los *efectos emocionales del encuentro de los cuerpos* de los que habla Collins son solo algunos de los recursos disponibles dentro del acervo de la Sociología para comprender el “Sentido atribuido socialmente a la apariencia, los adornos, la piel, el rostro y la valoración del cuerpo tanto en las relaciones “cara a cara” como en aquellas que están mediatizadas por la tecnología” (Sabido, 2013a: 21).

partir de un horizonte significativo provee de recursos para que los individuos interactúen, es decir, la “reflexividad institucional” que encuadra los “encuentros cara a cara” –Lahire recupera parte de este argumento en la segunda modalidad que identifica, a saber, la organización o arreglo de una situación. Y segundo, a partir de la cooperación tácita de los individuos –los “equipos” goffmanianos– por adecuarse a la “definición de la situación”. Lo que implica el despliegue de recursos corporales que permite a los sujetos encarnar las exigencias que la situación demanda (cf. Goffman, 1977; 1991 y 2001).

Sin embargo, no se trata de algo por entero consciente. Al estar expuestos al mundo, los individuos adquieren un conocimiento práctico; nadie les dice de manera explícita, o al menos no todo el tiempo, qué se espera de ellos para actuar en consecuencia. Es justamente durante las interacciones que aprenden a regular cómo actuar según la situación (cf. Goffman, 2001). La relación que establecen con sus pares y los que no lo son en el día a día se vuelve entonces un espacio de socialización significativo porque constituyen un acervo de experiencias y conocimientos.

En esa medida, puede decirse junto con Lahire que el “orden de la interacción” constituye también un espacio de aprendizaje, donde se interpretan y actualizan modelos y códigos culturales (respecto a la masculinidad y la feminidad, en lo que concierne a mis intereses). Así, no solo se aprenden normas, también se actualizan y pueden incluso llegar a descolocarse durante la interacción. Lo que no quita que las experiencias interactivas funjan como sedimentos de estructuras subjetivas de largo alcance, de un *habitus* de género. Por lo que hasta aquí se vislumbra ya un primer punto de encuentro entre Bourdieu, Lahire y Goffman: los momentos fugaces y cotidianos que se enlazan entre sí y caracterizan al “orden de la interacción” devienen espacios de socialización significativos, donde los individuos siempre en relación con otros, generan y acumulan en forma de disposiciones un acervo de experiencias y conocimientos de los que echan mano

para orientarse en las “*situaciones que los vinculan*” pero que, a la larga, se hacen cuerpo en forma de disposiciones de género.⁵⁸

Ahora bien, queda por decir, que aun cuando las situaciones en el día a día cuenten con un orden propio, el de la interacción, se encuadran en lo que Lahire llamó “universos sociales”; lo que ha dejado su huella en los procesos de socialización.

Pluralidad de universos y agentes de socialización

Los universos sociales de los que habla Lahire se juegan fundamentalmente en la vida cotidiana y se conforman a partir de un conglomerado de relaciones sociales y prácticas, que pueden o no encuadrarse en un campo, pero que dan pie a situaciones concretas. Lahire nos habla así del universo familiar, escolar, laboral, etc.; para este sociólogo, los universos sociales se han multiplicado en las sociedades modernas, lo que ha diversificado las instancias de socialización por las que transita un individuo y los agentes que toman parte en ese proceso. Y la socialización de género no es la excepción. Aprender a ser hombre o mujer no es algo que se adquiere de una vez y para siempre; si bien se trata de una socialización continua (de ahí el carácter permanente que le atribuye Lahire) no es homogénea. Los individuos atraviesan universos distintos donde se privilegian unos referentes y no otros sobre la masculinidad y la feminidad, que pueden rivalizar dando pie a disposiciones heterogéneas. Igualmente, los agentes que convoca cada universo son distintos: los padres y hermanos, los amigos y compañeras de la escuela y el trabajo, etc.

⁵⁸ Es interesante señalar que si bien, en el artículo al que referí en la nota anterior, Sabido distingue dos niveles analíticos, a saber, el orden de las disposiciones (donde recupera las lógicas sociales inscritas en los cuerpos, siguiendo el legado bourdiano) y el de la interacción (entendido como las situaciones sociales, donde los individuos comparten un aquí y un ahora, y, en esa medida, construyen significados específicos, siguiendo a Goffman) considera que el primero no deriva en automático del segundo nivel, sino que es producto de “los procesos de socialización históricamente configurados que modelan día a día al cuerpo” (Sabido, 2013a: 38). Coincido con ella en este punto, en tanto el “orden de la interacción” cuenta con su propia lógica; sin embargo, junto con Lahire, me parece sugerente indicar como el orden de la interacción deviene también un espacio de socialización, en el que los individuos, siempre en co-presencia, no solo se ajustan a una situación sino que aprenden de ella, en tanto se transmite un cúmulo de saberes prácticos, de ese *saber-hacer, sin saber* del que hablan Bourdieu y Lahire.

Tomando tal pluralidad como trasfondo, este estudio hace hincapié en un universo y agentes de socialización específicos: el universo escolar, donde los adolescentes, siempre en interacción con otros, aprenden a comportarse y a generar expectativas sobre sí mismos y los demás (en particular con la relación que mantienen con su cuerpo y las actitudes que dirigen a otros).⁵⁹ Es decir, la escuela será desde mi perspectiva, un universo que ofrece espacios de socialización formal (instrucción pedagógica) pero también informal donde los alumnos y alumnas conviven de manera cotidiana y particularmente intensa con otros chicos(as) de su edad, sus pares, pero también con representantes de autoridad, como los profesores en situaciones concretas como el recreo, los convivios, las actividades deportivas e incluso las clases y las ceremonias cívicas, coadyuvando así a la conformación de identidades de género.⁶⁰ En ese sentido, se trata de un universo que convoca distintos agentes de socialización; pero que además coexiste con otros: el familiar, por lo menos, en el caso de los chicos y chicas que tomé por objeto de estudio. Así, aun cuando me centré en un universo particular, éste lleva la huella de lo familiar y los agentes propios de ese universo, los padres y familiares con los que convivan cotidianamente los adolescentes. Esto, habrá de tomarse en cuenta durante la interpretación de los datos obtenidos en campo.

Por ahora, basta con anotarlo y señalar la impronta que deja la pluralidad de universos y agentes en la adquisición de disposiciones.

⁵⁹ Junto con Lahire considero que la adolescencia es un periodo crítico de formación de las identidades de género toda vez que: “Se trata, en efecto, de un tiempo en el ciclo vital durante el cual los hábitos se construyen a la vez pese y gracias (o por lo menos, mediante) a la resistencia consciente que les es enérgicamente opuesta” (Lahire, 2004: 89n). Los adolescentes se enfrentan así a: “una constricción combinada de las redes de interdependencia familiares, amicales y escolares, más o menos armoniosas o contradictorias” (Lahire, 2007: 24). Redes a través de las cuales, los adolescentes forman nuevas disposiciones, o actualizan o redefinen las que ya habían adquirido.

⁶⁰ A diferencia de lo que ocurre con otro tipo de estudios, en su mayoría de inspiración foucaultiana, donde la escuela aparece como una institución que se encarga de *disciplinar* a los alumnos.

Despliegue de género I. Las prácticas corporales en la escuela como aprendizaje de género: afectividad, lenguaje y reflexividad.

Ahora bien, Goffman acuñó otra categoría importante que puede establecer un vínculo entre prácticas, situación y disposiciones múltiples y heterogéneas; me refiero al “despliegue de género”. La propuesta goffmaniana utiliza la metáfora teatral como un recurso heurístico que hace visibles las escenificaciones que elaboran los individuos en el transcurso de la vida cotidiana. Por lo que hace hincapié en un elemento clave: la “presentación de la persona”, y de las actividades individuales se hace siempre en relación a un otro. Construimos una fachada en relación a lo que creemos que el otro espera de nosotros.

Aquí conviene resaltar tres aspectos: primero, que durante las interacciones nunca volcamos todo nuestro ser; no nos mostramos por entero, sino que actuamos en función de expectativas (otro punto de encuentro respecto a Lahire y la pluralidad de disposiciones según situación). El segundo aspecto tiene que ver entonces con tales expectativas, que resultan de los roles que jugamos según la situación. Y, por último, el cuerpo se vuelve un recurso expresivo fundamental en esta “presentación de la persona”. La “glosa corporal” es en última instancia una fuente de sentido: nuestra apariencia pero también los guiños, gestos, e incluso nuestros modales, en suma, la forma en que nos colocamos frente al mundo envía señales a aquellos con quienes nos relacionamos pero en la medida en que se trata de una interacción también nos dejamos influir por la glosa del otro.

Así, el “despliegue de género” es un trabajo conjunto por adecuarnos a la definición de una situación; o en otras palabras es un esfuerzo por comportarnos de tal manera que los otros nos reconozcan como hombres y mujeres y que a su vez podamos reconocerlos como tales (cf. Goffman, 1977). Pero aprender un despliegue de este tipo coloca, como ya dijera Lahire, a las prácticas en el centro del análisis. La repetición duradera de unas prácticas deviene en la adquisición de disposiciones corporales de género. Así, el esfuerzo por ajustarnos a una situación, por hacer que los otros nos reconozcan como hombres o mujeres

implica la puesta en marcha de una serie de prácticas que a la larga devienen disposiciones de género.

En ese sentido, los ejes que articulan la modalidad por entrenamiento o práctica directa (la transmisión de un *saber-hacer sin saber* a través de la repetición de prácticas dirigidas al cuerpo; el papel de la afectividad, y el lenguaje y la reflexividad en dicho proceso) posibilitan un acercamiento analítico más fino respecto al despliegue de género como aprendizaje por cuerpos. Las disposiciones prácticas de género se aprenden en el día a día, en el esfuerzo por ajustarnos a una situación.⁶¹ Por tanto, el despliegue de género goffmaniano puede utilizarse como una categoría que vincula prácticas, situación y disposiciones, a propósito de las identidades en la escuela.

De igual, forma esto dejaría su impronta en las disposiciones adquiridas, no solo en lo relativo a los distintos universos de socialización sino al tipo de disposiciones. Así, es posible argüir, junto con Lahire, que el *habitus* de género bourdiano, resulta del aprendizaje por cuerpos, de las micro-prácticas olvidadas como tales que, al mismo tiempo hacen posible un despliegue de género. Pero también involucran lazos afectivos, aquello que nos motiva a aprender. Y por último, las disposiciones también pueden ser entendidas como hábitos reflexivos que coexisten con automatismos corporales. E incluso estos, resultan de la planificación y corrección de las prácticas individuales en el día a día (como vestirse y adornarse que devienen prácticas corporales cuyo ritmo es distinto a aquel que nos coloca en situación inmediata con otros, dando mayor cabida a la planeación).

⁶¹ Harold Garfinkel y Robert Stoller mostraron los aprendizajes, fundamentalmente corporales, que hizo Agnes en su empeño por transitar entre un género de adscripción, el masculino, al género que deseaba (femenino). Igualmente, el análisis de estos investigadores da cuenta de cómo la situación deviene un espacio de aprendizaje que convoca agentes de socialización diversos. Para Agnes, su relación amorosa, el cara a cara con su novio, e incluso la relación con la madre de éste, constituían una fuente valiosa de información respecto a la feminidad. Agnes no solo entraba en situación, aprendía de ella un nuevo modo de ser en el mundo (Garfinkel y Stoller, 2006).

Despliegue de género II. Las disposiciones corporales según situación

Por último, habrá que dar cuenta del influjo de las situaciones sobre las disposiciones: qué tipo de disposiciones de género habrán de desplegarse frente a una situación concreta, y unos actores específicos y cuales tendrían que desactivarse. Con Lahire podría decirse entonces que el despliegue de género no es el mismo frente a todas las situaciones u actores involucrados. Así, los y las adolescentes establecen formas de vinculación particulares que influyen sobre el tipo de “persona” que querrán mostrar. Por lo que, las disposiciones de género de un adolescente variarán si se trata de sus padres, de sus hermanos, o sus amigos, o de un simple conocido en la escuela. E incluso si se trata de un miembro de su propio género o no. La cercanía y el tipo de relación que mantengan (equitativa o jerárquica) activará o desactivará las disposiciones de género adquiridas en una situación concreta, pero eso se habrá de dirimir con los datos obtenidos en campo.

A modo de cierre de este capítulo presento un cuadro que sintetiza algunos de los aspectos principales de la socialización por entrenamiento o práctica directa que habré de recuperar y discutir en el capítulo 3.

Cuadro. 5. Aspectos a revisar sobre los modos y agentes de socialización involucrados en Iniciación Universitaria

Universo de socialización: Escolar/ Modalidad: Entrenamiento o práctica directa					
Prácticas		Patrón de interacción por género	Situación y referente espacial	Tipo de relación	Agentes de socialización involucrados (universos de pertenencia)
Cosmética usada	Maquillaje, peinado, desodorante	Segregado (mujeres)	Baños	Igualitaria	Pares (mujeres)
	Desodorante, colonia	Segregado (hombres)	Salones	Igualitaria y jerárquica (son amigos pero al mismo tiempo mantienen una relación de dominio y subordinación entre ellos)	Pares (hombres)
Vestirse Adornarse	Rutina de arreglo personal Tipo de ropa,	Sentimiento de individualidad. Mujeres	NA	NA	Pares (Hermanas y hermanos; primas. Universo familiar) No pares (Madre.

	materiales y calzado según situación				Universo Familiar)
	Tipo de aretes, pulseras, collares, según situación	Sentimiento de individualidad. Hombres	NA	NA	Pares (amigos. Universo escolar) No es algo que se reconozca explícitamente No pares (Padre y en menor medida madre. Universo familiar. Relación negativa, alejarse de ellos)
Saludo	Beso en la mejilla	Segregado (mujeres) Mixto	Cualquier lugar	Igualitario	Pares: amigos, mujeres y hombres (universo escolar)
	Beso en la mejilla	Mixto	Cualquier lugar	Igualitario* (los adolescentes lo usan como una forma no solo de mostrar cercanía sino de "igualarse" al profesor, prefecto)	No Pares: profesores, prefectos (universo escolar)
	Apretón de manos (abrazo, con golpe en la espalda -a veces)	Segregado (hombres)	Cualquier lugar	Igualitario	Pares: amigos, hombres (universo escolar)
"Llevarse pesado"	Golpes y uso de groserías	Segregado (hombres)	<i>El lugar</i> (jardineras frente a la dirección) <i>Lagartijero</i> (espacio situado al fondo de las canchas) Pasillos	Igualitaria y jerárquica (son amigos pero al mismo tiempo mantienen una relación de dominio y subordinación entre ellos)	Pares: amigos, hombres (universo escolar)
	Forcejeo leve; mojarse; evitar uso de groserías	Mixto (hombres con mujeres)	<i>El lugar</i> Salones Pasillos Jardineras	Igualitaria	Pares: amigos, hombres y mujeres. (universo escolar)
	Insultos: zorra	Segregado (mujeres)	Cualquier lugar	Igualitaria	Pares: amigas, mujeres. Universo escolar
Charlas (acumulación de recursos reflexivos)	Materias Música Películas	Mixto	<i>El lugar</i>	Igualitaria	Pares (amigos, mujeres y hombres)
	Chicos que les gusten	Segregado (mujeres)	Cualquier lugar	Igualitaria	Pares (mujeres)
	Videojuegos	Segregado (hombres)	Cualquier lugar	Igualitaria	Pares (hombres)

Capítulo 3. Socialización cotidiana y duradera de los cuerpos sexuados en la escuela

En este capítulo muestro la interpretación que di a los datos obtenidos en campo. Para facilitar su lectura, lo dividí en dos grandes apartados. En el primero, doy cuenta de la estrategia metodológica que utilicé para la elaboración de la tesis. Aquí, el *análisis de las prácticas corporales en situación* como herramienta para la reconstrucción de las disposiciones de género fue el eje desde el cual articulé la investigación. A la par presento bajo qué criterios elegí la población que estudié y las técnicas de recolección de datos que utilice. En el segundo apartado, presento los resultados a partir de cuatro grandes rubros: en el primero (1), abordo algunos rasgos propios de las experiencias por las que atraviesan los y las adolescentes durante su tránsito por la escuela, bajo la idea de *socializaciones múltiples*, expuesta en el capítulo precedente. Además, doy cuenta de algunas características de la *población* que asiste a Iniciación Universitaria y presento los grupos y las personas con las que trabajé durante mi estancia de investigación. Por otra parte, a partir del segundo rubro, me centró en el análisis de las *prácticas corporales según situación*: (2) con quienes y en dónde se juntan los chicos y chicas con los que trabajé; y cómo se apropian del espacio escolar; (3). qué prácticas pude registrar respecto a las identidades de género, tales como vestir, adornar y embellecer al cuerpo, así como igualmente las situaciones y agentes de socialización que les fueron aparejadas. Y por último (4), qué tipo de prácticas identifiqué a propósito de las relaciones entre los géneros, bajo qué situaciones se llevaron a cabo y que agentes de socialización estuvieron involucrados. En conjunto, la información que presento apunta a una socialización informal que es ejercida a partir de distintas prácticas corporales, por distintos agentes y bajo diferentes situaciones pero que reitera la oposición asimétrica entre lo masculino y lo femenino,⁶² aun cuando dé cabida a cierta diversidad. Entonces, las prácticas

⁶² Con ello, no quiero decir que haya una segregación tajante pero resulta significativo que dentro del marco institucional que ofrece la escuela, donde se promueve una convivencia mixta, se observen patrones de interacción segregados, sin que sean buscados explícitamente por algún individuo o grupo; y que estos, a su vez, conlleven prácticas, situaciones y agentes de socialización

corporales que analicé no solo materializan al género, en el sentido de que se actúa algún tipo particular de masculinidad o feminidad, al mismo tiempo hacen visible como las propias prácticas forman parte de un aprendizaje respecto a las identidades de género. Aprendizaje que no es ajeno al peso de las interacciones cotidianas ni mucho menos a las relaciones que entablamos con otras y otros y que a la larga deviene en disposiciones corporales de género.

i. Estrategia metodológica

Uno de los ejes que articuló la estrategia metodológica de la tesis fue la consideración de las prácticas corporales como una vía de acceso para la reconstrucción de las disposiciones. En ese sentido, si como vimos en el capítulo anterior, las disposiciones resultan de la exposición de los cuerpos al mundo (cf. Bourdieu, 1999a), las prácticas conforman el referente empírico al alcance de la sociología para reconstruirlas (Lahire, 2006; Sabido, 2013b).

De ahí que la categoría *habitus* haya sido utilizada como una herramienta que coadyuva a develar los principios que organizan las prácticas, sea a partir de un modelo estadístico como en su momento el propio Bourdieu la utilizara a propósito de *La distinción* (2012), o a partir de la descripción detallada de las prácticas en situación como propone Lahire cuando coloca dicha categoría a escala individual (Lahire, 2006: 31-40 y 137-255)⁶³ pero como todo concepto no es posible encontrarlo tal cual en el mundo empírico. Los sociólogos no observamos *habitus* de clase, de género, académico o de otro tipo cuando registramos el *corpus* que sostendrá nuestras investigaciones, más bien, referimos prácticas que, a su vez, correlacionamos con otros criterios, y que en conjunto, hacen posible la reconstrucción sociológica de algunos de los principios que guían las prácticas en

que distinguen a hombres de mujeres, aun cuando haya toda una gama de prácticas posibles respecto a la masculinidad y la feminidad.

⁶³ Bourdieu, sin llegar a proponer una sociología del individuo –como si lo hace Lahire–, no descarta la descripción de las prácticas como un modo de aproximación a los principios que gobiernan el *habitus*. Su labor etnográfica en la Cabilia y el Bearn así como la reconstrucción de trayectorias de artistas y académicos dan cuenta de ello. Este tipo de trabajo puede encontrarse en *El sentido práctico*, *La dominación masculina* y *El baile de los solteros* así como en *Las reglas del arte* y *Homo Academicus* respectivamente. De hecho, este autor se valió de metodologías distintas para aproximarse a un mismo objeto de estudio; su trabajo se caracteriza por combinar análisis estadísticos con observaciones etnográficas detalladas y entrevistas a profundidad.

ámbitos específicos (temporal y espacialmente situados) de acción (cf. Lahire, 2004; 2006; y Sabido, 2013b). A este respecto, Lahire señala:

“Las «disposiciones» físicas (e. g. fragilidad, inflamabilidad, elasticidad, solubilidad...) o sociales (disposiciones a actuar, sentir, evaluar, pensar, apreciar de tal o cual manera) *nunca son observadas directamente por el investigador*. En tanto que tales, son inobservables [...], pero se supone que están en el principio de las prácticas observadas. El investigador, en definitiva, las reconstruye sobre la base (1) de la descripción (o de la reconstrucción) de las prácticas, (2) de la descripción (o de la reconstrucción) de las situaciones en las que se despliegan dichas prácticas, y (3) de la reconstrucción de los elementos considerados importantes de la historia (itinerario, biografía, trayectoria, etc.) del practicante.” (Lahire, 2004: 81).

Por ello, el registro de las prácticas adquiere una relevancia central. Pero a mí no me interesa cualquier tipo de práctica. Valiéndome del término *prácticas corporales* de Joanne Entwistle y la definición que da de éste, las entiendo como aquellas actividades individuales dirigidas al cuerpo, condicionadas estructural y situacionalmente.⁶⁴ (Entwistle, 2002: 24). Esta autora se centra en el vestir como una práctica corporal; sin embargo, es posible extender su definición para mis propios intereses. En ese sentido, habría que agregar aquellas prácticas que tienen que ver con las formas de llevar el cuerpo y la apariencia (no solo la indumentaria sino también la cosmética) –que, en conjunto, dan cuenta de aquello que Bourdieu denominó *hexis* corporal (Bourdieu, 2004)⁶⁵ y que, en relación a mis fines de investigación, están vinculadas con las identidades de género.

Además, la reconstrucción sociológica de las disposiciones de género a través de las *prácticas en situación* hace visible el nexo entre cuerpo, identidad y aprendizaje. Pues si bien se trata del registro de prácticas individuales, éstas

⁶⁴ Según la investigación de Entwistle, vestirse es una práctica corporal que depende tanto de condicionantes estructurales -la industria de la moda, por ejemplo-, como situacionales -vestirse para una boda difiere de lo que elegiríamos para una entrevista de trabajo- (Entwistle, 2002).

⁶⁵ Como mencioné en el capítulo 2, para Bourdieu el *habitus* implica una “manera de estar del cuerpo” (Tovillas, 2010: 75) que condiciona, y a la vez, posibilita nuestra experiencia en el mundo. Remontándose a Aristóteles y Marcel Mauss, Bourdieu se vale del concepto *hexis* para dar cuenta de tal dimensión del *habitus* (Martínez, 2007: 59-85; Tovillas, 2010). Asimismo, Bourdieu usa *hexis* cuando quiere enfatizar el vínculo entre cuerpo e identidad (Bourdieu, 2004).

forman parte de una *presentación de la persona en una situación concreta*; en mi caso, se trata de un *despliegue de género en situación*. Así, en las prácticas cotidianas se juega la identidad de género frente a un otro (que puede ser nuestro par o no) pero al mismo tiempo se aprende de ese otro; se aprende como ser uno mismo pero también cómo comportarse frente a los demás. Y este aprendizaje se adquiere a través de la mimesis, por una parte, y de la reflexividad pragmática por la otra. Es decir, se aprende, en el plano de lo no consciente, como actuar el género, o también en los momentos de reflexión que contribuyen a preparar la acción –o a través de ambos, no necesariamente son términos excluyentes. De ahí que las interacciones cotidianas se vuelvan espacios de aprendizaje donde se acumulan experiencias y saberes (corporales) o se invisibilizan y relegan otros, se aprenden nuevas prácticas y se olvidan otras, se establecen los criterios de lo que se puede hacer y lo que no en ciertas situaciones y frente a ciertas personas (reflexividad pragmática); en suma, constituyen acervos de conocimiento práctico de los cuales se echa mano en situaciones posteriores. En ese sentido, las prácticas se vuelven el referente empírico al alcance de la sociología que permite reconstruir las disposiciones en situación.

Por último, quisiera detenerme en un punto particular respecto al registro de las prácticas y la reconstrucción de los principios que las gobiernan (las disposiciones); punto del que Lahire ya ha dado cuenta (Lahire: 2006: 31-40 y 137-155) pero del cual me he valido para aplicar las herramientas de investigación que utilicé. Para Lahire, aprehender la lógica de las prácticas pasa por una descripción fina y sistemática de las mismas que permita “desplegar una verdadera interpretación sociológica empíricamente fundamentada” (Lahire, 2006: 33). Es decir, en términos metodológicos, aboga por centrar la lente de observación en la práctica misma; esto, evidentemente no anula aquello que tenga que decir el individuo sobre su acción, ni que esto no pueda convertirse en material susceptible de ser analizado sociológicamente pero sí marca sus límites. Ya en el capítulo dos, hablé de cómo Lahire reconoce una pluralidad de disposiciones que varían en relación a su grado de reflexividad. Los automatismos corporales pocas veces pueden siquiera ser expresados en palabras, pero las

prácticas que se derivan de este tipo de disposiciones sí pueden ser registradas por un observador externo.⁶⁶ Por otra parte, el grado de reflexividad sobre una acción obedece a una lógica pragmática que queda condicionada por el contexto en que se desenvuelve la acción. Y no es que Lahire considere que los individuos no sepan dar cuenta de lo que hacen, por el contrario, reconoce que “son los mejor ubicados para decir lo que hacen y saben. Pero raramente disponen de los medios de percepción y expresión que les permitan brindar espontáneamente esas experiencias.” (Lahire, 2006: 154). Así, la labor de la sociología consiste en ayudar al individuo a formular en palabras aquello que posee como experiencia práctica, como cultura incorporada, diría Lahire. De igual forma, más allá de la distorsión posible entre lo que se hace y lo que se dice sobre aquello que se hace, habrá que registrar bajo qué condiciones se llevan a cabo y qué agentes de socialización están involucrados. Lahire sugiere incluso colocar al entrevistado en situación, lo que permitiría activar las disposiciones que se busca reconstruir. En las líneas que siguen continuo esta idea y presento los criterios iniciales que seguí para elegir la población de estudio así como las herramientas de investigación que utilicé para recolectar la información en campo.

¿Por qué Iniciación Universitaria?

El programa de Iniciación Universitaria de la UNAM equivale a los estudios de secundaria (tercer nivel de educación básica en el país) y funciona solo dentro de las instalaciones de la Escuela Nacional Preparatoria número dos “Erasmus Castellanos Quinto”, ubicada en Av. Río Churubusco no. 654, colonia Gabriel Ramos Millán (delegación Iztacalco). Cuenta con un plan de estudios propio y los modos en que se organiza la vida institucional difieren también de lo propuesto por la Secretaría de Educación Pública.

El esquema de enseñanza-aprendizaje es similar al utilizado por las preparatorias de la UNAM, hay un modelo educativo que si bien reconoce la figura del profesor

⁶⁶ Para Lahire: “conservamos en mente los saberes surgidos de nuestros aprendizajes explícitos y casi *no sabemos hablar* de disposiciones cognitivas, evaluativas, afectivas, y demás, *construidas no conscientemente a través de los lazos de interdependencia que nos vinculan a otros actores*” (Lahire, 2006: 140; énfasis añadido).

procura promover la participación de los y las alumnas en el salón de clase. Por año escolar, se imparten un promedio de entre 12 y 14 materias; no existen los recesos y los horarios se estructuran en clases de 50 minutos (110 cuándo se tienen 2 horas seguidas de una misma clase). Hay dos turnos (matutino y vespertino, en un horario que va de 7 a 14:30 hrs y de las 13:40 a las 21:10 hrs respectivamente).

En términos espaciales, Iniciación Universitaria cuenta con instalaciones independientes respecto a la preparatoria –éstas, fueron recientemente construidas y comenzaron a utilizarse a partir del ciclo escolar 2011-2012–; sin embargo, solo los grupos de primer y segundo grado las utilizan, quienes tienen asignado un salón por grupo (salvo en materias que requieran acudir a otro tipo de instalaciones: laboratorios, canchas deportivas, talleres artísticos, etc.). Los estudiantes de tercer grado de Iniciación acuden a clases dentro de los edificios que corresponden a la preparatoria⁶⁷ y no cuentan con un salón fijo –al igual que los estudiantes de bachillerato, cambian de salón conforme la materia que les toca.⁶⁸ Además, aun cuando Iniciación cuenta con un uniforme propio, no es obligatorio (no existe un código de vestimenta oficial).⁶⁹

⁶⁷ Esto resulta significativo porque los grupos con los que yo trabajaría entraron al primer grado de Iniciación cuando ésta aún no tenía instalaciones propias. Cursaron el segundo grado en las recién inauguradas instalaciones de Iniciación y el tercero volvieron a convivir con los estudiantes de preparatoria.

⁶⁸ De hecho, a cada edificio o conglomerado de edificios –una serie de edificios conectados a través de pasillos y escaleras- le corresponde un conjunto de materias perteneciente a alguno de los Colegios Académicos que integran los planes de estudio de Iniciación Universitaria y la preparatoria. Así, en el edificio D se imparten las materias relacionadas con Lenguas extranjeras; también ahí, está la mediateca. Al conglomerado de edificios C (se distinguen por la numeración de los salones: uno de los edificios alberga del C-100 al C-120; otro, del C-200 al C-220 y así sucesivamente), les corresponden las ciencias exactas: ahí se imparten materias como Física, Química y Biología. Mientras que en el conglomerado de edificios H se dan las clases que corresponden al campo de las Humanidades. Véase el mapa que reproduzco más adelante.

⁶⁹ Sin embargo, cuando inicié el trabajo de campo (febrero 2013) llamó mi atención que personal de la Secretaría de Iniciación Universitaria estuviera a favor del uso obligatorio del uniforme. E incluso, señalaron que han tratado de impulsar una propuesta que recoja esta preocupación, aunque sin éxito, en particular entre las generaciones que para ese momento cursaban segundo y tercer grado de Iniciación [Comunicación personal con Dorín García, coordinadora del Área de psicopedagogía de Iniciación Universitaria]. Los chicos y chicas que entrevisté (todos de tercer grado), en efecto, no compartían la necesidad de usar obligatoriamente un uniforme. Por el contrario, se mostraban reacios, aunque sabían que se trataba de una exigencia cada vez mayor para los estudiantes de primer grado.

Son dos los criterios que justifican la elección que hice de este programa: por un lado, mi interés por la secundaria como un espacio de socialización informal que se vuelve significativo en la adquisición de identidades de género; y por otro, la posibilidad de llevar a cabo un registro de prácticas corporales vinculadas con el arreglo personal sin que hubiera una exigencia institucional sobre el atuendo.

En cuanto al primer criterio, ya señalé en la introducción de este trabajo como esta investigación surgió a raíz de mi tesis de licenciatura. La secundaria aparecía como un espacio de socialización donde circulaban saberes de distinto tipo y grado de legitimidad respecto a los cuerpos sexuados –por ejemplo, los saberes compartidos con los pares frente al que impartían los profesores desde una perspectiva anatómica–; lo que marcaría la adquisición de un *habitus* de género, entendido como esquema de percepción, en este caso respecto al cuerpo, que distinguía entre hombres y mujeres. El papel de los pares y los profesores (al igual que los padres, en el ámbito familiar) tenía cierto influjo sobre qué tipo de saberes compartir y cuáles callar frente a uno u otro grupo. Además, la información que obtuve sobre el tránsito de estos individuos por la secundaria dejaba entrever una serie de prácticas corporales, en particular relativas a la vestimenta y el trato entre pares y aquel que recibían de los profesores, que contribuían a distinguir entre los géneros, a la vez que forjaban experiencias de socialización distintas para hombres y mujeres.

De ahí, que me interesara por conocer un poco más acerca de este espacio. La elección de Iniciación Universitaria tiene que ver con este primer criterio.⁷⁰ Se trata de un programa equivalente a la secundaria general. Si bien no es una escuela representativa de los modos en que opera y están organizadas las escuelas en el país a este nivel educativo sí cumple con otros criterios que dan cuenta de ella como un espacio de convivencia particularmente intenso para las y los adolescentes. Sus estudiantes reciben una instrucción formal dentro de grupos mixtos pero durante las aproximadamente siete horas que dura la jornada, los y las adolescentes conviven no solo durante las clases, sino entre una y otra –así

⁷⁰ Otro criterio decisivo, aunque de índole pragmática, fue que este programa pertenece a la UNAM, lo que sin duda, facilitó mi ingreso a la escuela.

como en las llamadas 'horas libres'⁷¹ en los pasillos, las jardineras, las canchas, y los alrededores de la escuela etc. E incluso, aun cuando la jornada escolar termina, los estudiantes tienen la posibilidad de permanecer en la escuela (o llegar antes, si asisten al turno vespertino).

Por otra parte, la escuela no tiene un código de vestimenta oficial; las y los estudiantes no usan uniforme ni requieren, al menos no oficialmente, llevar algún atuendo en particular.⁷² Esto fue particularmente importante dados mis intereses de investigación, que recaen en buena medida en el registro de prácticas corporales ligadas al arreglo y apariencia personal.

Por último, decidí centrarme en los estudiantes de tercer año por dos supuestos: para el último año de su tránsito por Iniciación, los y las estudiantes conocerían bien el funcionamiento institucional de la escuela; al mismo tiempo, habrían tejido ya una buena red de amistades. Y en segundo término, porque durante este año podrían tener lugar dos convivios adicionales a los que normalmente se llevarían a cabo: el festejo de los XV años, principalmente entre las chicas y las fiestas relativas a la conclusión de la secundaria.

Las técnicas de recolección de datos.

Al interesarme por el *habitus* de género y considerar las prácticas corporales en situación como actos sociológicamente registrables que me permitan reconstruir los principios que gobiernan las prácticas, llevé a cabo un ejercicio empírico orientado hacia la obtención de datos de corte cualitativo, en el entendido de que aspiro a *comprender* la atribución de sentido y usos prácticos que los y las adolescentes dan a su cuerpo en relación al género. De tal suerte que utilicé tres

⁷¹ Periodos dentro de la jornada escolar, donde el grupo no tiene programada ninguna clase.

⁷² Salvo cuando el profesor así lo requiera, generalmente sin que exista una exigencia promovida por las autoridades de Iniciación Universitaria. El caso más cercano a una exigencia institucional es la clase de Educación Física, donde los profesores piden que los y las alumnas utilicen pants o short deportivo debido a los ejercicios que se practican durante la clase. Por otra parte, en las entrevistas los y las estudiantes comentaron que, en determinadas ocasiones, como la entrega de calificaciones a fines del año escolar, algunos profesores les piden que asistan con vestido, en el caso de las chicas; y con saco y corbata, en el caso de los chicos, bajo la advertencia de no recibir calificación u obtener un NP (No presentó) en la materia si no llegaron a presentarse como se les requirió.

técnicas de recolección de datos: la aplicación de un cuestionario cerrado; un breve registro etnográfico y entrevistas a profundidad. A continuación describo en que consistió cada una de ellas.

El cuestionario

Introducir una técnica de índole estadística en una investigación fundamentalmente cualitativa tuvo que ver con trazar un horizonte significativo que situara la investigación. ¿Cuáles son los rasgos que caracterizan al conjunto de los estudiantes del programa de Iniciación Universitaria de la UNAM?

Y esto, en un sentido amplio. No solo quería saber algunos criterios sociológicos habituales, tales como la edad, el género, el nivel de la escolaridad de los padres y la escuela de procedencia, que me permitieran identificar algunas características socio-económicas generales respecto a la población de estudio. También me interesaba conocer sus referentes mediáticos (¿qué tipo de música, cine y programas de televisión les gusta? ¿quiénes son sus artistas preferidos); cómo usaban su tiempo libre y la tecnología a su alcance; y en particular, qué tipo de prácticas corporales ligadas al arreglo personal llevaban a cabo y cómo lo hacían (¿cuánto tiempo dedicaban a su apariencia? ¿qué tipo de peinado, cosmética, ropa, calzado y accesorios preferían? entre otras.

El cuestionario tuvo 88 preguntas (véase anexo 1); y me sirvió además para afinar el guion de entrevista a profundidad que utilizaría más adelante. En total, apliqué 91 cuestionarios, en cuatro grupos de tercer año de Iniciación (dos del turno matutino y dos del vespertino). Como los únicos criterios de exclusión para elegir los grupos fueron el grado educativo (tercero) y que al menos se juntara el 10% de la población perteneciente a ese nivel (entre ambos turnos, había en ese ciclo escolar una población de 750 alumnos inscritos, con una proporción mayor en el turno de la mañana), apliqué el cuestionario a grupos que no tenían ninguna clase programada, al momento en que Dorín García, coordinadora del Área

psicopedagógica de Iniciación Universitaria, me citó en la escuela⁷³ La aplicación del cuestionario fue durante la primera semana de febrero de 2013.

Observación etnográfica

Si bien las entrevistas a profundidad fueron el eje vertebral de la tesis; un registro etnográfico me permitió averiguar algunos de los usos del cuerpo en relación a las identidades de género que tenían lugar durante las interacciones cotidianas en la escuela, por un lado; y conocer y elegir a los y las adolescentes que entrevistaría más adelante, por el otro. Al mismo tiempo, esta técnica –al igual que el cuestionario– sirvió para ajustar el guion de entrevista a profundidad. Entre los aspectos que registré están: el tipo de vestimenta, adorno, cosmética y accesorios que utilizan; sus patrones de interacción (los lugares que ocupan los estudiantes durante las clases; los encuentros entre los y las jóvenes durante las clases y las ‘horas libres’), así como la gestualidad que distingue o no a hombres de mujeres durante sus interacciones con sus pares y los que no lo son (uso de la mirada, colocación del cuerpo y formas de contacto corporal). En el anexo 2, se encuentra la guía de observación que seguí.

Para elaborar el registro, acudí regularmente a Iniciación Universitaria entre febrero y mayo de 2013; donde pasaba la jornada escolar con los dos grupos del turno matutino, a los cuales previamente les había aplicado el cuestionario (fui entre tres y cuatro veces por semana y alternaba mis visitas a ambos grupos⁷⁴). El registro se tomó tanto fuera como dentro del salón de clases.

Entrevistas a profundidad

Por último, llevé a cabo una serie de entrevistas a profundidad que tuvieron como objetivo detallar las prácticas corporales relativas a las identidades de género – que había identificado previamente, a través del cuestionario y el registro

⁷³ Salvo por un grupo, el 304, donde el profesor cedió su hora para que los y las chicas contestaran el cuestionario. Esto, debido a que en otra ocasión ya había aplicado el cuestionario a la mitad del grupo (durante una ‘hora libre’) y faltaba la otra mitad, que se cumplió durante la hora cedida por este profesor.

⁷⁴ Para entrar a clases, obtuve el permiso correspondiente de los profesores encargados en ese momento.

etnográfico—, además de otros aspectos relevantes para mi investigación, como las interacciones con los pares y los que no lo son en la escuela.

El guion de la entrevista abarcó cinco rubros: antecedentes personales; antecedentes familiares (relación con sus padres, hermanos y primos); su trayectoria escolar (la escuela de procedencia y su llegada y tránsito por Iniciación Universitaria y su relación con los profesores); la atribución de sentido que hacen respecto a su identidad de género (significado y percepción del yo y apariencia y arreglo personal); y su relación con los pares en la escuela (chicos/as del salón, amigos/as, novio/a).

Para facilitar la entrevista, se utilizaron además, dos tipos de collage que contenían imágenes respecto a estilos de vestir y sobre algunas actividades que han sido tradicionalmente o no adjudicadas a un género en particular. La utilización de imágenes fungió más como un disparador de ideas que como un instrumento representativo de actividades o estilos de vestir de uno u otro género. En los anexos 3 y 4, incluyo el guion de entrevista y ambos collages respectivamente.

En total, llevé a cabo diez entrevistas: 8 individuales (6 mujeres y 2 hombres) y 2 grupales (6 hombres, en grupos de 4 y 2 miembros respectivamente).⁷⁵ Elegí a los y las adolescentes en función de los patrones de interacción que había observado con el registro etnográfico; es decir, si convivían primordialmente con grupos mixtos o segregados. Este patrón se confirmó en las entrevistas, -cuando preguntaba por sus mejores amigos- donde ellos mismos se asumían como parte de una red masculina, femenina o mixta, aunque no dudaban en decir que procuraban tratar a todos por igual.

Las entrevistas las hice dentro de la escuela; en algunas ocasiones utilicé algún salón que encontré vacío en ese momento; en otras, las llevé a cabo en las jardineras, e incluso en los pasillos de la escuela. Esto, dependía no solo de la

⁷⁵ En realidad, las entrevistas grupales no las planeé de ese modo. En el caso de la entrevista con dos chicos, uno de ellos me pidió que él otro también participara. En lo que toca a la entrevista con cuatro, extendí la invitación al grupo porque se mostraron interesados en participar.

disponibilidad inmediata de un salón vacío sino de que las y los chicos me proponían el lugar.

ii. Los resultados de la investigación

En este apartado desgloso la información que obtuve a partir de cuatro rubros: las características que adquieren las experiencias de socialización de los adolescentes en la escuela, acotando lo ya trazado por Bernard Lahire respecto a las *socializaciones múltiples*; doy cuenta de algunos datos relativos al origen socio-económico de la *población* que asiste a Iniciación Universitaria, a partir del cuestionario que apliqué. Y presento los grupos y las personas con las que trabajé durante mi estancia de investigación.

A partir del segundo rubro, me centró en el análisis de las *prácticas corporales en situación*: los patrones de interacción de los (as) adolescentes y la apropiación de espacios en la escuela; las prácticas corporales vinculadas con las identidades de género (vestir, adornar y embellecer al cuerpo, principalmente); y las prácticas corporales relativas al trato con sus pares y los que no lo son, como los profesores y sus padres (fundamentalmente), en términos de género así como las situaciones y agentes de socialización que están involucrados, en los dos últimos casos.

a. *Socializaciones múltiples. Los y las adolescentes en la escuela.*

Autores como Bernard Lahire nos recuerdan que las experiencias de socialización por las que atraviesa un individuo son ininterrumpidas a lo largo de una vida. Todo el tiempo estamos involucrados en un intercambio de aprendizajes más o menos duraderos que nos inclina a actuar de una forma u otra según la situación y las personas. Tales experiencias entonces son múltiples y pueden llegar a ser contradictorias.

Las experiencias por la que atraviesa un adolescente no son la excepción. Los y las adolescentes se enfrentan a: “una constricción combinada de las redes de interdependencia familiares, amicales y escolares, más o menos armoniosas o

contradictorias” (Lahire, 2007: 24). Redes a través de las cuales forman nuevas disposiciones, o actualizan o redefinen las que ya habían adquirido.

Si bien, en este trabajo me centro en las redes amicales dentro del universo, escolar –donde los adolescentes, siempre en interacción con otros, aprenden a comportarse y a generar expectativas de género sobre sí mismos y los demás (en particular con la relación que mantienen con su cuerpo y las actitudes que dirigen a otros)–; no quiero decir que los efectos de esta triple constricción queden diluidos. Los múltiples agentes de socialización que aparecieron en los relatos de las personas que entrevisté (amigos pero también padres, primos, abuelos, entre otros) dan cuenta de ello.

Así, aun cuando mi foco de atención fueron las interacciones cotidianas –en particular entre pares– que tienen lugar dentro de las escuelas, se hizo evidente que tales experiencias llevan el sino de otros ámbitos de socialización. Los padres, solo por poner un ejemplo, fueron un filtro de tales experiencias (y no solo en términos materiales, puesto que los y las adolescentes dependen económicamente de ellos): los padres organizaban en buena medida la vida de los (as) chicos que entrevisté; tuvieron un peso considerable en la elección de la secundaria que elegirían, facilitaron o no el acceso a experiencias que van más allá de la escuela: las idas de pinta, las fiestas, las salidas con amigos, etc. Y no es que los adolescentes pidieran permiso para todo o hicieran todo lo que sus padres dijeran pero siempre eran un referente de peso. También lo eran en lo que toca a las identidades de género: qué ropa usar, qué platicas compartir, cómo actuar frente a ellos, etcétera. De nueva cuenta, no se trata de una influencia total pero si de un influjo sutil y presente, que puede ser tanto positivo –como experiencia compartida, por ejemplo, charlar e ir de compras sobre la ropa que les gusta; o negativo –no vestirse como los padres. Con otros agentes de socialización, también es posible rastrear este influjo, como veremos más adelante.

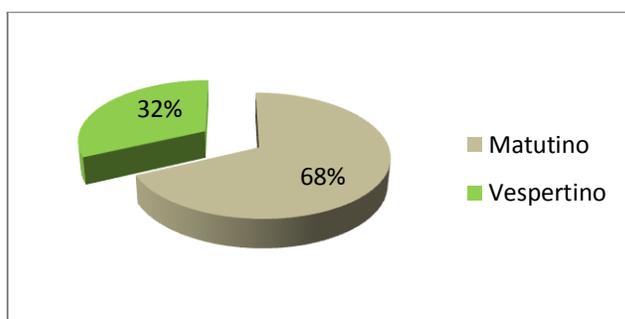
Vale la pena aclarar, sin embargo, un punto: que las experiencias y los agentes de socialización involucrados en ellas pueden variar. Aquí, he registrado lo que

acontece dentro de un grupo de adolescentes que comparten, en mayor o menor medida, ciertas características socioeconómicas, de organización de la vida familiar, y, por supuesto, de la vida escolar pero no son las únicas experiencias posibles ni los únicos agentes de socialización involucrados durante la adolescencia, en lo que a adquisición de identidades de género se refiere. Habrá otras experiencias y agentes de socialización posibles en otros contextos sociales, que merecerían un examen más detallado; pero, de este trabajo es posible rescatar que las practicas corporales relativas a las identidades de género se definen a partir de y dependen del entramado social y afectivo del que participa un individuo, sea cual fuera éste. Queda esto como advertencia respecto a los límites de esta investigación. A continuación describo algunos rasgos de la población que asiste a Iniciación Universitaria.

¿Quiénes asisten al tercer grado de Iniciación Universitaria?

Como ya dije, para obtener algunos datos relativos al conjunto de los estudiantes de tercer grado en Iniciación, apliqué un cuestionario a 4 grupos: el 304 y 305 del turno matutino –con 62 alumnos en conjunto– y el 351 y 355 del vespertino –con 29 estudiantes en total, como se aprecia en la gráfica que sigue.⁷⁶

Gráfica 2. Distribución por turno (%)⁷⁷



Con base en este cuestionario establecí algunos criterios sociológicos generales como la distribución por género, el nivel de escolaridad de los padres y la escuela

⁷⁶ Los 91 cuestionarios aplicados representan poco más del 12% de la población total de tercer grado.

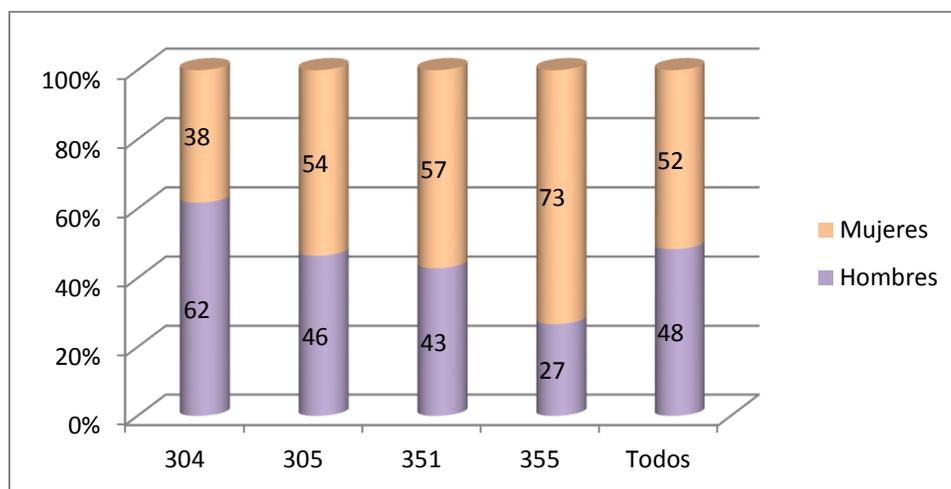
⁷⁷ Salvo cuando indique lo contrario, todos los cuadros y gráficas fueron elaboración propia

de procedencia. Si bien incluyo los datos en conjunto, también los desgloso por grupo; esto, ya que el registro etnográfico lo realicé en los grupos del turno matutino (304 y 305) e igualmente las personas que entrevisté provenían de esos grupos, por lo que la información que aquí presento enmarca ese trabajo.

Distribución por género.

Para organizar la información que recolecté a través del cuestionario, consideré el género de adscripción de los encuestados. Aquí, presento solo la distribución de hombres y mujeres según el grupo en el que están inscritos; sin embargo, queda por averiguar si existe o no alguna variación en las respuestas, según el género de los encuestados (que veré más adelante).

Gráfica 3. Distribución por género (%)



Como puede apreciarse en la gráfica, los cuatro grupos en total presentan una distribución más o menos homogénea, en tanto que el 52% son mujeres frente al 48% que son hombres. Esta distribución según género, con una ligeramente mayor presencia femenina, se mantiene si nos fijamos en lo que sucede al interior de cada grupo (incluso el porcentaje de mujeres se incrementa en los grupos 305, 351 y 355), con la sola excepción del grupo 304, que tiene una marcada presencia masculina. Este primer indicador (distribución según género) es un marco que nos permitirá averiguar no solo si existen prácticas corporales diferentes según el género sino si tiene algún peso la distribución H-M al interior de cada grupo; es

decir, si hay algún *rasgo particular* que adquieran los grupos, según dicha distribución.

Nivel de escolaridad de los padres.

Para conocer cuál era el nivel socioeconómico de los padres, incluí preguntas relacionadas con la ocupación de éstos, cuántas personas trabajaban en casa y cuál era el ingreso mensual aproximado de la familia. Sin embargo, los y las chicas desconocían en buena medida esta información; sus respuestas eran poco fiables a este respecto (por ejemplo, señalaban ingresos muy por encima del promedio de la ocupación de los padres⁷⁸ o viceversa). Esto, me indujo a optar por el nivel de escolaridad de los padres como un indicador aproximado del origen social del que provenían los chicos y chicas. La pregunta y sus opciones de respuesta puede consultarse en el anexo 1. Para hacer más accesible esta información agrupé las respuestas según el nivel educativo alcanzado.⁷⁹

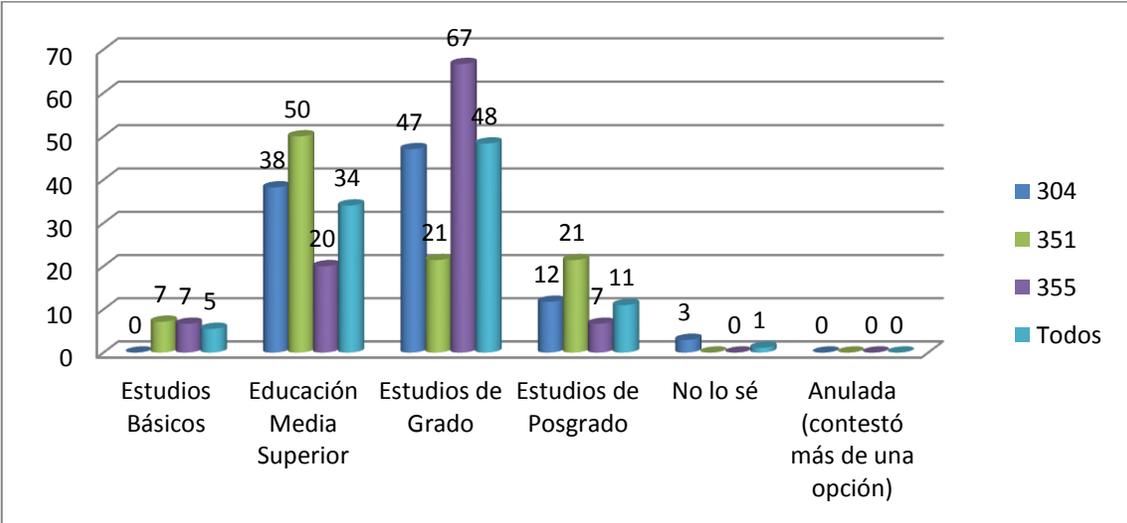
En el caso de las madres, el cuestionario arroja un perfil bastante atípico: la mayoría cuenta con estudios de grado (48%), y educación media superior (34%). Incluso, el 11% tiene estudios de posgrado y solo el 5% cuenta con estudios básicos (véase la gráfica, abajo). Esto resulta relevante, si se compara con el

⁷⁸ En cuanto a las ocupaciones registradas, el cuestionario ofrecía varias opciones: Trabajador doméstico; Campesino; Obrero; Administrativo [secretario, oficinista, etc.]; Intendente; Chofer; Empleado; Comerciante; Vendedor; Trabajador de oficio por su cuenta; Labores que apoyan el ingreso familiar; Ejercicio libre de la profesión; Empresario; Directivo o funcionario; Investigador; Profesor; No trabaja actualmente; Jubilado; No lo sé; Otra, ¿cuál?. Sobre las respuestas, las ocupaciones más recurrentes fueron: para los padres de los estudiantes, empleado (13%), administrativo (12%), profesor (10%) y directivo o funcionario (9%); y para las madres, trabajadora doméstica (24%), profesora (14%), administrativa (12%) y empleada (7%). En el caso de estas últimas, hay que advertir que hubo una confusión respecto a los términos. El empleo de trabajador (a) doméstico lo usé para referirme a aquellas actividades de servicio y limpieza de los hogares que se encuentran remuneradas; probablemente, los y las chicas no le dieron el mismo significado. Si consideramos que la mayoría de las madres cuenta con estudios de educación media superior y superior (34 y 48% respectivamente) es poco probable que se dediquen a esa actividad, por lo que habría que tomar con precaución este dato. Por otra parte, llama mi atención que la mayoría de las ocupaciones registradas se encuentran dentro del rango de ocupaciones que requieran cierta cualificación, en particular, títulos escolares. Esto, también corresponde con lo registrado para el nivel de escolaridad. De ahí, que pueda decirse que se trata de un sector atípico de la población mexicana.

⁷⁹ Es decir: básico (primaria y secundaria), media superior (bachillerato o vocacional; escuela normal) y carrera técnica), de grado (licenciatura o normal superior); y posgrado (maestría y doctorado).

promedio de escolaridad de la población de 15 años y más, calculado por el INEGI, según el Censo 2010. A nivel nacional, el promedio de escolaridad de las mujeres se ubica en los 8.5 años de estudios aprobados, es decir, cursan solo hasta el tercer grado de secundaria, sin concluirlo.⁸⁰

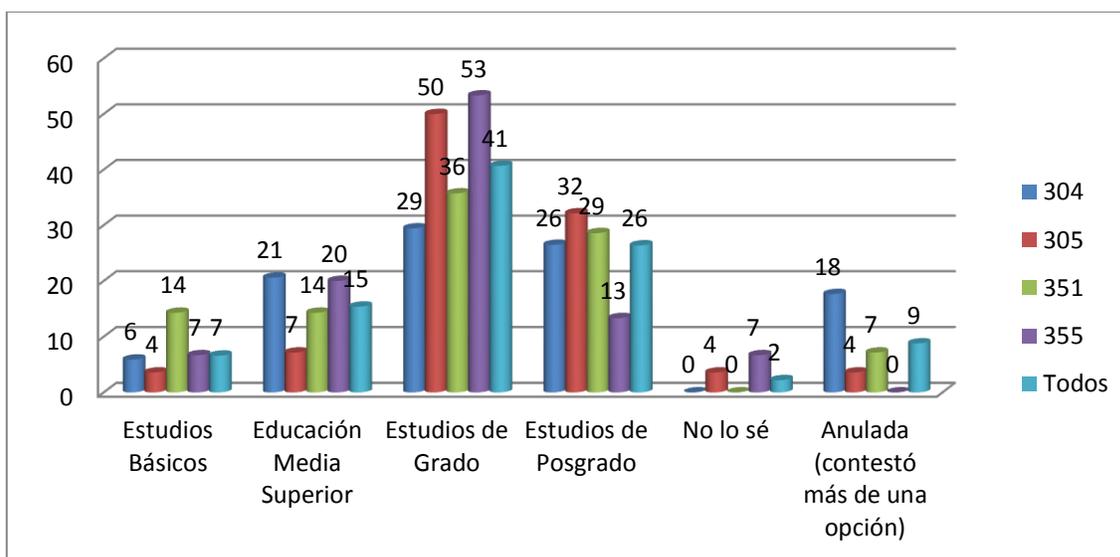
Gráfica 4. Nivel de escolaridad de la madre por grupo (%)



En el caso de los padres, si bien la mayoría cuenta con estudios de grado (41%), le siguen aquellos que tienen estudios de posgrado (26%), educación media superior (15%) y estudios básicos (7%). Es decir, aun cuando, al igual que con las mujeres, los padres con estudios de grado son mayoría, el siguiente grupo en importancia es el que tiene estudios de posgrado y no bachillerato, como en el caso de las madres.

⁸⁰ El promedio a nivel nacional de la población total de 15 años y más para 2010 fue de 8.6 años aprobados. Fuente: INEGI, Censo 2010, "Grado promedio de escolaridad de la población de 15 y más años por entidad federativa según sexo, 2000, 2005 y 2010"; disponible en <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/Default.aspx?t=medu14&s=est&c=26366>

Gráfica 5. Nivel de escolaridad del padre por grupo (%)

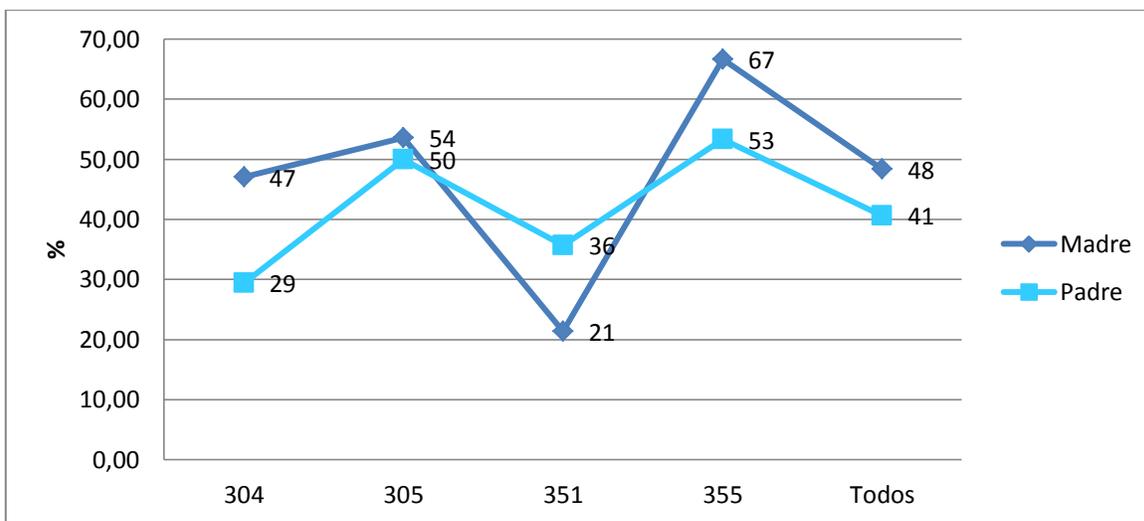


Ahora bien, si comparamos el nivel educativo alcanzado por la mayoría de las madres (estudios de grado) según el grupo, tenemos que el 355 ocupa el primer lugar, seguido del 305, el 304 y el 305. Mientras que en el caso de los padres el 355 y el 305, se mantiene en el primer y segundo lugar respectivamente, el 304 desciende al cuarto lugar con 29%, alejándose bastante de la cifra que corresponde al conjunto de los grupos (41%). Esto, resulta relevante pues muestra una primera correlación entre el nivel de escolaridad de los padres (aquí solo comparé el nivel educativo mayoritario) y el desempeño académico de los alumnos, toda vez que la inscripción a un grupo está condicionada por el desempeño académico del alumno. Es decir, según el proceso de inscripción de Iniciación: “La asignación de fecha y hora de inscripción se determina de acuerdo al desempeño académico del alumno, por ello, se atenderán primero a los alumnos regulares (sin adeudo de asignaturas) con promedio de 10 a 9, posteriormente a los alumnos con promedio de 8.9 a 6 sin adeudo de asignaturas, más tarde a los alumnos que adeudan de 1 a 3 asignaturas según el promedio.”⁸¹ Esto, resulta interesante porque la percepción general tanto entre los profesores

⁸¹ Cf. <http://www.prepa2.unam.mx/index.php/section-blog/30-alumnos/88-reinscripciones-2014-0>
Última visita: 27/oct/2013.

con quienes platiqué como los alumnos que entrevisté es que el 305 es uno de los grupos que tiene tanto a los “mejores profesores” como a los “mejores alumnos”.

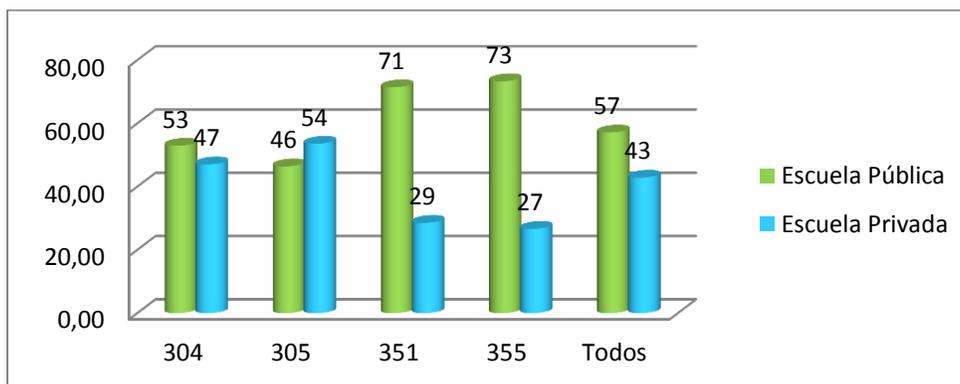
Gráfica 6. Estudios de grado (padre y madre) según grupo (%)



Escuela de procedencia

Un último indicador que consideré importante fue la escuela donde los y las chicas cursaron el último año de primaria. En conjunto, el 57% lo cursó en una escuela pública, mientras que el 43% acudió a una escuela privada. Ahora, si se desagrega esta información por grupo, la tendencia se mantiene, salvo por el grupo 305, donde cerca del 54% de los alumnos provienen de una escuela privada, contra el 46% de los que acudieron a una escuela pública.

Gráfica 7. Distribución según escuela de procedencia (%)



Ahora bien, cuáles son algunas de las implicaciones sociológicas de estos datos. La distribución por género es similar a la que se registra para la población total del país a nivel nacional (51% de mujeres frente al 49% de hombres, según el último censo de 2010), pero el nivel de escolaridad de los padres y la escuela de procedencia apuntan a una población con rasgos específicos. Que la mayoría de ambos padres cuenten con estudios de grado, e incluso, superior (en comparación con los entre 8.5 y 9 años de estudio promedio de la población en todo el país) así como que la proporción de estudiantes que provienen de escuelas privadas sea mucho mayor que la media nacional (mientras que en Iniciación el 43% de los estudiantes proviene de una escuela privada, solo el 8,2% lo hace a nivel nacional)⁸² supone que los y las adolescentes están expuestos a una serie de experiencias, que acarrearán prácticas concretas, no sólo en relación al cuerpo sino también en relación a muchas otras actividades, lo que multiplica los espacios de socialización. Podemos echar una mirada breve a este tipo de prácticas, si ponemos un poco de atención a las que ellos mismos consignaron en el cuestionario que apliqué. Por ejemplo, si nos centramos en sus actividades recreativas preferidas, los y las adolescentes de Iniciación señalaban: escuchar música o tocar algún instrumento, entre ellos, el piano;⁸³ salir con amigos, jugar videojuegos, practicar algún deporte, o leer, entre otras. Lo que apunta a un cúmulo de prácticas que se adquieren en otros espacios más allá del universo familiar, e incluso, escolar. Asimismo, la posibilidad de acudir a este tipo de espacios multiplican las experiencias socializadoras. Esto se ve reforzado por algunos indicadores como que: el 69% tiene acceso a televisión de paga; el 93% tiene celular; el 100% dijo tener Facebook y el 78% cuenta con una consola de videojuegos en su casa. Todo ello, da cuenta del tipo de experiencias socializadoras que los adolescentes tienen dentro y fuera de la escuela, lo que

⁸² Según el Sistema Interactivo de Consulta Estadística de la SEP, para el ciclo escolar 2009-2010 había 14,860,704 estudiantes inscritos en alguna primaria (federal, estatal, autónoma o particular). De estos, 2,238,324 asistían a una escuela privada (es decir, el 8%). Consideré este ciclo porque corresponde al periodo en el cual los y las estudiantes que investigué cursaron el sexto año de primaria. Disponible en: <http://planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/> [Última visita: 20/01/2015].

⁸³ Treinta y nueve de 91 adolescentes, dijeron tocar algún instrumento: bajo, batería, claves, flauta, flauta dulce, guitarra, pandero, percusiones, piano y violín. Algunos consideraron también mezclar y la voz como parte de una actividad como esta.

influirá en la multiplicación de los referentes de masculinidad y feminidad al alcance de cada uno de ellos.

El 304 y el 305. Los entrevistados

Después de este breve panorama acerca de la población que asiste a Iniciación Universitaria queda por presentar a las personas que entrevisté. Ya he dicho de qué grupos provienen y la información que mostré arriba da una idea general respecto a su origen social y económico. También mencioné que los elegí, fundamentalmente, en función de los patrones de interacción que mantenían (si convivían más con grupos mixtos o segregados). En el cuadro que sigue presento sus nombres, edad, el grupo al que pertenecen, la ocupación de los padres, el estado civil de estos, con quienes viven, la escuela de procedencia y los patrones de interacción que mantenían al momento de la investigación. Las fuentes de esta información son el registro etnográfico y las entrevistas a profundidad.

Cuadro 6. Perfil de los y las adolescentes entrevistados

Nombre	Ocupación de los padres	Tipo de relación de los padres	Con quienes viven	Escuela de procedencia	Patrón de interacción
Paola Ortiz, 14 años, (grupo 304)	Padre: Licenciado en Informática Madre: Ama de casa ⁸⁴ (atiende una papelería)	Separados	Madre y hermana. Sus primas viven en el mismo terreno, en otra casa.	Pública	Segregado Mejores amigas: ⁸⁵ Karen, Limón (Itzel) Ferchi, Aranza
Mariana Franco, 16 años (grupo 304)	Padre: Ingeniero en Telecomunicaciones Madre: Ama de casa (estudió hasta la preparatoria)	Juntos	Ambos padres, hija única	Pública	Mixto Mejores amigos/ as: Brenda, Montse, Gustavo, Nayomi
Paulina González, 14 años (grupo 305)	Padre: Médico Madre: Odontóloga	Se habían separado pero vivían juntos de nuevo, cuando se realizó la entrevista	Padres, hermano y hermana (tiene una tercera hermana que no vive con ellos)	Privada	Mixto Mejores amigos: Santiago, Andrea, Paola, Aranza, Aguilera (un chico del 305)
Eva Cuellar, 14 años (grupo 305)	Padre: Ingeniero Industrial (en ese momento realizaba una especialidad en Valuación) Madre: Arquitecta (en ese momento realizaba una especialidad en Valuación)	Juntos	Padres, hermano, abuelos y sus tres perros	Privada	Mixto Mejores amigos: Vale, Mauricio, Alejandro, Priscila, Priscila, ⁸⁶ Nayelli, Juan y Marcos

⁸⁴ Los términos referidos fueron los que me dieron los y las chicas que entrevisté.

⁸⁵ Esta información la obtuve cuando les pregunté a quienes consideraban sus mejores amigos en la escuela. Resulta curioso que no en todos los casos coincidía con las personas con quienes convivían más tiempo. Por ejemplo, Paulina pasaba mucho tiempo con Ayri y Tania (chicas del 305) y sin embargo, no las menciona. Durante la entrevista, se hizo perceptible que entre ellas y Paulina existían ciertas tensiones sobre las relaciones que mantienen con otras personas de la escuela.

⁸⁶ En el grupo 305, había dos chicas llamadas Priscila.

Aura Robledo, 15 años (grupo 305) Entrevista grupal junto con Edmundo	Padre: Bachillerato Madre: Licenciatura en Biblioteconomía (ambos están jubilados)	Juntos	Padres, hermano y hermana (y en el mismo terreno vive su prima, su esposo y su hija)	Pública (Centro de Educación Preescolar y Primaria del Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México)	Segregado Mejores amigas: Dani y Andrea ⁸⁷
Brenda Romero, 14 años (grupo 305)	Padre: Periodismo (está jubilado y se dedica a la fotografía) Madre: Ama de casa	Juntos	Padres, hermanas y las hijas de sus hermanas	Pública (Centro de Educación Preescolar y Primaria del Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México)	Segregado Mejores amigas: Una niña, que conoce desde la primaria.
Gustavo Sampayo, 14 años (grupo 304) Entrevista grupal junto con Edmundo	Padre: Inversionista independiente, estudió Administración Madre: Ama de casa (estudió Relaciones Internacionales)	Juntos	Padres, hermano, hermana, su nana y su abuela	Pública	Mixto Mejores amigas: Edmundo, Brenda, Mariana
Edmundo Nieto, 15 años (grupo 304) Entrevista grupal junto con Gustavo	Padre: Trabaja en la UNAM, en Servicios Generales Madre: Ama de casa (no supo decir si había estudiado Ingeniería o Arquitectura).	Juntos	Padres, abuela (tiene una hermana pero no vive con él)	Privada	Mixto: Mejores amigas: Gustavo, Brenda, Mariana
Rodrigo, 15 años (grupo 304) Entrevista grupal junto con	Padre: Jubilado Madre: Hogar	Juntos	Padres, cuatro hermanos	Sin información	Segregado Mejores amigas: Sin Información pero con base en el registro etnográfico pasaba gran parte de su tiempo con:

⁸⁷ Desde el registro etnográfico noté que Aura se juntaba con chicas. Cuando la entrevisté respondió:

E. ¿Y quiénes son tus mejores amigos en la escuela?

AR. Pues Dani, Andrea; *de hombres, creo que no tengo ninguno*, bueno sí, un amigo, de segundo que se llama Luis, bueno, con él sería con el que me trato mejor y con él sí puedo platicar de todo.

E. ¿Por qué, cómo es Luis?

AR. *Es... no sabría...es como una niña.*

Debido a esta respuesta, la mantuve dentro de chicas cuyo patrón de interacción era segregado.

Francisco, Alejandro y Enrique					Adrián, Francisco, Alejandro y Enrique
Francisco, 15 años (grupo 304) Entrevista grupal junto con Rodrigo, Alejandro y Enrique	Padre: Electricista Madre: Química	Juntos	Padres, un hermano	Sin información	Segregado Mejores amigos: Sin Información pero con base en el registro etnográfico pasaba gran parte de su tiempo con: Adrián, Rodrigo, Alejandro y Enrique
Alejandro, 16 años (grupo desconocido) ⁸⁸ Entrevista grupal junto con Francisco, Rodrigo y Enrique	Padre: Ingeniero en Informática Madre: Cuida el hogar	Juntos	Padres, un hermano	Sin información	Segregado Mejores amigos: Sin Información pero con base en el registro etnográfico pasaba gran parte de su tiempo con: Adrián, Francisco, Rodrigo y Enrique
Enrique, 14 años (grupo 304) Entrevista grupal junto con Francisco, Rodrigo y Alejandro	Padre: Ingeniero Civil Madre: Secretaria	Juntos	Padres, una hermana	Sin información	Segregado Mejores amigos: Sin Información pero con base en el registro etnográfico pasaba gran parte de su tiempo con: Adrián, Francisco, Rodrigo y Alejandro,
Adrián, 16 años (grupo 304)	Padre: Director de un CECATI Madre: Profesora en el CCH Vallejo (en ese momento estaba estudiando una maestría). No supo decir con seguridad si había estudiado una Ingeniería Mecánica en Electricidad	Separados	Madre y hermanas	Pública	Segregado. Mejores amigos. No reconoció a nadie como su mejor amigo, pero con base en el registro etnográfico pasaba gran parte de su tiempo con: Rodrigo
Juan Carlos Salas, 15 años	Padre: Médico Internista Madre: Psicóloga (tanatóloga)	Juntos	Padres y hermana	Privada	Mixto. Mejores amigos: Sin Información pero con base en el

⁸⁸ Alejandro formaba parte del grupo de amigos que estaba cuando llegué a entrevistar a Rodrigo. Como sus amigos se mostraron interesados, los entrevisté a todos. No me enteré que Alejandro no era del grupo sino hasta después de la entrevista.

(grupo 305)					registro etnográfico pasaba gran parte de su tiempo con: Eva, Priscila y Priscila, y Marcos.
-------------	--	--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------

Sobre estos datos, valdría la pena hacer un par de observaciones. En primer término, la ocupación de los padres y el nivel de escolaridad asociado a éste coincide con el perfil arrojado por el cuestionario, es decir, se trata, en su mayoría de hijos de profesionistas, donde alrededor de la mitad de las mujeres tienen un empleo remunerado (e incluso, dos que no lo tienen, cuentan con estudios de grado). Por último, y en cuanto a los y las chicas, poco más de un tercio proviene de escuela privada. Este dato resulta relevante, no solo por ser un indicador socioeconómico, sino porque considerado en relación al patrón de interacción resulta que todas(os) aquellas (os) que provenían de una escuela privada formaban parte de grupos mixtos, mientras que entre aquellos (as) que provenían de escuelas públicas predominó un patrón segregado. Está claro que, dado el número de personas que entrevisté, esta relación no podría ser concluyente, pero no deja de llamar mi atención que fue entre los grupos mixtos, dónde había una gama más amplia de prácticas corporales respecto a la actuación del género. Sirva ahora, solo como una introducción a esta investigación.

b. Formas de socialización. El 304 y el 305 de Iniciación Universitaria

A partir de este rubro, me centraré en el análisis de las prácticas corporales en situación: con quiénes y en dónde se juntan las personas con las que trabajé; de qué prácticas corporales se valen para construir su identidad de género y cuáles son las que definen las relaciones entre los géneros. Y no solo con el fin de identificarlas sino también de visibilizar a los agentes de socialización y las situaciones que les van aparejadas. Con ello, pude establecer algunos de los rasgos que adquiere la socialización por género dentro de los grupos de Iniciación Universitaria con los que trabajé. En este primer sub-apartado me centro en con quiénes se juntan y qué lugares ocupan los chicos y chicas que entrevisté.

Patrones de interacción y usos del espacio.

Ya Erving Goffman decía cómo ciertas situaciones sociales cuentan con ‘entornos conductuales’ que sirven de escenario (físico) a las interacciones cotidianas (Goffman, 1991: 177-178). La escuela -y los distintos espacios que la conforman (salones, laboratorios, talleres, auditorios, pasillos, jardines, canchas deportivas, etcétera)- se vuelve así el espacio propicio donde se instruye formalmente a los estudiantes pero también donde se lleva a cabo una socialización cotidiana e implícita respecto a las identidades de género y las expectativas que conlleva (entre otros muchos aprendizajes). Y esto en distintos ámbitos; por ahora, me intereso solo en dos aspectos: a) cuál es el peso del género en los patrones de interacción entre pares dentro del aula; y b) si existe o no algo que distinga a hombres de mujeres en cuanto a la apropiación que hacen de los distintos espacios escolares fuera del salón. En las páginas que siguen doy cuenta de aquello que registré respecto a ambos tópicos, a través de dos indicadores: la distribución por género dentro del salón de clases y la apropiación de otros espacios fuera del aula. En ambos casos, las fuentes primarias fueron la observación etnográfica y las entrevistas.

Uno de los espacios que fue de mayor utilidad para un primer registro de los patrones de interacción entre pares fue el salón de clases. A diferencia de las secundarias donde los profesores asignan el lugar que ocuparán los alumnos –en función de criterios como el apellido–, aquí los y las chicas tienen la posibilidad de elegir su asiento.⁸⁹ Con ello pude registrar la distribución por género que se formaba de manera cuasi-spontánea, e incluso no pensada, dentro del salón –los chicos y chicas elegían sus respectivos asientos por la amistad que había entre ellos y no se detenían a pensar con quién sentarse. Más allá de las elecciones individuales de lugar, de las filias y las fobias de cada chico y chica que lo motivaban a elegir un compañero (a) de asiento y no otro -e incluso del grupo escolar que se tratara-, los asientos ocupados mostraban una distribución

⁸⁹ Esta posibilidad también tiene sus límites; en algunas ocasiones, los profesores se valen de su autoridad para cambiar a algún estudiante de lugar. Generalmente justifican esta petición señalando que los y las alumnas “platican” demasiado entre sí, por lo que optan por separarlos.

segregada por género. No es que no hubiera grupos de pares mixtos pero éstos eran los menos. Si bien, por cuestiones de espacio, no puedo reproducir aquí, todos los registros que hice, en el cuadro que sigue muestro algunas de estas distribuciones por grupo escolar. Cada cuadro representa un asiento y la H (hombre) y M (mujer) señalan el género de quién lo ocupaba. Para apreciarlo mejor, destacué en azul los asientos ocupados por mujeres. Está claro que en ambos grupos, a pesar de que el 304 contaba con un mayor número de chicos que el 305 (62% frente al 46% del segundo grupo), la tendencia fue la misma. Las chicas procuraban sentarse junto con sus compañeras, al igual que los chicos.

Mientras Paola (304); Aura (305); Brenda (305); Rodrigo (304), Francisco (304) y Enrique (304) mantenían un patrón de interacción segregado así como Juan Carlos (305) y Eva (305) seguían un patrón mixto tanto en la elección del asiento como en lo relativo a quienes consideraban como sus mejores amigos (véase el cuadro 6). Paulina (305) y Mariana (304), quienes generalmente se sentaban con un grupo de chicas (Andrea, Tania y Airy, en el caso de Paulina; Brenda, en lo que toca a Mariana) también convivían con chicos. Paulina se reunía regularmente con Octavio y Mario –e incluso, en la entrevista– señaló como mejores amigos a Santiago y Aguilera (todos, del 305); mientras que Mariana se juntaba con Gustavo y Edmundo –aunque sólo Gustavo aparece dentro de su lista de mejores amigos.

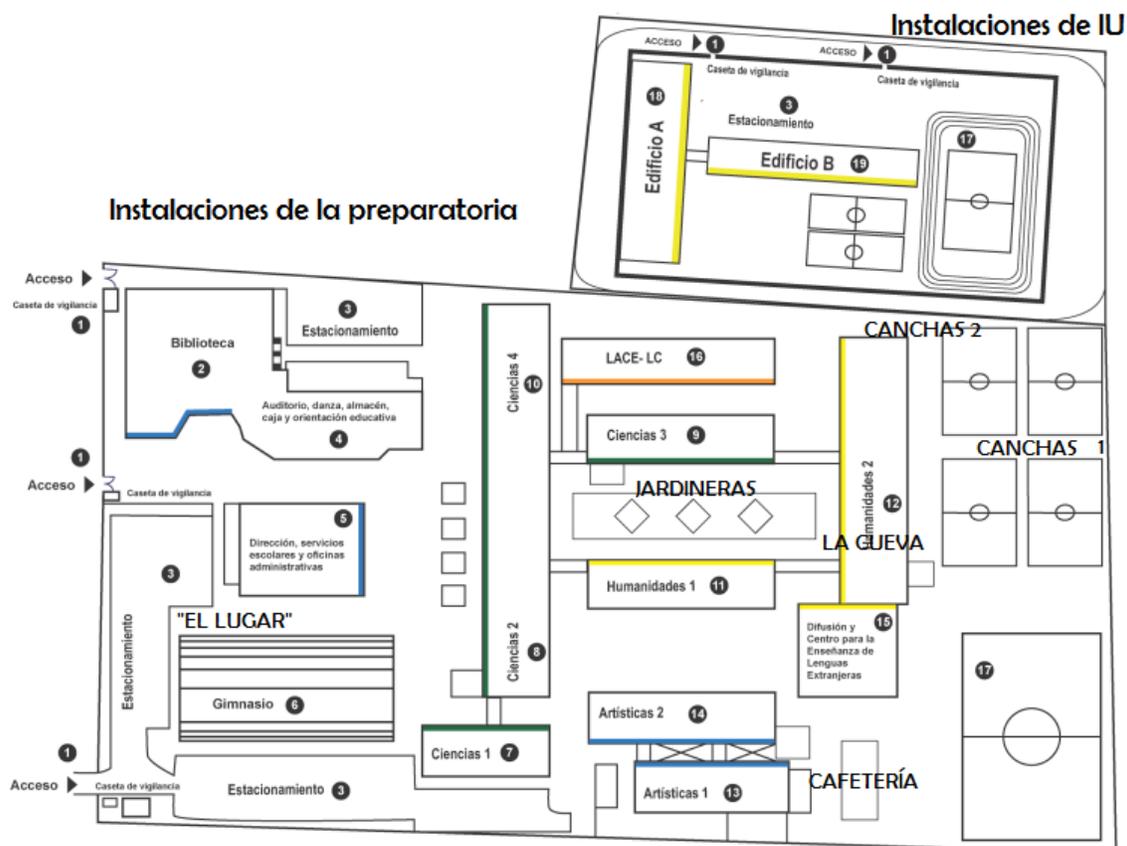
Entonces, si bien la tendencia general de este primer patrón de interacción registrado tiende a la segregación entre los géneros, sin que esto forme parte de una exigencia institucional o sea buscado por alguien en particular; las dinámicas durante las clases muestran que la segregación no es tajante, ni mucho menos rígida. Esto lo corroboraría más adelante en la apropiación de otros espacios.

Con esto en mente, qué ocurría fuera del salón de clases. A pesar de la continua movilidad de los estudiantes, identifiqué al menos cuatro espacios donde los chicos y chicas de Iniciación convivían dentro de las instalaciones de la preparatoria.⁹³ Los más significativos, según el registro etnográfico y mis propias entrevistas, fueron *El lugar* (unas jardineras que se ubicaban frente a la dirección de la preparatoria) y las canchas de básquetbol. Pero también había otros lugares concurridos como la cafetería y las jardineras del patio central. En el mapa que sigue señalo la ubicación de cada espacio.⁹⁴

⁹³ Durante las entrevistas, solo Aura señaló que le gustaba ir a las instalaciones de Iniciación porque tenía conocidos ahí.

⁹⁴ Como puede verse también señalé el pasillo que conecta al edificio H con el D. En la planta baja de este lugar, al que llaman “La Cueva”, se reúne un grupo de chicos y chicas de Iniciación Universitaria pero sobretodo de la preparatoria. Este grupo, según las entrevistas, funciona como una pandilla (incluso, recogí algunos relatos sobre rituales por los que pasan aquellos que quieren formar parte de este grupo) que hostiga o molesta, al menos, a otros estudiantes que no forman parte de él. En las entrevistas, los miembros de *La Cueva* siempre fueron descalificados pero eran un referente significativo para todos. Incluso, en lo que toca al arreglo personal, Paulina hizo

Mapa 1. Instalaciones de Iniciación Universitaria



Tomado de: <http://www.prepa2.unam.mx/index.php/instalaciones>

A esta lista, habría que añadir los pasillos; esto, porque se trata de un espacio en el que permanecen mientras esperan la llegada de sus profesores; la mayoría del grupo escolar se reúne fuera del salón y ahí forman pequeños grupos donde platican, bromean o juegan entre sí. Como veremos más adelante, los pasillos forman parte de este cúmulo de escenarios donde se despliega el género como un modo de relacionarse con el otro (sea del propio género o no).⁹⁵

Pero, cuál era la distribución por género en cada uno de estos espacios. Salvo por las canchas deportivas, cada uno de estos lugares eran frecuentados tanto por

hincapié en como prefería vestir ropa holgada para evitar recibir comentarios “morbosos” de ese grupo.

⁹⁵ Sin embargo, este espacio no resulta significativo para los y las estudiantes -nadie lo mencionó durante las entrevistas-. En ese sentido, y si seguimos a Lahire (2006) podría decirse que se trata de un lugar tan poco regulado institucionalmente que deja de ser visible para el sujeto, aun cuando ahí ocurran buena parte de sus prácticas cotidianas.

grupos de pares segregados como mixtos. El caso de las canchas, sin embargo, era particular; si nos referimos solo a las canchas 1 (véase el mapa) el patrón de interacción se mantenía dentro de lo ya mencionado (acudían grupos de pares segregados y mixtos); pero las canchas 2 eran ocupadas por grupos de chicos. Esta parte de la preparatoria era un espacio “masculino” donde se reunían a jugar básquet, frontón o simplemente a pasar el rato.⁹⁶ Si comparamos las respuestas de chicos y chicas respecto a dónde pasaban sus horas libres, veremos que de nueva cuenta se tiende a la segregación.

Cuadro 8. Usos del espacio fuera del salón de clases por género

Mujeres	Hombres
E. ¿Y en tus horas libres, qué haces? Paola Ortiz (304). Me voy a <i>comer</i> , o completo algunas <i>tareas</i> que tengo pendientes o dudas; o me pongo hacer mi tarea de Modelado, que son de plastilina y me cuesta trabajo. O cuando toca básquet, luego nos vamos a jugar a las <i>canchas</i> .	E. ¿Y en sus horas libres qué hacen? Gustavo Sampayo (304). A veces <i>jugamos</i> o <i>salimos de la prepa</i> Edmundo Nieto (304). Para <i>jugar en las canchas</i> ...
E. ¿Tú qué haces en tus horas libres? Mariana Franco (304). Pues me voy con mis amigas a <i>comer</i> , a <i>pasear</i> o a <i>platicar</i> . [...] E. ¿Qué lugares de la prepa frecuentas más? MF. <i>Las canchas, la cafe</i> [cafetería] y... pues todos.	[...] Rodrigo (304). Pues sí, el primer año es así como de ‘¡Ah! Pues piensas en estudiar’ y al final, en el tercer trimestre ves las recompensas de que tienes <i>horas libres</i> , y te sales temprano, y <i>que puedes estar jugando en las canchas</i> , entonces eso te gusta y lo sigues practicando más años. [...] E. Y ustedes que se juntan en las canchas, ¿qué hacen ahí, cómo pasan el rato? Rodrigo (304). Depende de qué tengamos... Alejandro. Ahorita <i>jugamos frontón</i> porque tenemos la pelota; pero sí tenemos balón de basquetbol, pues <i>básquetbol</i> , pero cuando no hay nada pues nada más <i>nos sentamos ahí y platicamos</i> .
E. ¿Tienen horas libres aquí, no? Y ¿en esas horas libres, qué hacen? Paulina González (305). Sí, ¿normalmente? <i>Pues nos vamos a las canchas</i> o hay unas jardineras que están enfrente de la dirección que le dicen <i>El lugar</i> y pues ahí estamos pero normalmente <i>me voy a las canchas con Andrea y con ella</i> [señala a Paola, una	Adrián (304). Pues luego vamos a patinar, no se me ocurre nada... o vamos a jugar <i>básquet ahí a las canchas</i>

⁹⁶ Esto no se alcanza a apreciar durante las entrevistas, pues cuando les pregunté dónde pasaban sus horas libres, hombres y mujeres mencionaban las canchas de básquet, pero no se referían al mismo espacio. Durante el tiempo que pasé con ambos géneros, me di cuenta que las canchas de las chicas y otros grupos de pares mixtos eran las número 1; rara vez, se veían chicas en las canchas 2 y en cambio ahí, encontraba a buena parte de los chicos del 304.

<p>chica con la que estaba antes de que comenzara la entrevista⁹⁷].</p>	
<p>E. Oye y de los lugares que frecuentan en la prepa, ¿dónde te gusta estar? Eva Cuellar (305). <i>Enfrente de la dirección</i>. E. Juan Carlos dice que se llama <i>El lugar</i>... EC. ¡No es cierto! Yo... es que eso tiene una historia. En primero, ahí nos juntábamos todos, bueno, no se llama <i>El lugar</i> ¡<i>El lugar</i> suena mal! Se llama <i>Las banquitas</i>. Ese es el nombre que le pusimos en primero pero luego llegaron ellos y ‘¡Ay no, se va a llamar <i>El lugar!</i>’ Si <i>El lugar</i> suena mal. E. ¿Y qué otros lugares? EC. Pues a Priscila le gusta mucho estar en la cafetería pero a mí no me gusta estar ahí porque mis papás no me dan dinero y nada más se me antojan las cosas de ahí y aparte da el sol; en <i>Las banquitas</i> no. En <i>Las banquitas</i> hay un árbol que cubre el sol.</p>	
<p>E. Oye y ¿qué haces en tus horas libres cuando estás aquí en la escuela? Aura Robledo (305). Pues con Daniela me pongo a <i>comer</i>... ella trae su desayuno. [Risas] E. Es una parte importante de la vida. AR. Sí, comer... ¡muy importante! Sí, nos ponemos a comer... o no sé, luego voy a <i>Iniciación</i> porque tengo muchos amigos allá, muchos, muchos, muchos. E. ¿De segundo? AR. Sí, ajá y los voy a ver a todos, o luego voy a la parte de allá... E. ¿A <i>El Lugar</i>? AR. Ajá, donde se juntan. Y luego estoy ahí con ellos, o estoy en una jardinera, no sé, siempre estoy con todos. E. Siempre estás con todos... ¿Y cómo en qué lugares? O sea <i>El lugar</i> es un lugar primordial... AR. Sí, <i>El lugar</i>. E. Pero ¿hay otros espacios donde te guste estar? AR. Pues... creo que es en la jardinera. Las personas que están ahí, me caen muy bien. E. ¿Dónde es la jardinera? AR. <i>En el patio central, la tercera jardinera</i>, antes era la segunda, me acuerdo.</p>	
<p>E. Bueno, y ¿qué haces en tus horas libres? Brenda Romero (305). En mis horas libres, pues... <i>platico</i> y así. Me junto <i>en la jardinera</i>, y es que casi todos los que están aquí en la jardinera con todos me llevo, o los que están allá en <i>El lugar</i>, ahí también. O luego voy con ellas a platicar, de: ‘¿Cómo has estado?’, porque luego no veo a todos, y ya me pongo a platicar con ellos, o luego voy a <i>comer</i> con Lucia, mi amiga, vamos a comer o luego</p>	

⁹⁷ No se trata de la Paola que entrevisté.

vamos a... por ejemplo, cuando son horas libres, entre, por ejemplo, tengo Español y luego hora libre y luego Historia, pues <i>nada más salimos a platicar o a comer</i> , pero cuando son horas libres que son en la tarde, pues le digo: 'Ah, pues vamos un rato a caminar, a parque [Tezontle ⁹⁸] o a ver qué onda...'	
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Más allá de los espacios ocupados, esta socialización segregada se expresa también en las prácticas que cada género destaca dentro de su relato. Mientras las chicas comen, hacen tarea, platican, se juntan con sus amigos (as) pasean, caminan y juegan básquet; los chicos relatan cómo las canchas son el lugar donde pasan el rato jugando básquet, frontón o platicando. Salvo por Juan Carlos, quién prefiere pasar sus horas libres en compañía de Eva y otros amigos (as) en *El Lugar*, a hacerlo en las canchas de básquet,⁹⁹ los chicos del 304 –Juan Carlos es del 305– se han apropiado de un espacio particular, las canchas 2, y estas resultan lo suficientemente significativas para consignarlas dentro de su relato, invisibilizando otros espacios, pues no es que no acudan a *El lugar* o la cafetería, etc. o incluso, que no lleven a cabo ninguna de las prácticas que las chicas consignan (comer, hacer tarea, pasear, etc.), más bien, estos son espacios y prácticas que no resultan significativos para ellos en comparación con aquello que hacen en las canchas 2.

A modo de cierre de este sub-apartado, habrá que decir que tanto los patrones de interacción entre hombres y mujeres dentro y fuera del aula instan a pensar en una socialización por género que tiende a la segregación. Incluso, las prácticas concretas, que les van aparejadas: elegir un asiento dentro del salón, comer,

⁹⁸ Parque Tezontle es un centro comercial que se encuentra relativamente cerca de las instalaciones de la preparatoria. Su dirección es: Canal de Tezontle núm. 1512, colonia Alfonso Ortiz Tirado, delegación Iztapalapa.

⁹⁹ Comunicación personal con Juan Carlos Salas. 17 de abril de 2013. Como se verá más adelante, Juan Carlos se distingue del resto de los chicos que entrevisté por el tipo de prácticas que lleva a cabo tanto en términos de las relaciones que mantiene con las chicas como con respecto a la forma de portar y llevar el cuerpo. En términos de la tipología establecida por Robert W. Connell -y completada por Jon Swain, donde reconocen cuatro tipos de masculinidad (hegemónica, cómplice, subordinada y personalizada Cf. Swain, 2006)- Juan Carlos se ubicaría dentro del último tipo, al rechazar tanto los estereotipos como las prácticas propias de la lógica que impone la masculinidad hegemónica y sus distintas formas de actuación (hegemónica, cómplice y subordinada). Esto se verá más adelante a propósito de las prácticas relativas al despliegue de género.

hacer tarea o pasar un rato en las canchas, llevan también la marca de la segregación. Este tipo de usos del espacio constata la socialización dual de la que hablaba Lahire, a saber, un cúmulo de actividades que distinguen a hombres de mujeres, pero queda por ver el peso de la situación y el papel que juegan los agentes de socialización en ellas. Para esto, me centraré en algunas de las prácticas que definen tanto la propia identidad como las relaciones entre los géneros. Se trata de dar cuenta de aquellos aprendizajes sobre los modos de ser hombre o mujer que haga visible un modo de socialización de género por entrenamiento o práctica directa.

c. El “despliegue de género” como modo de portar y llevar el cuerpo:
prácticas, agentes y situaciones

Hasta aquí hemos dicho que las prácticas son el medio a través de cual es posible acceder a la reconstrucción de las disposiciones corporales de género. Pero las prácticas corporales tienen como marco situaciones específicas; en ese sentido, la categoría goffmaniana respecto al “despliegue de género” recoge tanto las expectativas respecto a la situación como el esfuerzo que el individuo hace por ajustarse a ella. En este juego entre el ajuste y el esfuerzo se abre un espacio para el aprendizaje de disposiciones corporales, en tanto, las experiencias del día a día conforman el sedimento de estructuras subjetivas de largo alcance. De ahí que entiendo el “despliegue de género” en un sentido amplio: no solo en lo que toca a sus aspectos físicos sino también como un modo de relacionarse con los otros a través del cuerpo. En las líneas que siguen, doy cuenta de este despliegue de género a partir de la indumentaria y cosmética que le va aparejada. Más adelante, haré lo propio respecto a este despliegue entendido como modo de relación entre e intra géneros, a propósito de ciertas prácticas, situaciones y agentes de socialización específicos.

Ahora bien, respecto a este sub-apartado (relativo a prácticas ligadas a la indumentaria y la cosmética), habrá que explicitar algunos supuestos. En particular, que la elección de un atuendo o cosmética personal no es neutra: involucra un horizonte de sentido que la orienta en una dirección particular. Y esto,

en dos sentidos. Por un lado, el género se vuelve un criterio decisivo: ya Bourdieu nos advertía como “lo esencial del aprendizaje de la masculinidad y la feminidad tiende a inscribir las diferencias entre los sexos en los cuerpos (en particular mediante la ropa)” (1999a: 187). Bajo el mismo razonamiento, Joanne Entwistle señala como “las prácticas del vestir evocan los cuerpos sexuados” y cumplen con la función de “infundir sentido al cuerpo, al añadir capas de significados culturales, que, debido a estar tan próximas al cuerpo se confunden como naturales” (2002: 174). Y por otra parte, aun cuando el género sea un criterio decisivo en la elección del atuendo, éste está relacionado con otros vectores. La socióloga inglesa enumera la clase, el grupo paritario, la ocupación y el contexto social por lo que la elección de un tipo de vestimenta y no otro se vuelve un *distintivo* que connota un tipo de masculinidad o feminidad *específicas* (las fronteras del género, expresadas en la indumentaria, se modificarían así en relación a estos vectores. Cf. Entwistle, 2002: 173-218). De tal suerte que el “despliegue de género” del que hablaba Goffman se sostiene a través de la ropa –y la cosmética–, como un modo de portar y llevar el cuerpo, que involucra situaciones específicas (condicionadas estructuralmente) y un horizonte de expectativas compartido respecto al tipo de masculinidad y feminidad desplegado que puede variar de un contexto a otro; así, como agentes de socialización (de quienes se aprenden tales expectativas –o incluso, desaprenden, si la connotación es negativa–).

En mi caso, presento ahora el registro del modo de portar y llevar el cuerpo a través de la indumentaria y la cosmética que las chicas y chicos de Iniciación llevaron a cabo en relación al género durante el tiempo que duró mi investigación y si existió o no alguna variación respecto a las situaciones y los agentes de socialización involucrados. Para identificar este tipo de prácticas, recuperé mis notas respecto a la observación etnográfica y los hallazgos arrojados por el cuestionario (bajo los rubros Cuerpo y Apariencia personal). También pedí a las personas que entrevisté que me narraran sus rutinas diarias y criterios en cuanto a la elección de atuendo (en particular para ir a la escuela).

Sobre esto último, cabe hacer una advertencia: mientras las chicas eran más bien prolijas en sus narrativas, los chicos desdeñaban el tema o tenían pocos datos que contar. Sin embargo, esto no quiere decir que no estuvieran preocupados por su aspecto. Desde el cuestionario que apliqué, los chicos contaban con un buen manejo de marcas respecto a la ropa, y ciertos productos como colonias y desodorantes; así como una descripción detallada de los peinados que usan – incluso mucho más de la que hicieron las chicas. Además, algunos admitieron estar preocupados respecto a ello; al menos Francisco (304) y Juan Carlos (305), como veremos más adelante.

Indumentaria (vestir al cuerpo)

Bajo qué criterios las chicas y chicos de Iniciación eligen su atuendo y cuánto tiempo dedican a ello. En cuanto a las chicas, se hace evidente que la situación esperada condiciona la elección de la ropa que vestirán. Sus narrativas, en mayor o menor medida, indican tanto un tiempo mayor a la elección de su atuendo como cierto grado de reflexividad respecto a lo que habrán de vestir en la escuela y esto queda condicionado no solo por el gusto personal sino por el tipo de actividades a realizar y las personas con quienes interactuarán.

Por ejemplo, tanto Mariana como Paulina, eligen la ropa que usarán en la escuela con un día de anticipación:

E. ¿Cuándo vienes a la escuela te arreglas de forma especial?

Mariana Franco (304). No.

E. ¿Cuándo eliges tu ropa?

MF. *La elijo un día antes...* por ejemplo, si un día me toca deportes me pongo un pants bonito y unos tenis, y ya. En sí no tengo una manera específica para venir a la escuela.

E. ¿Y más o menos qué haces al arreglarte?

Paulina González (305). Pues... primero, *una noche antes escojo mi ropa porque de verdad sí me tardo mucho en escoger lo que me voy a poner*, así me venga toda fodonga y pues, bueno, me hago una coleta después de bañarme para que mi cabello se quede así. Bueno, es chino natural pero como que no sé, cuando me hago una coleta, como que se queda así... bonito. Me plancho mi fleco, ya sea así

recto o de un lado, y después me maquillo y ya me lavo los dientes y bajo a desayunar y me los vuelvo a lavar.

Mientras Aura, aun cuando no reconoció que se tardara demasiado señaló como no logra decidir con rapidez que portará un día cualquiera, lo que alarga los tiempos dedicados al vestir.

E. ¿Te tardas mucho eligiendo tu ropa?

Aura Robledo (305). Soy... no me tardo mucho, sino que soy muy... como se dice, no me decido. Sí, no, o sea, ya elegí el pantalón, ya lo tengo puesto pero ya vi otro, entonces me lo quito y me pongo el otro. Y no me gusta cómo me veo, entonces me lo vuelvo a quitar y me agarro otro; así, soy así, pero de que me tarde en elegir, no, *solo que soy muy indecisa*.

Ahora bien, en el caso de Mariana (304), queda claro que aun cuando no hizo explícito un criterio específico en la elección de su atuendo, las actividades que realiza en la escuela lo condicionan en alguna medida (la clase de deportes); esto mismo es referido por Paola (304).¹⁰⁰ Pero qué otros criterios mencionaron las chicas: para Brenda (305) y Paulina (305) la comodidad resultó clave. En cambio, Eva (305) hizo hincapié en la elección de la ropa según la temporada.

E. ¿Y para venir a la escuela cómo eliges tu ropa?

Brenda Romero (305). Pues... no sé, por ejemplo, *el martes como me voy sola trato de escoger lo más cómodo que pueda* (risas)

E. ¿Sí? ¿Por qué?

BR. ¡Ay, no! Porque luego voy caminando, y o sea, ropa con la que me sienta así ¡ay! Y luego como que es mucho el camino. Luego, por ejemplo, tengo pantalones que son un poco entubados, entonces luego sí como que dices ¡ay, o sea no! Y hace calor y dices como que ¡ah!

[...]

Sí, entonces pues trato de escoger ropa cómo... pero *siempre que vengo a la escuela vengo cómoda, porque luego hay chavas que vienen con el vestido, los*

¹⁰⁰ Aura solo señaló que no tenía ningún criterio específico, sin mencionar si quedaba condicionado por alguna actividad en particular:

E. Nada más. ¿Y cuándo vienes a la escuela te gusta vestirte de alguna forma en particular?

Aura Robledo (305). Pues no, creo que me visto de la misma manera en la escuela y en mi casa, pero bueno, los domingos si son de pants. De cajón son de pants; sí, tenis y pants.

tacones, como si fuera pasarela de moda [risas] y dices '¡Ay, qué flojera estarse arreglando tanto!'

Paulina González (305). [Sobre las charlas con su madre respecto a la ropa que usa en la escuela] *Yo le digo 'Oye, voy a la escuela, necesito estar cómoda. Quiero llevarme tenis; diario estoy así [chasqueó los dedos], o sea, tengo que estar subiendo escaleras, voy luego a jugar a las canchas' [...]*

E. ¿Y cuándo vienes a la escuela piensas cómo te vas a venir vestida o cómo vienes?

Eva Cuellar (305). *Pues normalmente elijo la ropa según la temporada.*

E. ¿Cómo?

EC. Mi papá me ha enseñado a ordenar el closet. Cuando es verano... cuando vas a cambiar, creo que en primavera, sacas todo, separas la que es de invierno y la que es de verano, esa la ordenas por colores, *entonces, pues ves que color quieres ponerte y ves la ropa de la temporada.*

Por otra parte, entre los chicos de Iniciación los tiempos dedicados a la elección del atuendo disminuyeron. Rodrigo, Adrián, y Edmundo (304) coincidieron en que prestaban poca atención a lo que usarían; mientras que Enrique (304) y Alejandro apuntaron que se fijan en ello solo algunas veces o cuando tienen tiempo. Solo Juan Carlos (305) y Francisco (304) reconocieron que se trata de una actividad más o menos problemática, a la que dedican mayor tiempo del que sus pares aceptarían.¹⁰¹

E. ¿Y ustedes le invierten a su arreglo personal? Se tardan en escoger cómo se van a venir a la escuela...

Rodrigo (304). *Yo no, agarró lo primero que veo.*

Alejandro. *Cuando tengo tiempo... 'No, pues éste me lo puse ayer, ahora le toca a éste'.*

E. ¿Y ustedes?

Enrique (304). *Algunas veces...*

Francisco (304). *Yo sí me fijo en que sea del mismo color, y entonces mejor me lo quito, sí me tardo en la ropa...*

¹⁰¹ En los chicos hubo ciertas reticencias a admitir que dedicaban tiempo a su arreglo personal. Resulta poco creíble que dediquen cero minutos a ello, como respondían en el cuestionario. Sin embargo, incluso esta respuesta resulta valiosa ya que indica el poco valor social atribuido a dicha práctica, si ésta la llevan a cabo varones.

E. ¿Cómo qué tipo de ropa usas cuando vienes a la escuela?

Adrián (304). Pues, *no sé (risas)... como la que traigo puesta.*

E. A ver, descríbemela.

Adrián (304). Pues, *un suéter, un pantalón, ropa interior... y creo que ya.*

E. ¿Qué tipo de accesorios usan para venir a la escuela? ¿Cuándo ustedes vienen acá se arreglan de una forma en particular?

Edmundo Nieto (304). Sí, o sea, *el mismo estilo pero de diferente forma.*

Gustavo Sanpayo (304). *Yo como sea...*

A pesar de estas reticencias –no dedicarle tiempo, vestirse como sea, o no saber siquiera como describirlo, que apuntaría ya a un desconocimiento de la práctica que implica la naturalización de la misma (habrá que recordar lo que dice Bourdieu respecto a cómo *todo acto de desconocimiento es un acto de conocimiento* cf. 1999b-¹⁰², se pueden enumerar otro tipo de criterios: cuando sobra tiempo, dependiendo de cuántas veces se ha puesto un mismo atuendo, o del color de la ropa. Si bien aquí no alcancé a identificar criterios propiamente situacionales¹⁰³ como sería en el caso de las chicas (insistiré en ello más adelante), sí se alcanza a percibir una diferencia por género: el criterio situacional explícito en el caso de las chicas hace evidente la regulación de los pares sobre la vestimenta individual (lo que resulta significativo pues, en términos de género, coincide con lo ya enunciado por Bourdieu respecto al ser femenino como ser percibido, como un ser para otros Cf. 2005: 83-89); con los chicos en cambio, la centralidad del yo en sus narrativas (todas sus elecciones parecieran ser solo tuyas, incluso en el caso de Francisco, para quien dicha práctica resulta más problemática) los reafirma como

¹⁰² Es decir, no poder describir una práctica no supondría no saber sobre ella, sino que ese saber se ha incorporado, se ha hecho cuerpo. En este punto, también coincide Lahire, 2006: 137-155.

¹⁰³ Solo Adrián mencionó que cuando va a fiestas formales (con sus padres) esto influye sobre su arreglo y vestimenta.

E. ¿Tú dedicas tiempo al arreglarte?

Adrián (304). *No, a menos que vaya a una fiesta, busco un traje.*

E. ¿Qué haces?

Adrián. *Me peino bien mi pelo.*

E. ¿Te gusta vestirse de traje?

Adrián. *No, pero es una fiesta y hay que ir formales.*

E. Una fiesta con quién ¿con tus amigos?

Adrián. *Ah, no ahí, no. En una que fuera algo importante para mis papás o cosas así.*

E. Sí, ¿y con tus amigos, cómo vas?

Adrián. *Como siempre...*

sujetos, al fomentar este descuido de sí, que no sería igualmente valorado entre las mujeres.

Alemaný nos dice al respecto:

“[L]a desatención del cuidado externo no incide de igual manera en cada uno de los colectivos. Así, el descuido de estos aspectos desvaloriza a las mujeres, ya que pierden su imagen femenina, mientras que a los hombres, “el olvido” del cuidado personal les acerca a la imagen del sabio” (citado por Rodríguez, 2003: 154).

Si bien, aquí los chicos están lejos de pensar en asemejarse a un sabio, su aparente descuido y las reticencias a admitir que, en efecto, dedican tiempo a su arreglo personal, forman parte de un cúmulo de estrategias que reafirman su masculinidad, al negar interés por prácticas asociadas tradicionalmente a lo femenino. De ahí que la negación de la práctica forme parte de un despliegue específico de género, donde ciertas prácticas connotadas por la valencia de lo femenino son invisibilizadas por las narrativas de los varones, quienes se afanan, sin que ello sea producto de una intención consciente, por presentarse frente a sí mismos y frente a los demás como hombres.¹⁰⁴ Ahora bien, habrá que ver si este rasgo compartido por todos los chicos que entrevisté adquiere matices distintos en relación a las prácticas y agentes de socialización que hasta aquí he considerado, pero esto será materia del siguiente sub-apartado.

Para concluir éste, vale la pena señalar que a pesar de la variedad de respuestas y criterios subyacentes entre chicos y chicas (y aun dentro de cada uno de estos colectivos), se alcanza a entrever cómo las personas con las que conviven de manera cotidiana tanto en la escuela como fuera de ella (la casa, la calle), así como las situaciones que pudieran presentarse en cada uno de estos espacios dejan también su impronta en la práctica del vestir. Particularmente, es notable en el caso de las chicas pero incluso, aun cuando en su mayoría, los chicos no se

¹⁰⁴ Este temor a la feminización simbólica, también se expresa en el lenguaje. Las groserías entre los pares varones están marcadas por el intento de feminizar simbólicamente al otro (puto, perra, zorra, etc.) que al mismo tiempo fungen como un recordatorio, -el papel que juega el lenguaje en el proceso de socialización- de los límites establecidos para la actuación de la masculinidad entre pares. Entre las chicas también es frecuente la utilización de este tipo de insultos, lo que da cuenta del carácter desvalorizado y desvalorizante de lo femenino más allá de a quién se dirija el término.

muestran interesados por las prácticas del vestir, también en ellos se aprecia esta influencia.

En ese sentido, vale la pena examinar con mayor detenimiento cómo los agentes de socialización involucrados (amigos o compañeros, hermanos, o primos, padres o profesores) ejercen un influjo, positivo o negativo (o inclusive, ambivalente o tenso) en los individuos. De hecho, éste puede variar según la situación. En las líneas que siguen, presento el influjo de los pares y no pares, según el universo de socialización del que provengan entre las chicas y chicos de Iniciación.

Los pares en el universo de socialización escolar: amigos/as y compañeros/as

¿Son los pares en la escuela un referente importante en los aprendizajes relativos a la actuación de la feminidad o la masculinidad a través de una práctica concreta como el vestir? Y de ser así, ¿bajo qué circunstancias entran en juego y cuál es la impronta afectiva que dejan en el individuo?

Entre las chicas y chicos de Iniciación los pares formaron parte de los referentes sobre feminidad y masculinidad que tuvieron a su alcance y que, por ende, formaron parte de su horizonte de lo posible. Esto se hace visible desde varios rubros y según el género del practicante.

En lo que toca a las mujeres pude identificar tres rubros: la charlas sobre el atuendo cotidiano, el posicionamiento crítico frente a formas particulares de vestimenta y el ajuste del atuendo en relación a situaciones esperadas, que, en última instancia, devinieron formas de regulación ejercidas por sus pares respecto al atuendo individual que, al mismo tiempo, implicaron un aprendizaje continuo respecto a las expectativas posibles sobre la feminidad para un grupo concreto.

En cuanto al primero, aun cuando prevaleció un discurso marcado por la libertad del individuo en la elección de su atuendo (tanto en hombres como en mujeres),¹⁰⁵ las chicas en la escuela charlan respecto al atuendo que portaran en la escuela,

¹⁰⁵ Tanto en las entrevistas como en el cuestionario aplicado. En éste último, solo un chico respondió que no elegía su atuendo, sino que lo hacía su familia. Más adelante señalaré los casos en que ambos, chicos y chicas dejaron ver algunas de las tensiones respecto a la elección del atuendo, en particular, sobre la dependencia económica frente a sus padres.

aunque no sea frecuente. Es el caso de Aura, quien reconoció que suele ponerse de acuerdo con sus amigas respecto a lo que usarían en la escuela pero esto no pareció ser un eje que atravesara sus charlas habituales, sino que es considerado un comentario marginal.

E. ¿Y de tus amigas no pláticas sobre lo que te vas a poner hoy, o lo que te vas a poner mañana?

Aura Robledo (305). Pues a veces sí, con Dani, a veces: ‘Va, mañana traemos otro pantalón azul’ y ya nos venimos de azul las dos, o así, pero no de platicar de que me voy a poner mañana, de cosas así, no, o de ‘Hoy me iba a poner falda pero como si hacía frío...’ y ya, solo así, comentarios.

Su respuesta apunta más bien a la conformación de una identidad común a dos amigas: vestirse de la misma manera, más que comparar que usarán una y otra. Aun así, resulta significativo en la medida en que implica un saber compartido establecido dentro de ciertos límites respecto al tipo de feminidad del cual harán despliegue por su tránsito cotidiano en la escuela.

Por otra parte, Brenda y Paulina refieren un influjo más bien negativo de los pares (se trata de los dos últimos rubros ya enumerados). Su práctica del vestir quedó condicionada, negativamente, por el grupo de compañeros (as) de la escuela con quienes conviven en el día a día. Así, Brenda señaló no solo que prefiere la comodidad si tiene que irse sola a la escuela, también hizo hincapié en este criterio cuando marcó su distancia respecto a las chicas que, en su opinión, se arreglan demasiado: como si ir a la escuela formara parte de una *pasarela de moda* y señala: “¡Ay, qué flojera estarse arreglando tanto!”. Con ello, Brenda también apunta algunos elementos sobre el tipo de feminidad que ella misma práctica (a través del vestir) frente a otros posibles que constituirían su límite.

Paulina, por su parte, nos da otro ejemplo de referencia negativa. Ella hizo hincapié en la necesidad de usar ropa holgada, porque tenía que mantenerse en movimiento, pero al mismo tiempo porque trataba de evitar los comentarios “morbosos” (el adjetivo es de Paulina) de sus compañeros de escuela –en particular, del grupo denominado *La cueva*.

E. Y por decir, para venir a la escuela ¿cómo eliges tu ropa?

Paulina González (305). Principalmente escojo... normalmente blusas holgadas, bien dice el dicho que *eres muy mujer para usar ropa pegada pero lo suficientemente dama para usarla holgada*. Y a mí me gusta mucho la ropa holgada... pegadita no me gusta, se me hace muy *vulgar*, porque aparte, fíjate, a mí, mi cuerpo si me gusta pero precisamente no quiero eso, que se me pegue para que se me remarquen las bubbies y mi vientre *para que me estén mirando ¡No me gusta! Porque luego, por ejemplo, hay una bolita de amigos que se junta allá [en dirección a dónde se juntan los chicos de La cueva], es muy morbosa y me chocan los comentarios que hacen [chista], o ese tipo de cosas, pero yo siempre elijo ropa holgada con pantalón, luego me traigo zapatos, botas, luego si me vengo de vestido, no importando*.

Este influjo sutil pero negativo de los grupos de pares –y vale la pena enfatizar que se trata de compañeros/ as (conocidos o no) y no de amigos/as– en relación al atuendo de un individuo, da cuenta no solo del papel que juegan los primeros como agentes de socialización del segundo sino que deja ver, además, el posicionamiento del propio individuo frente al grupo. Mientras Brenda cuestiona otras prácticas relativas al vestir y, con ello, las expectativas de feminidad que pudieran asociarse a éstas últimas; Paulina prefiere ajustar su atuendo no solo según un criterio de comodidad sino también respecto a aquello que no sería *vulgar* en su opinión y con ello evitaría los comentarios de un grupo de pares con quienes convive en la escuela.

A la vez, se hace evidente el efecto regulador de los pares respecto a la actuación de la feminidad a través de la ropa. Otras prácticas posibles sobre feminidad o, inclusive, los comentarios que otras personas pudieran hacer se vuelven los límites de la actuación de la feminidad propia, al menos, en lo que cabe respecto a la elección de una indumentaria. De ahí, que dicha elección, no solo sea un asunto personal, sino que queda condicionado por el grupo de pares y las situaciones que el individuo anticipa.

En cuanto a los chicos, quisiera detenerme en cuatro rubros: la relación entre el desinterés sobre el atuendo, registrado en las entrevistas y el cuestionario, sus prácticas del vestir y el grupo de pares, segregado o mixto, al cual pertenecían y el resto de los rubros que identifiqué con las mujeres –aunque con unos cuantos

matices: la charlas sobre el atuendo cotidiano dejan entrever el posicionamiento crítico frente a formas particulares de vestimenta y el ajuste del atuendo, aquí no en relación a situaciones esperadas como lo hacían las mujeres, sino a pares imaginados (el “chaka”, en particular).¹⁰⁶

En cuanto al primer punto, si bien se podría aplicar esta misma relación en el caso de las mujeres, decidí centrarme en la de los varones para dar cuenta de la contradicción entre narrativa y práctica, toda vez que había una mayor reticencia entre los varones a admitir cierta preocupación por el atuendo pero al mismo tiempo prácticas que desmentían este desinterés –charlas sobre el vestir del otro, conocimiento sobre estilos de vestimenta y marcas de ropa, etc.

Aquí, hago hincapié en el peso de los grupos de pares, segregados o mixto, como uno de los factores que definen dicha relación; pues, si examinamos los indicadores de los que dispongo –véase el apartado siguiente–, los chicos cuyo grupo de pares más cercano estaba fuertemente segregado y las relaciones que entablaban eran más agresivas que aquellas que observé entre grupos mixtos, estuvieron menos dispuestos a admitir cierto interés por las prácticas del vestir (lo que no quiere decir que no lo estuvieran). Solo Francisco (304), quién pertenecía a grupos de este tipo, donde los contactos con las chicas eran poco frecuentes, admitió que su atuendo cotidiano era, al menos, problemático y se mostraba interesado en ello. Sin embargo, quienes formaban parte de una red mixta, como Juan Carlos (305), mostraron un mayor interés por su arreglo personal. Juan Carlos, incluso, cuestionó ciertos rasgos de género tradicionalmente asociados a los varones (como la agresividad). Esto nunca fue el caso de Francisco, quién se mantenía dentro de una expectativa tradicional de género; y no es que Juan Carlos no se llevara pesado con sus amigos y amigas pero su “llevarse pesado” era muy distinto al que practicaba Francisco (304) con sus compañeros –en el primero, no estaban presentes los golpes y groserías que sí privaban en las prácticas del segundo. El punto en que coincidían Juan Carlos y Francisco –el

¹⁰⁶ Este par imaginado también estaba presente en las narrativas de las chicas, sobretodo, como un par al cual descalificar. Esto lo trataré en un apartado más adelante. No lo incluí en el precedente porque el peso de la situación era mucho mayor en el caso de las mujeres.

interés por su atuendo- se diluía si uno observaba con atención otro tipo de prácticas, en particular, las que los relacionan con sus pares tanto masculinos como femeninos. Así, el interés de Francisco por la ropa no iba acompañado de una crítica respecto a un estereotipo de género pero si hacia visible la preocupación por el atuendo presente también en masculinidades más tradicionales que, sin embargo, otros chicos no estaban dispuestos a admitir.

De ahí que pueda considerarse que los grupos de pares segregados tienden a valorar negativamente, o al menos invisibilizar, la preocupación por el vestir mientras que los grupos mixtos la promueven.¹⁰⁷ En el caso de los chicos en particular, las reticencias a admitir cierto interés por su arreglo son mayores no solo por su pertenencia a una red segregada sino porque las expectativas de género tradicionales (que prevalecen entre los grupos segregados) los instan a despreocuparse por su apariencia, como vimos anteriormente.

En lo que toca al segundo rubro, las charlas sobre la vestimenta, pude observar una diferencia respecto a las chicas. Si en el caso de las mujeres, el agente de socialización involucrado eran los compañeros/as más bien lejanos (las chicas que veía Brenda en la escuela o los integrantes de *La cueva* para Paulina); en lo que toca a los varones se trata tanto de sus amigos cercanos como de pares más bien lejanos.

Los chicos, aun cuando no admitieran estar preocupados por su arreglo, platicaban sobre si había habido cambios en la apariencia del otro, de sus pares más cercanos, en particular sobre el corte de cabello. Pero no solo eso, el influjo que se alcanza a rastrear aquí tiende a concentrarse en la crítica.

E. ¿Y ustedes se fijan cómo vienen vestidos los demás?

Francisco (304). Sí.

Enrique (304). No.

Rodrigo (304). *Algunas veces.*

Alejandro. No.

¹⁰⁷ Esto mismo puede encontrarse en el caso de las mujeres: Paulina, Mariana y Eva (quienes formaban parte de grupos mixtos) mostraron un mayor interés por su atuendo y dedicaban mucho más tiempo a ello de lo que Aura, Paola o Brenda lo hicieran (y cuya red era segregada).

E. ¿Por qué? ¿En qué se fijan?

Francisco. Sí es un cambio muy notorio en su apariencia, sí.

[...]

Alejandro. [...] Bueno, *te digo que yo no me fijo porque no me gusta criticar a la gente, porque sé que me van a criticar a mí.*

Por otra parte, los chicos también están pendientes cuando se trata de pares lejanos (incluso, aquellos con los que ni siquiera se relacionan):

E. ¿Y tú?

Francisco. Pues en su ropa... más que en lo físico, a veces ni me doy cuenta. *Pero en la ropa sí me fijo, por ejemplo en los chakas sí me fijo, como traen sus pantalones bien arrugados...*

Alejandro. Y bien grandes sus playeras...

Francisco. Sí, sus gorras con brillo... pero en la gente que es aparte, no.

E. ¿Te llaman la atención?

Francisco. *Sí, cuando en la micro se sube uno, lo primero que hago es decir en mi mente que jamás me vestiría así...*

La libertad individual en la elección del atuendo quedó condicionada, al menos, por la preocupación de distinguirse del otro en términos de clase. Como se verá más adelante, los chicos y chicas de Iniciación han atribuido un sentido específico a este par virtual –en tanto afirman no relacionarse con él– al que consideran no solo perteneciente a otro estrato socioeconómico sino también inferior. Por lo que este par virtual se ha vuelto un referente que limita las prácticas del vestir de los chicos en Iniciación, y en ese sentido está relacionado con el cuarto rubro enunciado, a saber, el del ajuste de la vestimenta propia.

La definición social de un par negativo (imaginado)

Decidí incluir este sub-apartado porque si bien el par negativo del que hablaré en realidad no era un referente inmediato (en el sentido, de que no era un agente de socialización con quienes los y las chicas de Iniciación convivieran en el día a día, fuera en la escuela o en su casa), sí sirvió de límite tanto a la actuación de la feminidad como de la masculinidad (despliegue de género) entre los jóvenes que encuesté y/o entrevisté.

Una de las preguntas que incluí en el cuestionario hacía referencia a si les caía mal o disgustaba algún estilo de vestir en particular. Las respuestas fueron variadas pero poco más de un tercio de los y las estudiantes encuestados/as (34 de 91 -37%: 17 hombres y 17 mujeres) señaló a los reggaetoneros.

El dato en sí me pareció interesante porque, ninguno de ellos/as o del resto de los/las adolescentes admitió identificarse con este estilo de vestir.¹⁰⁸ E incluso, se refirieron a él con los siguientes adjetivos: “desvergonzados”, “feo”, “groseros”, “incultos”, “mal educados”, “mal hablados”, “nacos”, “patéticos”, “peligrosos”, “raro”, “sucios”, “tonta” (refiriéndose a su música) y “vulgares”. Además, argüían razones del tipo: “no me gusta su estilo, ni su música” (mujer, 14 años, grupo 304); “porque no me agrada su música y *el cómo en sus letras degradan a la mujer*” (mujer, 15 años, grupo 305); “se me hacen ofensivos” (mujer, 14 años, 351); “se me hace muy inusual y se ven mal” (mujer, 14 años, grupo 355); “*porque se depilan las cejas*” (hombre, 14 años, grupo 304); “no me relaciono con ellos y siento que no tienen mucho que aportar a la sociedad” (hombre, 15 años, grupo 305); “*porque se visten muy feo y se peinan bien raro*” (hombre, 16 años, grupo 351); y “[porque] *usar a la mujer como objeto sexual es algo sumamente bajo*” (hombre, 14 años, grupo 355), entre otros.

Como se alcanza a apreciar, el reggaetonero (imaginado)¹⁰⁹ fungió como un referente negativo de las y los jóvenes de Iniciación Universitaria en términos tanto

¹⁰⁸ La pregunta que precedía a la de si les caía mal o disgustaba algún estilo de vestir fue si se identificaban o no con algún estilo particular (se propusieron varias opciones de respuesta: Hippie; Rastafari; Dark; Reggaetonero; Fresa; Hipster; Emo; Metalero; Skato; Otro, ¿cuál?). Véase el anexo 1. Aquí, los chicos y chicas respondieron mayoritariamente que no se identificaban con ninguno (26 mujeres y 27 hombres respondieron que “Otro”, con diversas variantes: “simplemente Otro”; “Otro, con ninguno”; “Otro, a mi gusto”, “el mío”, “mi estilo propio”, “solo me visto como me gusta”, “solo soy yo”; “Otro, no sé”; “Otro, normal”; “Otro, [y un género específico que no estaba enunciado en la lista]”. Las respuestas que siguieron a éstas fueron: fresa (17 mujeres, 6 hombres); hipster (2 mujeres, 6 hombres); metalero (solo una mujer); skato (1 mujer, 2 hombres); y dark (solo dos hombres). Hubo dos chicos que no contestaron.

¹⁰⁹ Por imaginado quiero decir que los y las chicas de Iniciación han construido un referente negativo del cual tomar distancia (han construido un otro, que sirve como referente de su propia identidad). Aquí, no resulta relevante si tratan o no a chicos y chicas que se identifiquen como reggaetoneros sino aquellos significados que los y las estudiantes de Iniciación atribuyen a ese estilo (que más allá del vestir remite a un grupo particular). Así, lo que me importa destacar aquí no son los reggaetoneros por sí mismos (como individuos concretos) sino el sentido que los y las chicas de Iniciación han construido sobre ese grupo y como esto ha influido sobre su propio

de clase como de género. Los adjetivos “naco” y “vulgar”, por ejemplo, marcan una frontera no solo respecto a aquello con lo que no se identifican sino además respecto a un grupo al que consideran inferior –los calificativos empleados apuntan a una balanza de poder desigual entre un grupo y otro. Por otra parte, sirvió también como un recordatorio de los límites acerca de la actuación de las masculinidades y feminidades posibles: cuando juzgan su apariencia y modos de relación entre hombres y mujeres (“se ven mal”; “usar a la mujer como objeto sexual es algo sumamente bajo”) el calificativo se vuelve una expectativa a la cual ajustar el comportamiento propio (en este caso, el de los y las chicas de Iniciación).¹¹⁰

Para profundizar en ello, incluí varias imágenes de este referente¹¹¹ en los collages sobre estilos de vestir que utilicé en las entrevistas a profundidad (hay que recordar que utilicé este recurso como detonante de información. Véase el anexo 4 al final de este documento –imágenes 2 y 20). Tanto hombres como mujeres insistieron en el mismo marco de significado ya enunciado arriba; pero aquí fue aún más evidente como este marco devenía expectativa de género.

Por ejemplo, para Paulina la “vulgaridad” de un grupo de chicas retratado en el collage tenía que ver con “enseñarlo todo” lo que supone una prescripción sobre el cuerpo femenino, al que ella misma se ajusta (si retrocedemos unas líneas arriba, recordaremos como Paulina evita la ropa pegada para no ser vulgar).¹¹²

E. Y de estas otras imágenes, igual, la misma pregunta, ¿hay alguna que sea muy femenina u otra más masculina y como por qué?

Paulina González (305). ¡Ay, esta es *vulgar!* [Imagen 20; expresión de asco, enojo y luego risas]

despliegue de género, en tanto expectativa que norma tanto la apariencia como los modos de relación.

¹¹⁰ También es interesante que sean los chicos los que concentran sus críticas en la apariencia de los reggaetoneros: si se depilan o no la ceja, o si se visten o peinan raro (a pesar de que no mostré aquí todos los comentarios, elegí los más representativos; llamó mi atención que las críticas de las chicas estuvieran dirigidas tanto a la música como al ser, en general, del reggaetonero; en cambio, los chicos hacían comentarios concretos sobre su apariencia). Esto, apunta a un interés por cómo se ve el otro, aun cuando no lo admitan.

¹¹¹ Para encontrar las imágenes busque en Google el término “reggaetonero”.

¹¹² A propósito de la imagen 2 (los chicos reggaetoneros) Paulina dijo: “sigo diciendo que esto se me hace vulgar [imagen 2]”

E. ¿Por qué *vulgar*?

PG. *Pues porque velas... ¡están enseñando todo!*

Por su parte, Brenda insiste:

Brenda Romero (305) [...] La que no me gusta es ésta, la 20. [...] Cómo que son muy *vulgares*, no sé...

E. ¿Si?

BR. Sí [risas].

E. Por decir ellas que serían, ¿cómo las llamarías?

BR. Como *reggaetoneras*... o algo así [risas].¹¹³

Si recuperamos los testimonios de los chicos, el significado atribuido a estas imágenes sigue el mismo sendero. Adrián (304) señaló como los chavos retratados en la imagen 2 le desagradaban y añadió: “No sé, parece que tienen intenciones de hacer algo malo...”; mientras que Gustavo y Edmundo (304) describieron a los chicos de la imagen 2 como “nacos”, preguntándose si venían de Tepito.

Sin embargo, Alejandro tomó cierta distancia crítica. Este chico identificó tanto la imagen 2 como la 13 con *reggaetoneros* pero reivindicó el género musical haciendo una distinción entre un *reggaetón bajo* (donde resulta comprensible el significado que sus pares atribuyeron al *reggaetón*) y el que él prefiere:¹¹⁴

Alejandro. [...] Bueno, me gusta más el rap, pero *me empezó a gustar también el reggaetón*; entonces pues... es que como que ellos [se refiere a sus amigos, quienes también participaron en la entrevista] los clasifican es así como “chakas” pero ¡no! Es que hay *tipos de reggaetón*: o sea, hay *reggaetón bajo*, que es del que ellos hablan, no sé, perreo, así denso, que casi casi se están... Y hay otro *reggaetón que es más leve*, no, como el de Wisin y Yandel, que ese no es... sí se baila como en el perreo pero no es tanto como... no sé, como Farruco, que él sí es chaka y no me cae nada bien... *porque el reggaetón insulta mucho a las mujeres, pero en el bajo, donde les dicen que son unas “zorras”, que se venden y*

¹¹³ Sobre los chicos de la imagen dos mencionó:

BR. Pues, no me gusta igual ésta... la dos.

E. ¿La dos?

BR. Sí, se me hacen igual, *reggaetoneros*...

¹¹⁴ Alejandro venía narrando como cambió su forma de vestir cuando se mudó de un vecindario a otro, donde conoció personas que le mostraron otro tipo de música.

todo eso... pero, bueno, en el que yo escucho, pues más bien las hace ver, no como un dios, pero o sea sí como algo que nos hace sentir bien a los hombres.

Así, la distinción entre dos tipos de reggaetón le permite coincidir en cierta medida con sus pares pero al mismo tiempo distanciarse de ella.

En cuanto a las expectativas de género, si bien no encontré un equivalente –como en el caso de Paulina– respecto al ajuste del comportamiento propio, si hallé expectativas dirigidas a las mujeres. La imagen 20 (la de las chicas) suscitó cierta polémica:

E. [...] ¿Hay alguna que les disguste? ¿O no les parezca?

Enrique (304). A mí la 20.

E. ¿Por qué?

Enrique (304). *Porque se ve muy feo que enseñen sus lonjas.*

Alejandro. A mí por su forma de vestir... como que no va con ellas. *Sienten que se ven bien pero en sí no se respetan a sí mismas.*

E. ¿Por qué?

Alejandro. *Porque... se sienten muy bien, pero la gente las ve y las critica y así, pero a ellas les vale y piensan que se ven bien, pero yo digo que están mal con su autoestima, pues no necesariamente tienen que enseñar para verse bien.*

Aquí, las opiniones respecto a cómo debe vestirse una mujer (“no necesariamente tienen que enseñar para verse bien”) develan parte de los criterios (peso y tipo de ropa) bajo los cuales los chicos evalúan las imágenes que les presenté pero también a sus propias compañeras, donde la delgadez y la discreción en el atuendo se valoran favorablemente. Resulta interesante que esto último coincida con el ajuste que hace Paulina de su vestimenta; y además, que no exista un equivalente dirigido a los varones. Lo que coincide con lo ya dicho por Bourdieu a propósito de las mujeres como seres sometidos continuamente a la mirada del otro (más en ciertos grupos que en otros) y la invitación a los varones a trascender su cuerpo.¹¹⁵

¹¹⁵ Esto último es parcialmente cierto, pues aunque exista este estímulo social que incita a los chicos a pensarse a sí mismos como individuos despreocupados por su cuerpo y, por ende, por su aspecto (lo que efectivamente hacen, si consideramos las reticencias de los chicos que participaron en esta investigación) tampoco quiere decir que no lo hagan. Como hemos visto, los

En suma, este pequeño ejercicio respecto al par imaginado como referente negativo da cuenta del influjo no solo del par inmediato sino de la definición social que se hace de ese par.

Los pares en el universo de socialización familiar: hermanas/os y primo/as

Para cerrar este sub-apartado dedicado a la indumentaria habrá que ver el influjo de los pares cuando provienen del universo familiar, pues como ya he dicho anteriormente, este universo fue relevante en tanto fungió como filtro de las experiencias por las que han atravesado los y las adolescentes que entrevisté.

Aquí, las prácticas del vestir entre pares del universo familiar (hermanas, hermanos, primas, e incluso una sobrina, de la misma edad) estuvieron sujetas fundamentalmente a la posibilidad de intercambiar opiniones sobre el atuendo y compartir o no gustos en cuanto a él, lo que dejaba una evaluación positiva o negativa de la experiencia. Y, en algunos casos, cuando los pares eran mayores que los y las chicas de Iniciación, se volvían modelos a seguir en el atuendo.

Paola, Aura, y Paulina refirieron las charlas con sus hermanas y hermanos (éste último, solo en el caso de Paulina), primas y sobrinas como una experiencia común, que les ocupaba parte de su tiempo (mucho más del que le dedican al tema con sus pares en la escuela).¹¹⁶ Por ejemplo, Paulina dijo:

E. ¿Se prestan ropa o platican de lo que se ponen?

Paulina González (305). *Sí, fíjate que con Denise [una de sus hermanas mayores] si platico mucho de 'Oye, cómo que me puedo poner o con que puedo combinar esto'. Y hay veces en que le digo: 'Oye, préstame ese suéter, es que ese si le queda' pero por ejemplo, cuando nada más necesito la opinión de un hombre, digo 'Sebas, ¿se ve bien así?'. – 'No, quítate eso, pareces payaso' o cuando me dice 'No, sí, quédate así, te ves bonita'... pues no está de más la opinión de un hombre o de mi papá.*

E. Y ¿cuándo necesitas como esa opinión de un chico?

PG. Cuándo voy a salir [risas]...

[...]

chicos ponen particular atención a ciertas prácticas ligadas a la vestimenta y adorno del cuerpo como el vestido y el peinado, aunque ello difiera de la narrativa que emplean.

¹¹⁶ En cambio, Eva y Mariana no mencionaron ningún par significativo en el universo familiar.

En este caso, se aprecia también como los pares en el universo familiar se vuelven referentes clave en la elección de su propio atuendo. Y no solo eso, también los gustos son compartidos. Brenda refirió como le gusta lo que su sobrina usa; y Aura y Paola señalaron:

E. ¿Te gusta cómo se visten tus hermanos?

Aura Robledo (305). Pues mi hermana es más casual que yo, ella se viste así con... tenemos casi... *nos parecemos mucho en la ropa*, porque nos la compran al mismo tiempo. *Y así luego vamos a comprar y cuando vemos ya traemos el mismo pantalón o la misma blusa, tenemos varias cosas iguales* y como igual ella, no varían mucho nuestras tallas, solo ella es una más que yo.

E. ¿Y te gusta cómo se visten ellas, tus primas?

Paola Ortiz (304). Sí, *son como yo*, les gustan los pantalones entubados y los converse les gustan mucho, o los zapatitos, porque una se viste con tenis y la otra con puros zapatitos, luego trae tenis, pero le gustan más los zapatitos con tacón porque me llega al hombro y tiene veinte años y se siente chiquita y entonces se pone tacones. Entonces por eso no le gusta que me ponga tacones.

Ahora bien, no es que tales experiencias estén exentas de tensiones. La propia Paola nos cuenta como su prima prefiere que no use tacones para que no se vea más alta que ella. También Aura relata cómo prestarse la ropa puede ser tanto una experiencia positiva como problemática.

E. Entonces ¿se prestan la ropa?

Aura Robledo (305). Ajá.

E. ¿Seguido?

AR. Ajá, igual los zapatos, nos lo prestamos, o ella le com... o que nos dicen 'Dos pares y dos pares', *entonces nos compramos algo que nos guste a las dos para compartirlo*.

E. ¿Y cuándo no se compran lo mismo? ¡Ah! O sea, pero sí están de acuerdo las dos, ¿no?

AR. *Sí, tenemos que estar de acuerdo las dos, nos tiene que gustar...*

E. ¿Y ella no te agarra la ropa o ella a ti?

AR. ¡Ah! *Antes yo le agarraba la ropa, o ella agarraba lo que yo; pero después dijimos vamos a pedirnoslos, y así, hay que prestárnoslos y así. A veces ella es así de '¡Ay no! No te lo quiero prestar' y pues no me lo presta pero igual, no sé.*

E. Pero ¿luego la convences o algo?

AR. *Sí, ajá. Sí, siempre termina cayendo.* [Risas]

E. ¿Cómo la convences?

AR. *Pues así de '¡Ay! Yo te presto todo y tú no me prestas'; y dice 'Bueno, ay bueno ya!'*

Por último, estas charlas pueden formar parte de otras actividades como ir de compras, o al menos, ver cosas:

E. (Risas) ¿Y con tus amigas alguna vez has ido de compras?

Paola Ortiz (305). No, te digo que no salgo... *sólo salgo con mis primas.*

E. ¿Con tus primas vas a comprarte ropa?

PO. *A veces, luego vamos a la plaza y vemos cosas, pero luego no traigo dinero, me lo gasto, luego se acaba rápido el dinero. De hecho mi prima trabaja en "Andrea" y su maestra tiene una tanda, y ella entra a la tanda, entonces luego trae los catálogos y le digo a mi mamá: 'Mira esto me gustó'; entonces, entro a la tanda y voy pagando de 45 o 50 pesos a la semana y así voy pagando y ya luego me traen la ropa, y ya luego vemos si la cambiamos o no...*

Entre los chicos solo Alejandro mencionó a su hermano como un referente en la elección de su atuendo, aunque se trata de una relación ambivalente, marcada por la imitación de su hermano y al mismo tiempo las críticas que éste último le dirige.

Así, hay que enfatizar que: primero, las chicas muestran un influjo mayor de los pares provenientes del universo familiar que aquel que muestran los chicos (en las narrativas de estos últimos, salvo por Alejandro, no resultan visibles). Segundo, el modo de relación que las chicas siguen en la escuela, sea segregado o mixto, es similar al que proviene de la familia. Paulina, cuya red de amigos era mixta, es la única que relata como pide la opinión de su hermano (e incluso de su padre) cuando va a salir con algún chico. Las figuras masculinas parecen inexistentes en los relatos expuestos por Paola y Aura, quienes conviven fundamentalmente con grupos mixtos. Y tercero, hay que destacar la importancia del lenguaje y la afectividad en la transmisión de saberes vinculados a las prácticas del vestir.

Los no pares en el universo de socialización escolar: los/as profesores/as

Ahora, por otra parte, los profesores y las profesoras de Iniciación ejercen también cierta influencia sobre las prácticas del vestir. Aun cuando ya he insistido en que la

escuela no tiene una normativa explícita respecto a la vestimenta. Algunos de los profesores pueden llegar a pedir que vayan vestidos de tal o cual forma, y este requerimiento, tal y como me fue relatado en las entrevistas, evocaba normas tradicionales de género (vestido o falda para las chicas y pantalón de vestir o traje para los varones). Lo más característico de este tipo de influencia, cuyo escenario es la escuela durante el periodo final del año –cuando se entregan calificaciones finales),¹¹⁷ radica en que es vivido como una imposición arbitraria de los profesores sobre el alumnado.

Los no pares en el universo de socialización familiar: padres, tías/os, abuelos/as

En cuanto a los no pares provenientes del universo de socialización familiar puede observarse un influjo mucho mayor y complejo que en el caso de los profesores. Este se hace visible en particular en las narrativas de las chicas; e incluso en los chicos, aun cuando no sea reconocido explícitamente y adquiera connotaciones negativas.

Antes de pasar a los testimonios de los y las chicas de Iniciación vale la pena señalar un primer rasgo de este universo de socialización, que fue común a todos. Se trata de la dependencia económica de los y las adolescentes. Así, aun cuando los y las chicas consideran que son ellos quienes eligen su ropa,¹¹⁸ son conscientes de la dependencia económica que tienen respecto a sus padres, al grado de que tienen que hacer algunas concesiones. Por ejemplo, Eva señaló:

E. ¿Con tus papás tienes problemas por la ropa que eliges?

Eva Cuellar (305). No.

E. ¿Siempre dicen que sí a todo?

EC. *Pues no... más bien me dice mi mamá 'No, pues esto está bien, esto está mal' y yo le digo 'Ay pues esto sí o no' la dejo que elija.*

¹¹⁷ Aun cuando hay requerimientos ocasionales (que se quiten las gorras cuando estén en el salón de clase, que acudan con pants o short cuando tienen Educación Física, etc.)

¹¹⁸ Y consideran que sus padres los apoyan y respetan sus decisiones:

E. ¿Vas con tu mamá a...

Mariana Franco (304). ¿Comprar ropa? Sí, con los dos, con mi papá y mi mamá

E. Y no hay algo de que a ellos les gusta otra cosa...

MF. *No, apoyan mis decisiones y mis gustos.*

E. ¿Ella elige tu ropa?

EC. *Pues como es la que la compra...*

E. O sea tienes que ir ahí medio negociando que te gusta a ti, que le gusta a ella...

EC. *Pues es que nos gusta casi lo mismo, tal vez en el color, a veces, pero sabemos que nos queda el rojo.*

Así, aun cuando los y las chicas reiteren que ellos eligen su atuendo tienen cierta consciencia sobre los límites de sus prácticas.

Estos límites no sólo son económicos, sino que también pueden ser situacionales. Es el caso de Aura, quien negó que sus padres intervinieran en la elección de su ropa, pero mencionó como *bajo ciertas circunstancias*, sus padres si la han aconsejado.

E. Oye, ¿y tus papás no te dicen cómo venir vestida a la escuela?

Aura Robledo (305). No, no.

E. ¿Te dejan que tú elijas lo que quieras?

AR: *Sí, solo igual cuando voy a salir o ponle ayer que iba a ir al parque y después al CNA se preocupan de como...: si venía de falda, me dicen 'No, mejor no, porque vas a estar en la calle' o cosas así. Y me dicen: 'No, no te vayas de falda o de short porque vas a estar en la calle y ya ves como son los hombres, los señores'. Entonces, mejor me dicen: 'Ponte pantalón o ponte un pescador o no sé, cosas así'.*

Aquí, la calle –y el imaginario que se ejerce alrededor de ella– tiene cierto peso en la intervención paterna sobre la elección de un atuendo.

Por otra parte, las experiencias compartidas con sus no pares en el universo familiar son distintas si se trata de hombres o mujeres. En el caso de las chicas, dicha experiencia es más bien positiva, aunque no deja de tener sus momentos de rispidez, tensiones o ambivalencias, en particular respecto a la situación en que se lleva a cabo. Paulina, por ejemplo, disfruta comentar qué tipo de atuendos usa con su madre, sus hermanas, y cuando necesita la opinión de un hombre, a su padre y hermano pero la valencia afectiva, negativa o positiva que se le pueda adjudicar a dicha experiencia, tendrá que ver con la situación. Ya hemos señalado páginas atrás como ella privilegia frente a su madre un tipo de ropa para ir a la escuela distinto al que ésta última le propone. Sin embargo, si la situación cambia,

Paulina no solo está dispuesta a usar la ropa que su madre elige, sino que la encuentra atractiva.

E. ¿Tú vas a comprar ropa con tu mamá?

Paulina González (305). Sí, con mi mamá.

E. ¿Generalmente?

PG. O con mis hermanos.

E. ¿Y tienes problemas con ellos por la ropa que tú eliges?

PG. ¡Ay sí! Porque luego mi mamá me quiere vestir... fíjate hay una moda que se llama como que *hipster*, y mi mamá a veces me quiere vestir así. Me dice 'Es que mira esta blusa de gasa ¡está hermosa!' y luego me dice 'Mira, te puedo comprar estos zapatos y este pantalón' pero como que siempre me quiere vestir como muñeca. *Yo le digo 'Oye, voy a la escuela, necesito estar cómoda, quiero llevarme tenis, diario estoy así [chasqueó los dedos], o sea, tengo que estar subiendo escaleras, voy luego a jugar a las canchas' pero y me dice 'Pues bueno, ya, está bien, escoge tu ropa, ya no me meto, yo nada más una opinión'.* Pero, por ejemplo, cuando necesito ir a una fiesta, o es un evento así formal, le digo a mi mamá 'Oye, cómo que me pongo' Y ya, ella es la que me elige esa ropa. *La mayoría de las veces cuando le pido que me elija ropa elegante como que siempre me gusta lo que me elige.*

En cambio, los chicos narran un mayor número de tensiones con los padres respecto a la vestimenta, en particular con el padre, quienes no están de acuerdo con el estilo que adoptan sus hijos.

E. ¿Tienen algún problema con sus papás por cómo se visten?

Gustavo Sampayo (304). No... *bueno, a mi papá no le gusta la ropa que uso; dice que tengo que vestirme más decente.*

E. ¿Y cómo es decente para él?

GS. Pues son saquito, con pantalón entubado, con pantalón de mezclilla...

E. ¿Te regaña o algo?

GS. *No, pero se pone de payaso y eso.*

E. ¿Sí? ¿Y tu mamá, no?

GS. No, mi mamá no.

E. ¿Y ustedes eligen su ropa o sus papás?

Alejandro. No, yo. Yo desde chiquito me la empecé a elegir

E. ¿Y no tienen problemas con sus papás por la ropa que eligen?

Francisco. *Yo algunas veces, no les gustaban los pantalones y las playeras grandes, me bajaban el auto estima diciéndome que era un pordiosero, que de qué me iba a ganar la vida. Pero, me daba igual, a mí me gustaba...*

[...]

Rodrigo. *A mí me gustaba utilizar pantalones rotos, y sí me acuerdo que cuando los traía rotos, y a mí papá no le gustaban y me los terminó tirando todos...*

[...]

Francisco. *Pues desde el color... toda mi familia dice: '¡Ay, esos pantalones!' o me hacen bromas de que dónde les pongo las pilas*

E. *¿Dónde les pones las pilas? ¿Por qué?*

Francisco. *Pues es que tengo colores muy brillantes, tengo amarillo, verde fosforescente, o rosa, y entonces me hacen bromas. Pero a mí me gustan. También de las camisas; usaba así, metálicas con imágenes satánicas para ellos y me decían 'Ay, tus camisas satánicas' o cosas así...*

[...]

E. *Exacto... ¿Sus papás no les dicen como venir vestidos a la escuela?*

Rodrigo. *No, bueno, en el peinado a mi mamá no le gusta. Cómo me lo cortaron... es que me lo cortaron demasiado corto, entonces me hacía una "moica" y a mi mamá no le gustaba... sí, yo sentía que me veía muy bien, pero a mi mamá como que no... y te digo, antes tenía el pelo muy largo, porque también hay un cantante de rap de lo tenía así, y también los pantalones, y pues por eso...*

E. *¿Y con el corte de cabello y eso no has tenido problemas?*

Rodrigo. *No, me gusta el cabello corto, no me gusta traerlo largo...*

E. *¿Y ustedes?*

Francisco. *Yo sí, lo traía muy largo...*

E. *¿Cómo a mitad de la espalda?*

Francisco. *Sí, lo traía bien largo, y un primo que es militar siempre me decía: '¡Ay, ya córtate ese pelo! ¡Te lo voy a ir a cortar cuando estés dormido!'. Nada más, mi papá y mi mamá nunca me dijeron nada.*

E. *Pero tu primo sí....*

Francisco. *Sí, y mis tíos.*

Aquí, la crítica frontal a la forma en que se visten los chicos –que no está presente en los relatos de las mujeres– forma parte de un conflicto generacional: los valores que los padres transmiten se enfrentan a aquellos que los chicos han adoptado y que es validado en su grupo de pares (igualmente masculino).

Para concluir, hay que decir que las chicas en cambio, aun cuando no se vestirían como sus padres (o su madre) no les resulta problemático aceptar como se visten ellos, en particular sus madres.

Paulina González (305). Sí, *mi mamá también me gusta mucho como se viste.*

E. Oye, *¿y te gusta cómo se visten tus papás?*

Aura Robledo (305). *Pues sí.*

E. *¿Te vestirías como ellos?*

AR. *¡No! [risas] pues no sé, su estilo es como de señores ya.*

E. *¿A ti no...?*

AR. No.

E. *¿Cómo se visten ellos?*

AR. *Pues con ropa de personas ya grandes, bueno, no grandes, grandes, pero pues sí... ¡No, no me vestiría como ellos! [Risas].*

A modo de cierre, de nueva cuenta la práctica del vestir y el arreglo personal marca una segregación entre los géneros; pero ésta no es rígida. Hay algunos puntos de encuentro, por ejemplo, la preocupación por el arreglo, aunque los chicos no lo acepten públicamente. Queda de manifiesto también el papel de las situaciones y los agentes de socialización en este proceso así como la connotación positiva o negativa que adquieren las experiencias compartidas. Por último, habrá que hacer evidente que este tipo de prácticas inciden en la adquisición de una *hexis*, como una forma duradera de portar y llevar el cuerpo, en términos de género.

d. El “despliegue de género” como modo de relación: practicas, agentes y situaciones

Por otra parte, como ya dije, el despliegue de género, también puede ser entendido como un modo de relacionarse con los demás, donde se juega una actuación particular del género que conlleva usos específicos del cuerpo (acordes a las expectativas de las situaciones concretas y agentes de socialización involucrados). En este apartado, trataré esta cuestión por lo que vale la pena preguntarse: *¿Qué tipo de prácticas corporales respecto al modo de relación intra y entre los géneros encontré en Iniciación Universitaria?* La forma de saludarse, la posibilidad o no de “llevarse pesado” o solo charlar, los juegos en la escuela, etc., son algunas de las prácticas que pueden enumerarse a este respecto. Veamos con mayor detalle cada una de ellas.

El saludo

Saludar al otro forma parte del abanico de prácticas que marcan el inicio de un encuentro social. Goffman nos recuerda que a pesar de la banalidad que le atribuimos, esta práctica se encuentra regulada socialmente,¹¹⁹ pero acaso ¿la organización social y simbólica del género deja su impronta en esta práctica y en el modo en que la utilizamos para relacionarnos con otros y otras?

En campo, hallé dos formas de saludo: el beso en la mejilla y el apretón de manos (con una ligera variante que incluye un abrazo y una palmada en la espalda que difería en el grado de intensidad). Sin embargo, no se trata de prácticas indistintas respecto al género de los practicantes: el beso en la mejilla era utilizado tanto por grupos de mujeres como entre grupos mixtos y denotaba cierta relación de compañerismo y amistad en el marco de un trato igualitario al interior del universo escolar. Pero el apretón de manos, con su respectiva variante, era propio de los pares varones –nunca llegué a observar un saludo similar entre las chicas, aun cuando cumplía la misma función; apuntaba, al igual que el beso en la mejilla, a una relación de compañerismo y amistad en términos de igualdad.

Más allá del sentido atribuido a la práctica misma (pocas veces los chicos y chicas podían aducir por qué saludaban de esa forma y no de otra), la existencia de una modalidad exclusiva de saludo tanto entre las chicas (el beso en la mejilla) como entre los chicos (el apretón de manos) deja ver, de nuevo, esta socialización segregada entre hombres y mujeres. Incluso, dentro de los tipos de masculinidad¹²⁰ que hallé entre los chicos de Iniciación, el apretón de manos era una forma de saludo compartida por todos que, al mismo tiempo que anulaba la posibilidad de besar la mejilla de otro varón, tenía sus matices: como dije, el apretón y la palmada en la espalda variaba en cuanto al grado de intensidad: podía ser más o menos agresivo –aquí, la agresividad no suponía la intención de

¹¹⁹ Desde disciplinas como la historia o la antropología incluso se pueden detallar las formas características que adquiere el saludo dentro una sociedad o época.

¹²⁰ Para identificar los diferentes tipos de masculinidad de los que hablo –siguiendo la tipología de Connell y Swain (supra. Cap. 1) me valí tanto de las prácticas registradas como de la atribución de significado que los propios individuos dan a su actuar.

violentar efectivamente al otro (de causarle daño), sino de expresar camaradería. En ese sentido, la agresividad formaba parte de un “despliegue de género” mucho más cercano a los tipos posibles de actuación dentro de la lógica impuesta por la masculinidad hegemónica (hegemónica, cómplice y subordinada; vid. Swain, 2006), lo que no dejaba de tener su impronta en las prácticas de los chicos que trataban de escapar a esa lógica.¹²¹ Esto lo trataré con mayor detalle cuando hable sobre el “llevarse pesado” como práctica común entre los chicos de Iniciación, en particular del 304.

Por otra parte, el significado atribuido a esta práctica (saludar) variaba si el agente de socialización involucrado era un no par. Mientras estuve en Iniciación, algunos de los y las alumnas saludaban de esta forma a prefectos y profesores (fueran estos hombres o mujeres). Si bien, no en todas las entrevistas dijeron haberlo hecho, si dieron cuenta del sentido que adquiriría entre sus pares o para sí mismos, cuando lo llevaban a cabo.

Para Eva (305), por ejemplo, era una forma de “igualarse” con los profesores:

Eva Cuellar (305). Bueno, pues es que luego lo hacen para molestarlos.

E. ¿Cómo para molestarlos?

EC. Pues sí, es así como de ‘yo soy igual que usted, puedo hacer esto y esto’.

En cambio para Aura era una forma de ‘quedar bien’ con los profesores:

Aura Robledo (305). No, yo no, nunca lo he visto [saludar con un beso en la mejilla al profesor/a]. *Bueno, hay un niño en el salón que se apellida [Mario] Arroyo, que él sí, a todos los maestros está de barbero y: ‘¡Ah! ¿Cómo está?’ y los saluda de beso, y así, los abraza. A la de Geografía la abraza todo el tiempo o le está dando beso pero no, de nosotros no.*

Mientras que para Paola, Alejandro y Rodrigo era una cuestión de confianza.

E. Oye, yo he notado que varios de ustedes, en algunas ocasiones, saludan de beso a algunos profesores...

¹²¹ En otra nota, he dicho como Juan Carlos actuaba una masculinidad personalizada, que iba más allá de la lógica impuesta por la masculinidad hegemónica; sin embargo, participaba de este mismo saludo.

Paola Ortiz (304). Sí.

E. ¿Eso, a qué se debe?

PO. *A que te lleves bien con el maestro; pero no a todos, ya es así de... a algunos...*

E. ¿Depende de...?

PO. Depende de *quién te caiga bien, y ya cuando no vayas a ver al maestro* pues ya así lo saludas y te despides de ellos. Por ejemplo yo me saludo con la Maestra de Historia del año pasado. Me caía muy bien esa maestra, era muy buena, de hecho le regalé un gorrito, porque siempre trae gorritos, entonces mi mamá le tejió un gorrito y se lo regalé. Le gustó mucho, entonces luego trae ahí su gorrito, dice que cuando se lo pone se acuerda de mí.

E. [...] Yo he notado, que hay chavos y chavas que saludan de beso a los profesores, ¿es normal?

Alejandro. *Pues depende porque hay muchos profesores que tienen confianza con los alumnos.*

Rodrigo [304]. Bueno, por ejemplo, *yo a maestras no las saludo de beso, pero hay profesores que sí los saludo de mano, o platico con ellos, pero porque ya tengo una confianza con ellos.*

Así, una misma práctica adquiriría significados distintos respecto al modo en que se relacionan con aquellos que no son sus pares. De aquí, vale la pena hacer dos observaciones: primero, que aun en el caso de aquellos chicos y chicas que solo dan su opinión –pues no reconocen haber saludado así a sus profesores– sí dan cuenta de una situación particular: de un contexto de interacción (alumno(a)/ profesor(a)) donde se perciben las intenciones del primero respecto al segundo: *igualarse al profesor* –según el relato de Eva; o *hacerle la “barba”* –como cuenta Aura. Mientras que Paola, Alejandro y Rodrigo señalan otro tipo de vínculo: la confianza. La relación no se juega ya en términos de obtener algún beneficio respecto al profesor (simbólico, al tratar de “igualarse” a; o concreto, al buscar mejorar una nota, por ejemplo) sino del grado de cercanía con los profesores (as).

Por otra parte, de nuevo, las prácticas de los chicos dejan ver una distinción por género. Si bien Rodrigo no saludaría de beso a las maestras sí se vale del mismo tipo de saludo que usa con sus pares cuando se trata de un profesor.

Así, los modos de relación a los que apuntan este tipo de prácticas que distinguen entre hombres y mujeres dan cuenta de aprendizajes segregados. Las modalidades de saludo forman parte tanto de una expectativa que los precede como de un aprendizaje que marca límites respecto a las relaciones entre e intra-géneros, e incluso, respecto a las generaciones, si se considera las relaciones con los que no son sus pares.

“Llevarse pesado”

Esta frase condensa modos de relación entre e intra-géneros particulares que varían en términos del significado atribuido. Aquí distingo tres de ellas en relación al patrón de interacción: los insultos entre las chicas; el forcejeo leve en grupos mixtos; y los golpes y el uso de groserías entre los varones. En cada una de ellas, son los pares los agentes de socialización involucrados pero no cualquiera, se trata aquí de los y las amigas con quienes uno puede “llevarse pesado”. El tipo de relación tiende a ser igualitario –aun cuando esto pudiera parecer paradójico a primera vista; por ejemplo, un chico o chica agrediendo física o verbalmente a otro/a pero se trata de un “despliegue” donde se simula la agresión– y afianza los lazos de amistad de las personas involucradas: “llevarse” con alguien denota amistad. Pero, en qué consiste cada una de ellas.

En cuanto al primer punto, ¿qué significa “llevarse pesado” entre mujeres? ¿A qué cúmulo de prácticas apunta? ¿Y se distingue de aquello que entienden los chicos por “llevarse pesado”? Si comparamos las respuestas de ambos géneros; “llevarse pesado” no es un marco de sentido propio de los varones –como podría hacernos pensar los distintos tipos posibles de actuación de la masculinidad hegemónica (la agresividad como un rasgo propio de este tipo de identidad). Las chicas admiten “llevarse pesado” con sus compañeras: no en términos de agresión física pero sí verbal. Los insultos –expresados como broma– se vuelven sus principales aliados en la definición de este marco de sentido respecto a otras mujeres:

E. Pero ustedes ¿no se “llevan pesado” entre ustedes, entre chicas?
Paulina González (305). ¿Entre nosotras? Ah, sí.

E. ¿Cómo?

PG. ¡Hasta ofensas! Porque, por ejemplo, luego a Andrea le digo: ‘¡Maldita!’ o le digo: ‘¡Asquerosa!’ o le digo ‘¡Gorda!’; ¿se pueden decir groserías?

E. Ajá

PG. Le he dicho: ‘¡Perra!’; me ha dicho ‘¡Putá! *Pero pues es juego*, o luego me dice ella: ‘Ya deja de andar de zorra’ pero soy una monja, *pero es de juego, o sea, pues lo hacemos para fastidiarnos pero no, pesado, pesado, no, a golpes, jamás.*

E. Si, era lo que te iba a preguntar, si físicamente...

PG. No, puro verbal.

Este último punto marca los límites de las relaciones entre las mujeres. El “llevarse pesado” entre chicas no es lo mismo que el “llevarse pesado” de los varones. El grado de agresividad varía. Paola y Aura señalan:

E. Y las chicas, ¿cómo se llevan?

Paola Ortiz (304). Pues aquí es de platicar, o escuchar música, luego se acuestan en la mesa y se ponen a platicar con las demás, *pero no es así tan brusco como ellos* [los chicos].

E. ¿Y con las chicas no pasa eso?

AR. Pues es más así como molestar pero no de así agre... no, *agredir si no... no es así tan seguido como de hombre y hombre, es así... nada más... casual, una agresión casual.*

E. ¡Una agresión casual! Pero cómo es... menos corporal o es...

AR. *Sí, entre los hombres se están dando zapes y cosas así; y entre las mujeres, no.*

Pero qué pasa entre hombres y mujeres. Esto dependía del patrón de interacción. Paola, Adrián, Alejandro, Enrique, Rodrigo y Francisco, cuyos patrones de interacción estaban fuertemente segregados, no participaban de ciertas prácticas, propias de grupos mixtos: como el forcejeo leve entre hombres y mujeres – prácticas que si eran llevadas a cabo por Paulina, Eva, Mariana, Gustavo y Edmundo y en menor medida, Brenda y Aura – quienes aun cuando se juntaban primordialmente con chicas, tenían mayor contacto con chicos de aquellos que tenía Paola.

Los grupos de pares segregados –entre ellos, Paola y los chicos que entrevisté del 304– se volvían espectadores de lo que acontecía en grupos de pares mixtos. Y no participaban de dichas prácticas. Paola señala:

E. [Paola venía relatando como los chicos se aventaban plastilina durante una clase] ¿Te la lanzan a ti?

Paola Ortiz (304). *No, se la lanzan entre ellos.* O bolitas de papel o así, luego a veces hasta tiran las mesas, no sé cómo le hacen pero las tiran.

E. ¿Y por qué crees que lo hagan?

PO. Pues no sé, es su manera de divertirse, de convivir entre ellos, *como son hombres, se llevan más pesado.*

E. ¿Hay chicas que sí se “lleven pesado”?

PO. *Hay dos, pero no se llevan tan brusco, se llevan con los que se pegan y tiran mesas, es su pandilla.* [Se refiere a Brenda y Mariana, amigas de Gustavo y Edmundo –estos últimos tres forman parte de mis entrevistados]

El grupo de Alejandro, Francisco, Rodrigo y Enrique también mantenían cierta distancia frente a grupos de pares femeninos:

E. Y por decir, con las chicas, ¿a ellas también les dicen groserías o les ponen apodos?

Alejandro. No, ahí yo sí las respeto.

Francisco (304). Ajá...

Rodrigo (304). Sí

Incluso, Gustavo y Edmundo quienes si se “llevan pesado” con ciertas chicas dicen:

E. ¿Y con las niñas se llevan así?

Edmundo Nieto (304). Sí.

Gustavo Sampayo (304). *Bueno, sólo con dos*

EN. *Bueno, más con una... con Brenda, a las demás casi ni les hablamos.*

E. ¿No? ¿Por qué?

EN. *Es que son muy payasas. Cada quien se junta con su grupito.*

Ahora bien, entre los grupos mixtos, donde se da este forcejeo leve, va acompañado de algunas regulaciones: hasta dónde pueden llegar o no frente al

otro género –evitar los golpes, en particular de los chicos a las chicas; o sí lo hacen, que estos no sean tan fuertes como si fuera un par varón.¹²²

Alejandro. *Con las niñas te controlas un poco más; es así como... medir lo que haces. Por ejemplo, si les pegas por accidente o así, te sientes mal y todo eso, se puede enojar contigo. Y si le pegas a un amigo te lo regresa y no pasa nada [Risas] se empiezan a reír y no pasa nada, y con ellas es muy diferente.*

Y por otra parte, hay códigos acerca de lo qué pueden decir y lo qué no frente al otro género, por ejemplo, en el uso de groserías:

E. ¿Qué piensas que te haga femenina? ¿O te identificas con ese estereotipo? ¿Cómo definirías ser chica?

Mariana Franco (304). Pues no ser como todos los hombres que se “llevan pesado”, de que tú le pegas al hombre o así... porque debe haber cierta diferencia, que tú seas chica, y chico. *Y te tienen que tratar diferente.*

E. ¿A ti te tratan diferente?

MF. Sí.

E. ¿Cómo?

MF. *Pues no me pegan... bueno, sí, pero no como a los hombres. Ni tampoco me dicen lo mismo que a los chicos.*

E. ¿Cómo que se dicen?

MF. *Pues entre chicos se dicen muchas groserías, y a mí no me dicen tantas groserías, es rara la vez.*

E. ¿Con ellos te “llevas pesado”?

MF. No, solo cuando me hacen enojar les digo de groserías o: ‘¡Ay, ya cállate!’.

E. ¿Los chicos se llevan pesado?

Paulina González (305). Conmigo no, al menos conmigo no, pero entre ellos, sí, son muy... tanto pelados como pesados de que: ‘Ah, te empujo, te tiro al piso’ y todo eso; *pero, por ejemplo, cuando Abraham trata de llevarse conmigo, hasta mis mismos amigos le ponen su alto, porque a mí no me gusta llevarme con los hombres de esa manera.* O sea, de un rato yo también les digo: ‘Oye...’ porque,

¹²² El 2 de abril de 2013 mientras el 305 esperaba la clase de Historia, un grupo de pares mixto – Andrea, Octavio, Paulina, Mario y chicos de otro grupo- permanecía en los pasillos del edificio H. Traían un casco de fútbol americano, con el que Andrea y Paulina jugaban. Mientras tanto los chicos se golpeaban a menudo. Andrea entró al salón con el casco en la mano y cuando salió lo llevaba puesto. La interacción entre hombres y mujeres se modificó: los chicos dejaron de golpearse entre sí e incluyeron en el juego a Andrea, a quien “zapeaban” mientras traía puesto el casco. Esto no ocurrió con Paulina; si bien, tanto el golpeteo entre los hombres y luego entre estos mismos chicos y Andrea formaba parte de un juego, el juego se atenuaba con la inclusión de Andrea, quien usaba algo que la protegía.

por ejemplo, ellos dicen: *‘Ay no, espérense, cállense, esto no lo puede escuchar Paulina porque pues ella es mujer’*. Y yo les digo: *‘Oye, espera, cálmate’*; le digo: *‘Somos amigos’* y hay veces que le digo *‘Ay, por favor, es como si yo fuera un hombre más’* y le digo: *‘Ay ya suéltalo, en confianza’*; y eso también es lo que quiero, que también mis amigos, me tengan confianza.

Finalmente, “llevarse pesado” también formaba parte de un marco de sentido propio de los grupos de pares masculinos. Si bien se trataba de las mismas prácticas: los golpes y el uso de groserías, éstas variaban en intensidad. La violencia, como ataque físico y verbal al otro, se volvía paradójicamente una expresión de amistad.¹²³ Esta socialización cuerpo a cuerpo –los golpes continuos entre chico y chico, que eran propinados tanto en los salones de clase, como en las jardineras, las canchas (en particular) y los pasillos– forma parte de un “despliegue de género” particular que tiene como eje la violencia. Si seguimos la tipología de Robert W. Connell respecto a las posibles actuaciones de la masculinidad, dentro de la lógica hegemónica: hegemónica, cómplice y subordinada (cf. Swain, 2006) vemos cómo la agresividad se vuelve un rasgo predominante –aunque no exclusivo, si tomamos en cuenta los relatos expuestos más arriba: las mujeres también pueden “llevarse pesado”. Ahora bien, esto sugiere un aprendizaje sobre cómo actuar la masculinidad frente a los pares que define los términos de las relaciones entre los chicos.

E. Yo he notado que con su grupo, en particular, se llevan así “pesado” entre los chavos. ¿Qué significa eso, para ustedes? ¿por qué se llevan así?

Alejandro. Pues no sé.... No sabemos, nos divierte *a veces para reírnos con los demás*.

Rodrigo (304). *Nos hace reír estar molestando a los demás*.

¹²³ Y no es que no hubiera agresiones enmarcadas en otro tipo de interacción. Por ejemplo, los rituales para ingresar a La Cueva tenían la intención explícita de agredir y humillar al aspirante a fin de probar su valía para entrar al grupo. Por otra parte, Eva distingue como entre los chicos pueden golpearse “divertido” o hacerlo con el fin de ridiculizar a otros.

E. Entre los chavos ¿qué significa “llevarse pesado”?

Eva Cuellar (305). No, pues a veces hacen bromas pero hay algunos que se golpean “divertido” y otros no.

E. ¿Qué sería golpearse “divertido”?

EC. *Que sabes que están jugando para divertir a los demás y otros que quieren poner en ridículo a los otros... eso no es divertido*.

E. ¿Se da mucho?

EC. Pues con Juan y Marcos... sí [risas], pero esas son peleas divertidas, hasta a veces dejan que los grabemos [se refiere a Juan Carlos Salas, chico que entrevisté]

E. Lo que a mí me interesa mucho es que ustedes a diferencia de las chavas, supongo que sí platican y todo pero, lo que he visto es que hay un contacto corporal muy fuerte, o sea, siempre está esto de estarse aventándose las cosas. ¿Podrían más o menos describirme estos juegos?

Francisco (304). Ah, bueno... *Yo por ejemplo con Alejandro, no nos llevamos mal ni nada pero empezamos a pegarnos, entonces ninguno de los dos queda conforme y seguimos así todo el día. Pues es de darnos manotazos o darnos golpes, pero pues no nos enojamos en sí, solamente nos reímos de eso...*

E. ¿Cómo se llevan entre los chavos? Describemelo...

Adrián (304). Ah, *pues nos llevamos a golpes*

E. Ajá...

Adrián. *Y pues nos insultamos*

E. ¿Qué se dicen?

Adrián. Pues muchas cosas...

E. A ver, dime...

Adrián. [Risas]. No; creo que no puedo decir muchas cosas porque me estás grabando.¹²⁴

Entre las chicas, predomina la misma percepción. Paola cuenta que:

Paola Ortiz (304). [...] *Los hombres son los que se llevan así “pesado”, luego cargan a uno y le quitan su celular y luego andan ahí buscando quién lo tiene. De hecho el lunes cargaron a un compañero y le quitaron un celular que le había prestado, y en la tarde estaba preguntando: ‘¿Quién tiene el celular?’. Entonces, llamaba y estaba apagado; entonces es alguien que conoce a esta persona porque supo desbloquear y apagar el celular. Y yo así de que: ‘¡Yo no lo tengo!’.* Y como entre todos los niños lo cargaron pues estaban ahí todos dudosos.

E. ¿Y qué otras cosas hacen?

PO. Pues se enciman entre ellos, o se empiezan a pegar o a decir de groserías, o a aventarse plastilina, porque cuando nos toca Modelado agarran la plastilina y se la empiezan a aventar y uno queda todo lleno de plastilina y tú estás en medio y te cae todo a ti. [Risas].

Solo Juan Carlos negó participar de este tipo de actividades y lo hizo a la par que cuestionaba los estereotipos tradicionales de masculinidad:

¹²⁴ Un día después de la entrevista (el 24 de abril de 2013) pasaría algún tiempo con Adrián y sus amigos en las canchas 2. Ahí, Adrián me hizo notar a qué insultos se refería: “perra” y “puto”.

E. ¿Cuáles son esos estereotipos?

Juan Carlos Salas (305). Por ejemplo, eso que dicen que todos los hombres deben jugar deportes, y eso no me gusta, ¡nunca me gustó!, ni sé nada de deportes.

E. ¿Qué otros?

JS. De qué deben de ser así como rudos y pelearse con todos. *¡Y no me gusta! Por ejemplo, yo no soy de pelearme, ni nada, se me hacen como muy agresivos...*¹²⁵

Así, un mismo tipo de prácticas (golpearse, forcejear, insultarse) expresan un mismo significado: un grado de cercanía y lazo de amistad entre pares, pero la variación en el grado de intensidad entre grupos segregados y mixtos da cuenta del papel que juega el género de los distintos agentes de socialización involucrados (los otros pares). Esto marca los límites de lo posible para los individuos respecto a la forma en que habrán de relacionarse con personas de uno y otro género. Tales experiencias interactivas fungen como sedimento de disposiciones corporales que se activaran una y otra vez en ocasiones posteriores.

Las charlas

Finalmente, cierro esta investigación con otra de las prácticas que dejan ver una socialización segregada entre los géneros, a saber, las charlas que tienen lugar en la escuela. Si bien, no se trata de una práctica estrictamente corporal (cómo las prácticas del vestir o el modo de relacionarse con los otros a través del cuerpo, por ejemplo: el “llevarse pesado”, del que di cuenta páginas atrás), sí hace visible prácticas segregadas entre los géneros, por una parte y la importancia afectiva de los agentes con quienes se conversa, por la otra.

En cuanto a la práctica según el género, habrá que hacer dos observaciones. La primera es que todos y todas platican pero hay tópicos de conversación que son reconocidos como tales más por un género que por el otro. Entre ambos géneros la música que escuchan, las películas que ven y los pendientes de las materias que cursan son de los tópicos preferidos. Sin embargo, las chicas son las únicas

¹²⁵ Aun cuando si jugaba con sus compañeros y compañeras mientras pasaba el tiempo en *El lugar*. También Eva señala como Juan Carlos se golpea *divertido* con Marcos mientras Eva y otras amigas los graban.

en admitir –según las entrevistas– que charlan respecto a los chicos que les gustan.¹²⁶ Mientras que los chicos reconocen que buena parte de sus pláticas giran en torno a los videojuegos que les gustan (esto último coincide con las preferencias de los y las adolescentes registradas en el cuestionario: a la pregunta sobre si les gustaban o no los videojuegos, el 64% de las chicas respondió que sí frente al 93% de los chicos).

La segunda observación tiene que ver con la acumulación de recursos reflexivos, según el género. Es decir, con la adquisición de habilidades para que los individuos reflexionen sobre sí mismos y su actuar. En este sentido, resulta notorio que son las mujeres quienes cuentan con mayores recursos reflexivos sobre sí mismas y sus actividades. Durante las entrevistas, fue evidente que son ellas quienes responden con mayor detalle sobre aquello que se les pregunta, incluso, aun cuando no se hayan detenido a pensar en el tema (solo Juan Carlos se asemeja a este tipo de experiencias). Pero lejos de obedecer a alguna característica innata tiene que ver con los modos en que han sido socializados los géneros: históricamente la división sexual del trabajo ha adjudicado a las mujeres las labores relacionadas con el mantenimiento de los lazos sociales y afectivos entre los individuos, lo que –si bien, las coloca en una posición subalterna respecto a la pareja simbólica del género: el *parloteo* femenino frente al *logos* masculino–; también las ha colocado en mejores condiciones de acumular recursos reflexivos sobre su actuar.¹²⁷

Esto se observa mejor si recapitulamos los agentes de socialización involucrados en las charlas. Lo que tiene que ver con el segundo aspecto que quiero destacar: la importancia afectiva de aquellos con quienes se platica. Si seguimos las charlas de los y las chicas de Iniciación, podemos identificar que los agentes con quienes se conversa provienen de dos universos principalmente, a saber, el escolar y el

¹²⁶ En ninguna de las entrevistas se mencionó la posibilidad de una preferencia sexual ajena a la marcada por la normativa heterosexual.

¹²⁷ Lahire en *El hombre plural* (2004) detalla como las prácticas de escritura están permeadas por esta misma división: son las mujeres quienes se comunican con otras para conocer las noticias relevantes de la familia, los amigos, etc. Los niños, y luego, los hombres pocas veces llevan a cabo este tipo de prácticas, y aunque las desdeñan, se encuentran en desventaja frente a las mujeres en lo que refiere a este tipo de actividades.

familiar. Sobre el primero, habrá que insistir en la importancia de los grupos de pares (tanto segregados como mixtos), quienes se vuelven aquellos con los que se comparte el día a día. Mientras que en el segundo hay una distinción por género: las chicas, en mayor o menor medida, charlan con sus madres y hermanas/ os; pero los chicos tienen una relación mucho más conflictiva tanto con sus padres (en mayor medida, con el padre) como con sus hermanos/ as, por lo que sus grupos de amigos, principalmente de la escuela, se vuelven más significativos que el propio universo familiar –o en todo caso, éste último adquiere una connotación negativa. En el cuadro que sigue ilustro este punto.

Cuadro 9. Charlas y agentes de socialización

Práctica: Charlas	Agente de socialización involucrado	
Sujeto	Universo familiar	Universo escolar (+)
Paola Ortiz, 14 años, (grupo 304)	Madre (+) Primas (+)	Amigas
Mariana Franco, 16 años (grupo 304)	No mencionó ningún agente significativo	Amigos Amigas
Paulina González, 14 años (grupo 305)	Madre (+ -) Hermana (+) Hermano (+)	Amigos Amigas
Eva Cuellar, 14 años (grupo 305)	Madre (+) Padre (+) Tía (+)	Amigos Amigas
Aura Robledo, 15 años (grupo 305)	Hermana (+)	Amigas Amigos ¹²⁸
Brenda Romero, 14 años (grupo 305)	Sobrina (tiene su misma edad) (+)	Amigas Amigos ¹²⁹
Gustavo Sampayo, 14 años (grupo 304)	Padre (-)	Amigos Amigas
Edmundo Nieto, 15 años (grupo 304)	Primos (+)	Amigos
Rodrigo, 15 años (grupo 304)	No mencionó ningún agente significativo	Amigos
Francisco, 15 años (grupo 304)	No mencionó ningún agente significativo	Amigos
Alejandro, 16 años (grupo desconocido)	Padres (-) Hermana (-) Hermano (+ -)	Amigos
Enrique, 14 años (grupo 304)	Padres (-)	Amigos
Adrián, 16 años (grupo 304)	No mencionó ningún agente significativo	Amigos
Juan Carlos Salas, 15 años (grupo 305)	Madre (+)	Amigos

¹²⁸ Durante la entrevista señaló que platica con amigos con los que puede platicar como si fueran mujeres.

¹²⁹ Durante la entrevista señaló que platica con amigos gays con los que puede platicar como si fueran mujeres.

	Hermana (-) Padre (-)	Amigas
--	--------------------------	--------

El signo negativo o positivo que está entre paréntesis, corresponde a la valoración que los chicos y chicas hicieron respecto a las personas con quienes platican (el +- supone una valoración cambiante según la situación). Tomar en consideración esta valoración tiene que ver con realzar la importancia afectiva de nuestras relaciones con los demás, en el día a día, y cómo eso nos hace más susceptibles o no (cuando la valoración es negativa) a adoptar ciertas pautas para dirigir nuestro propio comportamiento; sin que esto último sea buscado conscientemente, más bien como la posibilidad de discutir con otros quienes somos o cómo son ellos, lo que dejaría una impronta sobre las identidades. Ahora bien, esta valoración también puede ser ambivalente. Por ejemplo, Alejandro relata cómo con su hermano tiene una relación ambigua, que oscila entre la imitación y el distanciamiento. Su caso ilustra también los otros aspectos señalados:

Alejandro. ¡Ah, sí! *Bueno a mí me destrozaron la infancia*

E. ¿Por qué? ¿Por qué te destrozaron la infancia?

Alejandro. Mis primos y mis hermanos, porque cuando yo nací era el más chiquito de todos. Entonces, todos mis primos ya tenían 13, 14 años, y mi hermano... bueno, me lleva dos años, si yo tenía 5 él tenía 7, pero él era más grande. *Entonces yo desde los 8 años mis primos me decían: 'No hagas esto, te comportas muy tonto' o 'no nos caes bien cuando haces esto'. Y entonces era irme cerrando más e ir madurando más.* Entonces desde los 8 años, ya... veía a mis amigos que se comportaban muy tonto y entonces, eso que... como que no le veía significado de chiste o de gracia...

E. ¿Y eso significaba que habías crecido?

Alejandro. *Ajá, pero por eso, porque mi hermano y mis primos me decían: 'No hagas eso porque te ves mal' o 'No eres chistoso diciendo esto'. Me prohibieron muchas cosas desde chico.*

Sin embargo, la relación con su hermano (y sus primos) no era por entero negativa. También formaban parte de sus referentes identitarios más próximos, de aquellos a quienes se querría parecer porque los valora positivamente, aun cuando tenga una opinión crítica respecto a ellos.

E. ¿Y de ustedes hay alguna persona a la que se quieran parecer?

[...]

Alejandro. A mi hermano, bueno antes...

E. ¿Por qué?

Alejandro. *Porque como que yo ya empiezo a tomar mis propias decisiones, bueno, desde antes, pero me gustaba como convivía con mi hermano, porque yo antes era muy cerrado, era muy tímido y no me gustaba hablar.*

E. ¿Tú hermano es más extrovertido?

Alejandro. Sí, mi hermano se encuera en las fiestas, o sea, puede cotorrear sin darle pena. Por ejemplo, a mí eso de quitarme la playera, sí, -porque empecé a hacer ejercicio, no estoy tan marcado, pero al menos ya no se me ven las costillas-, pero o me sonrojo o no hablo casi nada. *Pero me he soltado por él, porque me dice 'Es que te ves ridículo de que no hables, pareces tonto' o 'Haz esto'...*

E. ¿Y sí, ya has tratado de hablar más?

Alejandro. Sí.

E. ¿Y porque dejaste de querer parecerte?

Alejandro. *Por lo mismo, de que ya podía lograr lo que él más o menos hace... ya no necesito parecerme a él, sí necesito de su ayuda porque sigue siendo más grande que yo. Va pensando diferente, él me sigue cambiando...*

En ese sentido, vale la pena destacar, siguiendo a Lahire, cómo la identificación (o la desidentificación) con ciertos individuos incentiva (o desincentiva) la adquisición de aprendizajes, como se pudo ver en el relato de Alejandro.

Para finalizar, en este capítulo identifiqué una serie de prácticas que forman parte de una socialización que distingue entre hombres y mujeres aunque no de una manera tajante o rígida. En ese sentido, es posible ubicar “despliegues de género” que apuntan a modos particulares de relación entre hombres y mujeres; vale la pena recordar aquí que, al mismo tiempo, que se *despliega* un cierto tipo de identidad de género, también se *aprende* de los y las otras que nos rodean, por lo que aun cuando insisto en la idea del “despliegue” –siguiendo a Goffman–, éste forma parte de un aprendizaje cotidiano y duradero que devendrá disposición corporal.

Conclusiones

Para concluir, vale la pena llevar a cabo un balance de esta investigación: bajo qué inquietudes surgió el proyecto, cómo se transformó a lo largo de sus casi tres años de duración, a qué tipo de retos (teóricos, metodológicos y empíricos) hice frente y en ese sentido cuáles son sus alcances y límites. Y finalmente, qué pendientes deja tras de sí.

Como ya he dicho, este trabajo surgió de uno previo. Mi interés por los esquemas de percepción que aplicamos a los cuerpos sexuados –y que guió la tesis que hice en la licenciatura–, se tradujo en un nuevo cúmulo de inquietudes respecto a las prácticas corporales y los espacios y agentes de socialización en que adquirimos y actuamos tales prácticas. Si bien en ese primer trabajo, yo buscaba visibilizar cómo los esquemas de percepción y apreciación que aplicamos a los cuerpos de hombres y mujeres llevan el sino de la pareja simbólica de género, los relatos que recogí apuntaban a otros modos en que el género se hacía disposición, y que en ese momento no había reparado. Las prácticas corporales como el vestir y la apropiación del espacio así como los modos de relación segregados entre los géneros y a través de las generaciones fueron de los aspectos más significativos a los que traté de darle seguimiento en esta nueva investigación.

Así, en el marco de una lectura disposicional de las identidades de género en clave corporal, continué trabajando bajo el legado de Pierre Bourdieu y su concepto de *habitus* pero ahora en relación no al esquema cognitivo sino a la disposición corporal –como *hexis* (es decir, la apariencia, la forma de portar y llevar el cuerpo) pero también como una forma de relacionarse con otros. Además, la relevancia de la escuela como un escenario de socialización de las identidades de género me hizo preguntarme por el modo en que adquirimos estas disposiciones: ¿dónde las adquirimos; cuándo aprendemos a ser hombres o mujeres; bajo qué condiciones? La distinción analítica entre el orden de las disposiciones y el orden de la interacción que Olga Sabido hizo respecto a sus propias investigaciones sobre el cuerpo y el extraño (Sabido, 2007; 2013a, 2013b) me hizo preguntarme si no era posible que las disposiciones se aprendieran

durante las interacciones; es decir, si las identidades de género se aprendían fundamentalmente a través de nuestras relaciones con los otros, acaso no eran las interacciones el espacio dónde esto sucedía. De tal suerte que el orden de la interacción, aun cuando tuviera una lógica propia, diera cabida a un cúmulo de aprendizajes (situacionales), que una vez sedimentados, conformarían/ redefinirían disposiciones a actuar el género de una forma específica, como hombres o mujeres.

Bajo esta idea, formulé un nuevo proyecto de investigación que si bien ya contenía algunas de las inquietudes que desarrollaría más tarde (cuerpo; *habitus*, género; vínculo entre interacción y disposición; el papel de las secundarias) seguía dos caminos distintos: por un lado, una investigación empírica de corte más bien foucaultiano, donde la escuela aparecía como una instancia que producía un régimen de género particular; y por el otro, una investigación que, tras las huellas de Erving Goffman, consideraba a la escuela un escenario informal de socialización de las identidades de género. Como se puede apreciar, finalmente me decidí por ésta última, aunque con algunas modificaciones de por medio.

A partir de ahí, y gracias a la discusión de este trabajo en múltiples espacios tanto formales como informales, llegué a definir con mayor claridad el proyecto (teórica, metodológica y empíricamente), hasta plantear como objetivo el análisis de las prácticas corporales relacionadas con las identidades de género que tuvieron lugar entre adolescentes del Programa de Iniciación Universitaria de la UNAM, a fin de dar cuenta del proceso de configuración de un *habitus* masculino y femenino en clave corporal. En esa medida, las preguntas de investigación que me hice fueron: ¿cuál es la atribución de significado que los y las adolescentes hacen de su cuerpo en relación con las identidades de género? ¿qué tipo de recursos utilizan para vestirse y adornarse? ¿estos recursos se relacionan con algún tipo de masculinidad o feminidad propio de algún grupo? Y ¿cómo se expresa el significado que tiene el cuerpo para los y las adolescentes durante sus interacciones con sus pares y con quienes no lo son? ¿qué usos del cuerpo ocurren durante tales interacciones? ¿las interacciones varían en grupos del

mismo sexo o mixtos? Con tales preguntas en mente, diseñar y poner en marcha esta nueva investigación implicó una serie de nuevos desafíos.

En términos teóricos, ya he mencionado algunos aspectos. Mi interés tanto por la consideración del *habitus*, no ya como un esquema de percepción sino como disposición corporal; y, por otra parte, la relevancia de los espacios de socialización (la escuela) y las modalidades de ésta (la adquisición de disposiciones a través de las interacciones cotidianas) me llevaron a cuestionar algunas aspectos de la “teoría de las prácticas” de Pierre Bourdieu.

Está claro que dicho sociólogo, como el principal exponente de la perspectiva disposicional a la que me adhiero, ha marcado algunas de las directrices de esta discusión. Pero no todas. La sociología disposicional de Pierre Bourdieu no puso suficiente hincapié en lo que acontecía durante las interacciones ni bajo qué condiciones específicas se adquirirían estas disposiciones. En esa medida, acudí al legado de Erving Goffman a propósito de sus análisis respecto a la presentación de la persona en la vida cotidiana y del despliegue de género, en particular. Las disposiciones corporales de género aparecían así como prácticas concretas que se desplegaban durante las interacciones cotidianas; sin embargo, seguía sin tener muy claro cómo conceptualizar teóricamente el modo en que se adquirirían tales disposiciones. Fue el sociólogo francés Bernard Lahire y sus reflexiones respecto tanto a las disposiciones en situación como sobre las modalidades de socialización quién le dio un nuevo cauce a mis propias inquietudes.

Así, de la mano de Joan Scott y Pierre Bourdieu (en lo relativo a la organización social y simbólica del género) y de la incorporación de los planteamientos de Goffman y Lahire enunciados arriba fue posible delinear un horizonte teórico, acorde a mis intereses y la construcción de mi propio objeto de estudio.

Por otra parte, en términos metodológicos, la tesis supuso otro tipo de reto: ¿cómo aprehender sociológicamente al cuerpo? ¿cómo operativizar la noción de *habitus*? Si la propuesta bourdiana pretende ser una teoría de las prácticas y el *habitus* la síntesis conceptual de los principios que gobiernan dichas prácticas, estaba claro

que éstas últimas eran la clave del acceso metodológico al *habitus*. Lahire coincide en este punto y señala como no observamos *habitus* sino prácticas en situación. Buena parte de la estrategia metodológica que subyace a este trabajo estuvo inspirada en ese razonamiento: el registro de las prácticas corporales ligadas a las identidades de género, las situaciones en que se llevaban a cabo y los agentes de socialización involucrados.

Además, si bien, las discusiones teóricas que mencioné me daban una idea respecto a aquello que buscaba en campo: construir los “datos” que requeriría para ello supuso una serie de decisiones que posibilitaban, y acotaban a su vez, la investigación. Desde la elección del referente teórico, pasando por la construcción de datos estadísticos, etnográficos y hasta la construcción de un guion de entrevista a profundidad supusieron trazos y re-trazos de la investigación hasta hilvanarla en un todo relativamente congruente.

Una vez en campo, la puesta en marcha de todo este entretejido teórico y metodológico tuvo consecuencias no previstas. Desde la primera vez que apliqué el cuestionario hasta la última entrevista que hice hubo detalles que influyeron en mayor o menor medida en el curso que seguiría la investigación. Hicieron su aparición, escenas y situaciones que no tenía consideradas o que solo había discutido teórica o metodológicamente.

Por ejemplo, las discusiones relativas a mi posición dentro de la escuela. La estrategia metodológica de la tesis, desde el primer momento, incluyó un breve registro etnográfico, que no, observación participante. Pero, no preví las reacciones de profesoras/es y alumnas/os. Ayri, una chica del 305, me dijo que ella no podía hacer “como que yo no existía” cuando una profesora les pidió ignorarme mientras yo permanecía en el salón de clases para que así –según sus palabras– no quedara “afectada” mi investigación. Así, para algunos profesores yo debía ser invisible; pero, otros, me veían con suspicacia, o como una aliada para disciplinar a los alumnos; mientras que estos últimos me llegaron a ver como como un contrapeso frente a profesores que consideraban autoritarios; algunos más,

incluso pensaron que la dirección de la preparatoria me había enviado para vigilar a los profesores.

Entonces, mi posición era por lo menos ambigua, entre formar parte de su presente y al mismo tiempo no serlo. Para lidiar con ello, opté por satisfacer la curiosidad de aquellos que me preguntaban y ser lo más honesta posible respecto a mi estancia en la escuela. Muchas veces, eso me ganó la confianza de los y las chicas. Lo que se tradujo en ciertas ventajas para la investigación. El registro etnográfico fue clave para llevar a cabo las entrevistas (tanto para elegir a quienes quería entrevistar como para que ellos aceptaran ser entrevistados).

También me permitió hacer mayor hincapié en dos aspectos en los que no había reparado. Si bien la apropiación del espacio, que tanto había llamado mi atención en los relatos de la tesis de licenciatura ya la había considerado, ésta no adquirió materialidad hasta que comencé a registrar el tipo de distribución por género que se formaba, sin que nadie lo buscara, dentro del salón de clases. Pero dicha distribución no era tajante, había cierta fluidez, como he expuesto en el tercer capítulo. Sin mi estancia ahí no habría podido dar cuenta de las oscilaciones de esta distribución segregada.

El otro aspecto que no preví fueron las dinámicas propias del salón de clases, entre los profesores y sus alumnos. Las distintas técnicas disciplinarias que los primeros aplican (o no) sobre los últimos supone el despliegue de distintas respuestas/ o estrategias de sus estudiantes (que iban de la aceptación a la resistencia frente a la autoridad que ostenta el profesor). Ahora bien, tales técnicas disciplinarias no estaban exentas de una segregación por género. Si bien en la tesis no ahondé en esto último, vale la pena señalar cómo las y los estudiantes identificaban un trato distinto y, a veces, desigual según el género del alumnado. En más de una entrevista, los chicos dejaron ver como ciertos profesores utilizaban un doble criterio para corregir la conducta de hombres y mujeres. La advertencia hecha a una chica por hablar demasiado en clase podía convertirse en un regaño, si se trataba de un chico. Aquí, valdría la pena reflexionar respecto al papel que juegan las representaciones de género que los profesores tienen y

como esto supone una percepción desigual respecto a la conducta de sus alumnos.

De igual forma, dichas representaciones afectan los incentivos que los profesores transmiten (o no) a sus alumnos para interesarse por su materia. En varias ocasiones, las chicas relataron como los profesores de Física, las desmotivan abiertamente para participar en clase.

Por otra parte, con la aplicación del cuestionario y los primeros resultados que arrojó me di cuenta que se trataba de un universo mucho más complejo de lo que había pensado. Si en un primer momento, supuse que se trataba de hijos de trabajadores, pronto averigüé que a la escuela asistían también hijos de profesores universitarios. Por tanto, en ese universo escolar convivían adolescentes que provenían de un espectro socioeconómico más o menos amplio, y por ende, más heterogéneo, lo que tuvo algunas implicaciones respecto al aprovechamiento escolar de los alumnos. Además, el peso que yo había atribuido inicialmente a ciertos referentes como las tribus urbanas no fue tal. Los y las chicas no se identificaban en su mayoría con esos grupos, prevalecía un sentimiento de individualidad que, sin embargo, no dejaba fuera a los pares, solo que en otra dirección. El par cobraba una relevancia afectiva que tenía efectos en las identidades de género. El ejemplo más claro de esto, es el peso de los pares en los grupos segregados de varones. La construcción de sus identidades de género quedaba atravesada por la validación de sus pares.

Finalmente, si bien re-direccioné el peso del par, las entrevistas me hicieron percatarme de como el universo familiar también tenía un peso particularmente relevante. Los padres y sobretodo los hermanos y primos fueron fundamentales como agentes de socialización.

Ahora bien, qué se puede decir sobre los resultados de la investigación. Estos, hicieron visible un modelo de socialización segregado. Los patrones de interacción y los usos del espacio reiteraron la oposición entre masculino y femenino (en el plano de lo simbólico) y entre hombres y mujeres (en lo que toca a las

identidades), toda vez que identifiqué un patrón segregado por género en la distribución que se forma tanto en el salón de clases como fuera de él (las canchas 2 como un espacio claramente “masculino”). Sin embargo, este modelo – como toda reconstrucción sociológica– congela momentos en el tiempo; y no deja ver las dinámicas propias de las interacciones que modifican, parcialmente, la tendencia a la segregación.

También, gracias a la categoría ‘despliegue de género’ -que vincula las prácticas (entendidas como el esfuerzo por ajustarse a la situación) y las exigencias situacionales- fue posible identificar una serie de aprendizajes que distinguen a hombres de mujeres, y cuyo sostén son las prácticas corporales. Estos, pueden ser divididos en dos grandes rubros: como modo de portar y llevar el cuerpo (las prácticas del vestir), por una parte; y como modo de relación (la forma de saludar, el “llevarse pesado” en grupos mixtos y segregados” y las charlas), por la otra. Así, mismo dejo ver cómo estas prácticas se inscriben dentro de situaciones particulares: convivir con grupos de pares, pasar el rato, asistir a la escuela, ir a una fiesta, etc. E involucran agentes de socialización específicos: los grupos de pares (amigos, hermanos y primos, principalmente) y no pares (padres, y en menor medida, profesores).

Pero, más allá de resumir lo que ya está contenido en los capítulos precedentes vale la pena hacer hincapié en dos aspectos: las prácticas corporales desplegadas involucran situaciones y agentes de socialización específicos. La formación de disposiciones de largo alcance queda atravesada, no solo por un cúmulo de prácticas corporales, sino por la consideración de éstas en situación. La adquisición de disposiciones pasa así por un entramado de interdependencias sociales y afectivas que incentivan ciertos aprendizajes y no otros y se activan según ciertas situaciones y agentes de socialización y no otros. En suma, la socialización cotidiana de los cuerpos sexuados se vuelve duradera como disposición práctica, no sin antes, quedar atravesada por otro tipo de variables que multiplican los aprendizajes y el sentido que la identidad de género pueda tener para los individuos concretos.

Esto deja abiertas algunas interrogantes respecto a la vinculación entre práctica corporal, aprendizaje y afectividad. Quedo demostrado que el influjo de los pares provengan del universo familiar o escolar, así como del de los no pares (familiares, principalmente) forman parte de los referentes significativos respecto a la actuación de la masculinidad y/ o la feminidad y eso habrá que seguir explorándose. En ese sentido, valdría la pena ahondar respecto a los procesos de socialización de género en varias direcciones. Así, bajo el supuesto de que aprendemos a través del cuerpo habría que dirimir con mayor claridad los modos en qué esto ocurre. Aquí he propuesto que esto tiene que ver tanto con la imitación como con la reflexión pragmática pero habría que analizar otro tipo de situaciones y agentes de socialización. También tendríamos que variar la condición socioeconómica de los sujetos que investigáramos. Todo ello, con el fin de evaluar los alcances y límites de este estudio, y sobre todo, de esta premisa.



Adrián, Rodrigo, un chico de IU, Enrique y Alejandro en las canchas 2



Rodrigo, Enrique, Francisco y Alejandro (304)

Anexo 1. Cuestionario

NOTA. EL CUESTIONARIO ES ANÓNIMO Y CONFIDENCIAL. POR FAVOR CONTÉSTALO CON SINCERIDAD.

Instrucciones:

Hay tres clases de preguntas

1. **De opción múltiple. Marca con una X la opción más adecuada para ti**
2. **Abiertas. Responde sobre la línea con la letra más clara posible**
3. **Combinadas. En algunos casos, se te pide información adicional sobre las respuestas marcadas con una X, por favor respóndelas sobre la línea con letra legible.**

Código: _____

Edad: _____

Sexo: _____

Familia

1. ¿Cuántas personas viven en tu casa, incluyéndote a ti? _____
2. ¿Quiénes viven en casa contigo?

a) Mamá	Sí	No
b) Papá	Sí	No
c) Hermanos o hermanas	Sí	No
d) Primos o sobrinos	Sí	No
e) Otros familiares (abuela/o, tía/o, etc.)	Sí	No
f) Otros (no familiares).	Sí	No
3. ¿Eres hijo único?
 - a) Si
 - b) No
4. Si no eres hijo único ¿cuántos hermanos tienes? _____
5. ¿Qué lugar ocupas entre tus hermanos?
 - a) Primera/o
 - b) Segunda/o
 - c) Tercera/o
 - d) Cuarto/o
 - e) Otra/o¿Cuál? _____

Educación

6. ¿La escuela donde terminaste la primaria era?
 - a) Pública
 - b) Privada

7. ¿Te enseñaron algún idioma?
 a) Si,
 ¿cuál? _____
 b) No
8. ¿Te dieron clases de computación?
 a) Si
 b) No
9. En el caso de que tengas hermanos/as, ¿están estudiando?
 a) Si, ¿en qué nivel (primaria, secundaria, normal, bachillerato o vocacional, carrera técnica, licenciatura o normal superior, maestría, doctorado)?
 Hermana/o 1 _____
 Hermana/o 2 _____
 Hermana/o 3 _____
 Hermana/o 4 _____
 Otras/os _____
 b) No
 c) No lo sé
10. ¿Cuál es la escolaridad de tu mamá?
 a) Sin instrucción
 b) Primaria
 c) Secundaria
 d) Escuela normal
 e) Carrera Técnica
 f) Bachillerato o vocacional
 g) Licenciatura o Normal superior
 h) Maestría
 i) Doctorado
 j) No lo sé
11. ¿Cuál es la escolaridad de tu papá?
 a) Sin instrucción
 b) Primaria
 c) Secundaria
 d) Escuela Normal
 e) Carrera Técnica
 f) Bachillerato o vocacional
 g) Licenciatura o Normal superior
 h) Maestría
 i) Doctorado
 j) No lo sé

Situación socioeconómica

12. ¿Cuál es la ocupación de tu mamá?
 a) Trabajadora doméstica
 b) Campesina
 c) Obrera

- d) Administrativa (secretaria, oficinista, etc.)
- e) Intendente
- f) Chofer
- g) Empleada
- h) Comerciante
- i) Vendedora
- j) Trabajadora de oficio por su cuenta
- k) Labores que apoyan el ingreso familiar
- l) Ejercicio libre de la profesión
- m) Empresaria
- n) Directiva o funcionaria
- o) Investigadora
- p) Profesora
- q) No trabaja actualmente
- r) Jubilada
- s) No lo sé
- t) Otra

¿Cuál? _____

13. ¿Cuál es la ocupación de tu papá?

- a) Trabajador doméstico
- b) Campesino
- c) Obrero
- d) Administrativo (oficinista, secretario, etc.)
- e) Intendente
- f) Chofer
- g) Empleado
- h) Comerciante
- i) Vendedor
- j) Trabajador de oficio por su cuenta
- k) Labores que apoyan el ingreso familiar
- l) Ejercicio libre de la profesión
- m) Empresario
- n) Directivo o funcionario
- o) Investigador
- p) Profesor
- q) No trabaja actualmente
- r) Jubilado
- s) No lo sé
- t) Otro

¿Cuál? _____

14. En el caso de que tengas hermanos/as, ¿están trabajando?

- a) Sí
- b) No
- c) No lo sé

15. ¿Quién es el principal sostén económico de tu familia?

- a) Alguno o ambos padres

- b) Cónyuge o pareja
 - c) Él mismo
 - d) Otra persona
16. De las personas que viven contigo, ¿cuántas trabajan?
- a) No aplica
 - b) 1
 - c) 2 ó 3
 - d) 4
 - e) 5 o más
17. Aproximadamente, ¿a cuánto asciende el ingreso mensual de tu familia?
- a) Menos de \$3,885.60 (menos de 2 salarios mínimos)
 - b) Entre \$3,885.60 y \$7,771.20 (entre 2 y 4 salarios mínimos)
 - c) Entre \$7,771.20 y \$11,656.80 (entre 4 y 6 salarios mínimos)
 - d) Entre \$11,656.80 y \$15,542.40 (entre 6 y 8 salarios mínimos)
 - e) Entre \$15,542.40 y \$19,428 (entre 8 y 10 salarios mínimos)
 - f) Más de \$19,428 (más de 10 salarios mínimos)
 - g) No lo sé
18. ¿Tu familia tiene automóvil?
- a) Si
 - b) No
 - c) No aplica

Relaciones familiares

19. ¿Quién te lleva a la escuela y quién te recoge? _____

Creencias religiosas

20. ¿Prácticas alguna religión?
- a) Si,
¿cuál? _____
 - b) No
21. ¿Tu familia práctica alguna religión?
- a) Si,
¿cuál? _____
 - b) No

Características de casa

22. La casa en el que vives es...
- a) Propia
 - b) Rentada
 - c) Se está pagando
 - d) De asistencia
 - e) Otra,
¿Cuál? _____
23. ¿Cuántas habitaciones tiene tu casa (incluyendo sala, comedor, cocina y baño)? _____

24. Tu casa cuenta con cuarto de baño
a) Si
b) No
25. ¿Tienes televisión de paga en casa?
a) Si
b) No
26. ¿Tienes línea telefónica?
a) Si
b) No
27. ¿Tienes reproductor de DVD?
a) Si
b) No
28. ¿Tienes cuarto propio?
a) Si
b) No
¿Con quién lo compartes? _____

Cuerpo

29. ¿Te gusta tu cuerpo?
a) Si, ¿por qué? _____

- b) No, ¿por qué? _____

30. ¿Usas lentes?
a) Si
b) No
31. ¿Tienes algún problema visual?
a) Si, ¿cuál? _____
b) No
32. ¿Usas algún aparato auditivo?
a) Si, ¿cuál? _____
b) No
33. ¿Usas algún aparato en los dientes?
a) Si, ¿cuál? _____
b) No
34. ¿Tienes pie plano?

- a) Si
 - b) No
35. ¿Usas plantillas u otro aparato en los pies?
- a) Si,
¿cuál? _____
 - b) No

Apariencia personal

36. ¿Qué tipo de peinado te gusta?
- _____
- _____
- _____
37. Aproximadamente, ¿cuánto tiempo tardas en peinarte?
- _____
38. ¿Te pintas el cabello?
- a) Si
 - b) No
39. ¿Usas maquillaje?
- a) Si
 - b) No
40. Aproximadamente, ¿cuánto tiempo tardas en maquillarte?
- _____
41. ¿Usas desodorante?
- a) Si,
¿cuál? _____
 - b) No
42. ¿Usas perfume o colonia?
- a) Si,
¿cuál? _____
 - b) No
43. ¿Qué tipo de ropa y calzado te gusta usar?
- _____
- _____
- _____
44. ¿Eliges tu ropa y accesorios?
- a) Si
 - b) No, entonces ¿quién lo hace? _____
45. ¿Dónde la compras o te la compran habitualmente? (Marca solo una opción)
- a) Tianguis o mercado
 - b) Centro comercial (plazas como parque Tezontle)
 - c) Supermercado (Walmart, Soriana, Comercial Mexicana, etc.)
 - d) Otro,
¿cuál? _____

46. ¿Usas aretes?
 a) Si
 b) No
47. ¿Usas expansiones?
 a) Si
 b) No
48. ¿Tienes algún tatuaje?
 a) Si,
 ¿dónde? _____
 b) No
49. ¿Tienes algún piercing?
 a) Si,
 ¿dónde? _____
 b) No
50. ¿Te pintas las uñas?
 a) Si
 b) No
51. Al arreglarte, ¿te identificas con alguno de estos estilos?
 a) Hippie
 b) Rastafari
 c) Dark
 d) Raggaetonero
 e) Fresa
 f) Hipster
 g) Emo
 h) Metalero
 i) Skato
 j) Otro
 ¿cuál? _____
52. ¿Te cae mal o disgusta alguno de esos estilos?
 a) Si, ¿cuál y
 porqué? _____

 b) No

Tiempo libre y consumo cultural

53. ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?

54. ¿Prácticas algún deporte?
 a) Si,
 ¿cuál? _____
 b) No

55. ¿Haces ejercicio?
a) Si,
 ¿qué? _____
b) No
56. ¿Qué tipo de música te gusta oír?
a) _____
b) _____
c) _____
57. ¿Cuál es tu artista (hombre) de música favorito?

58. ¿Cuál es tu artista (mujer) de música favorita?

59. ¿Cuál es tu grupo de música favorito?

60. ¿Qué tipo de música te gusta bailar?

61. ¿Tocas algún instrumento musical?
a) Si,
 ¿cuál? _____
b) No
62. ¿Qué artista (mujer) de música te resulta atractiva (guapa, sexy)?

63. ¿Qué artista (hombre) de música te resulta atractivo (guapo, sexy)?

64. ¿Cuáles son tus programas de televisión favoritos?
a) _____
b) _____
c) _____
65. ¿Cuál es tu actor de televisión favorito?

66. ¿Cuál es tu actriz de televisión favorita?

67. ¿Qué actor de televisión te resulta atractivo (guapo, sexy)?

68. ¿Qué actriz de televisión te resulta atractiva (guapa, sexy)?

69. ¿Cuáles son tus películas favoritas?
a) _____
b) _____
c) _____
70. ¿Cuál es tu actor de cine favorito?

71. ¿Cuál es tu actriz de cine favorita?

72. ¿Qué actor de cine te resulta atractivo (guapo, sexy)?

73. ¿Qué actriz de cine te resulta atractiva (guapa, sexy)?

Tecnología

74. ¿Tienes celular?

- a) Si
- b) No

75. ¿Para qué lo usas?

76. ¿Qué aplicaciones usas de tu celular? (por ejemplo, facebook, twitter, whatsapp u otras)

- a) _____
- b) _____
- c) _____

77. ¿Tienes IPAD o alguna tableta?

- a) Si
- b) No

78. ¿Tienes computadora?

- a) Si
- b) No

79. ¿Tu computadora es portátil?

- a) Si
- b) No

80. ¿Para qué la usas?

81. ¿Usas internet?

- a) Si
- b) No

82. ¿Tienes correo electrónico?

- a) Si
- b) No

83. ¿Tienes alguna cuenta en redes sociales? Marca las opciones que quieras

- a) Facebook
- b) Hi 5
- c) Twitter
- d) Otra,

¿cuál? _____

84. ¿Qué paginas visitas con mayor frecuencia?

- a) _____
- b) _____
- c) _____

85. ¿Descargas música, series de televisión o videojuegos por Internet?

a) Si,
¿cuales? _____

b) No

86. ¿Te gustan los videojuegos?

a) Si,
¿cuáles? _____

b) No

87. ¿Dónde juegas habitualmente videojuegos?

a) Casa

b) Centro comercial

c) Café Internet

d) Local

e) Otro,

¿cuál? _____

88. ¿Tienes consolas de videojuegos?

a) Si,
¿Cuáles? _____

b) No

Si quieres dejar algún comentario, escríbelo en el recuadro que sigue

¡Gracias!

Anexo 2. Guía de observación etnográfica

Práctica a observar	Indicador	Justificación	Medio para obtener la información
El tipo de vestimenta que utilizan los y las jóvenes (colores que usan, estampado y diseño, materiales y calzado)	NA	<p>Para conocer el modo en qué los y las jóvenes emplean ciertos recursos para vestir, adornar y embellecer su cuerpo.</p> <p>Para saber si existe un aspecto más o menos diferenciado por género</p> <p>Y si este se relaciona con algún grupo en particular.</p>	Observación etnográfica
El tipo de adorno que utilizan (joyería, piercings, tatuajes y lentes)	NA		
El tipo de cosmética que utilizan (maquillaje, corte de cabello, tipo de peinado, tintes, y diseño de uñas)	NA		
El tipo de accesorios que utilizan (escolares, deportivos y de entretenimiento)	NA		
Usos del cuerpo que distinguen o no a hombres de mujeres durante sus interacciones entre pares (compañeros, amigos, novios)	Lugares del salón de clases donde se sientan los y las jóvenes	Para saber qué lugar ocupan los cuerpos en espacios de socialización dentro de la escuela	Inscripción gráfica (mapa donde se registran los lugares que ocupan los y las jóvenes)
	Encuentros entre los y las jóvenes durante el recreo (Quiénes se juntan con quién)	Conocer las formas de agrupación o segregación de hombres, mujeres y grupos mixtos en espacios de socialización informal dentro de la escuela	Inscripción gráfica (donde se registren los flujos entre los grupos y los lugares que ocupan)

<p>Gestualidad que distingue o no a hombres de mujeres durante sus interacciones entre pares (compañeros, amigos, novios)</p>	<p>Uso de la mirada (de camaradería, antipatía, desprecio, seducción, coqueteo)</p>	<p>Para conocer los tipos de trato que se establecen durante las interacciones con sus pares: Amistad/ Enemistad Amor/ Odio Liderazgo/ Subordinación</p>	<p>Observación etnográfica</p>
	<p>Colocación del cuerpo (si está relajado o incomodo, recogido sobre sí mismo o a sus anchas)</p>		
	<p>Formas de contacto corporal (saludo, abrazos, besos)</p>		
<p>Gestualidad que distingue o no a hombres de mujeres durante sus interacciones con los profesores</p>	<p>Uso de la mirada</p>	<p>Para conocer el manejo y significado del cuerpo en sus relaciones con figuras de autoridad</p>	<p>Observación etnográfica</p>
	<p>Colocación y manejo del cuerpo</p>		

Anexo 3. Guion de entrevista a profundidad

I. Antecedentes personales

¿Cómo te llamas y cuántos años tienes?

¿Con quién vives?

Cuéntame un poco de ti, ¿qué haces cuando tienes tiempo para ti?

II. Antecedentes familiares

a) Padres

Ahora, sobre tu familia, ¿qué estudiaron tus papás? ¿a qué se dedican ahora?

¿Te llevas bien ellos? ¿Hacen cosas juntos?

¿Cuándo sales con tus amigos, tienes que pedir permiso? ¿Siempre te lo dan? ¿por qué sí? ¿por qué no? ¿cómo te hace sentir?

¿Tienes una hora de llegada?

b) Hermanos

¿Tienes hermanos? ¿Si tienes, qué lugar ocupas entre ellos?

¿Tus hermanos estudian o trabajan? ¿Qué están estudiando o en qué trabajan ahora?

¿Te llevas bien con ellos?

¿Hacen cosas juntos/as?

III. Trayectoria escolar

a) Primaria

¿De qué tipo de primaria vienes? ¿Era pública o privada?

b) Llegada y tránsito por Iniciación Universitaria (el paso de 2do a tercero y el cambio de edificio)

¿Cómo llegaste a Iniciación Universitaria? ¿te gusta esta escuela? ¿por qué?

¿Has estado en el mismo grupo los tres años?

¿Cómo fue el cambio de segundo a tercero? ¿Te gusta más estar con los de la prepa o preferías el edificio de Iniciación?

c) Profesores

¿Cómo te llevas con tus profesores? ¿por qué?

¿Hay algún profesor/a al que admires? ¿por qué? ¿y lo contrario? ¿por qué?

¿Crees que los profesores tratan igual a todos/as? ¿porqué si? ¿Por qué no?

¿Es distinto el trato si tu profesor es hombre o mujer? ¿por qué?

¿Es distinta la forma en que se saludan si se trata de un profesor o profesora? ¿por qué?

¿Te sientes cómodo/a en todas las clases? ¿en cuáles si, y en cuáles no?

¿Te han puesto reportes?

¿Te has ido de pinta? ¿a dónde? Y ¿cómo te has sentido?

IV. Género: significado y percepción del yo, apariencia y arreglo personal.

a) Significado y percepción del yo

¿Cuándo te diste cuenta que ya no eras un niño/a pequeño/a?

¿cómo te has sentido? ¿has cambiado tu forma de ser?

En ese sentido, Para ti, ¿qué significa ser una chica o un chico?

¿Por qué? ¿Qué te hace más o menos femenina o masculino?

De estas imágenes [actividades de género] ¿escoge las que te parezcan más femeninas? ¿por qué?

De estas imágenes [actividades de género] ¿escoge las que te parezcan menos femeninas? ¿por qué?

De estas imágenes [actividades de género] ¿escoge las que te parezcan más masculinas? ¿por qué?

De estas imágenes [actividades de género] ¿escoge las que te parezcan menos masculinas? ¿por qué?

¿Crees que haya actividades que solo las puedan hacer chicos y otras que solo puedan hacer chicas y por qué?

Ahora, entre las personas que son más cercanas a ti, ¿hay alguna a la que te quieras parecer (pueden ser tus amigos, familia, profes, etc.)? ¿Por qué? ¿Hay alguien a quién no?

b) Apariencia y arreglo personal

De estas imágenes [estilos de vestir] ¿te identificas con algún estilo o no? ¿por qué?

¿Te gusta tu cuerpo? ¿por qué?

¿Te gusta tu apariencia? ¿por qué si? ¿por qué no?

¿Qué cambiarías de tu apariencia?

¿Más o menos cuánto tiempo tardas en arreglarte? ¿haciendo qué, cómo?

¿Usas desodorante o perfume? ¿Te gusta oler bien? ¿Qué piensas si una chica o un chico no huelen bien?

Chica: ¿Te maquillas? ¿Por qué sí o por qué no? ¿Si lo haces, cómo te gusta maquillarte? ¿te maquillas con tus amigas/os?

Chico: ¿Te has maquillado alguna vez? ¿por qué y para qué?

¿Usas aretes? ¿Qué piensas de que las chicas usen aretes o se pinten las uñas? ¿y los chicos?

¿Te depilas? ¿Crees que una chica tenga que depilarse? ¿y qué partes del cuerpo? ¿Cuándo sería adecuado? ¿Crees que un hombre tenga que hacer lo mismo?

¿Cómo te sientes cuándo estás arreglado? Y si no te arreglas ¿cómo te hace sentir eso?

Si tienes hermanos/as, ¿te gusta cómo se visten? ¿Te gustaría vestirse como ellos? ¿tus hermanos y tú se prestan ropa? ¿cómo te hace sentir eso eso?

¿Te gusta cómo se visten tus papás? ¿Te gustaría vestirse como ellos?

¿Tienes problemas con tus papás por la ropa que eliges?

¿Qué tipo de ropa o accesorios usas cuando vienes a la escuela? ¿Cómo los eliges? ¿Podrías describirlos un poco? ¿Qué pasa cuándo vas a otros sitios, por ejemplo a una fiesta? ¿o cuando sales con tus amigos fuera de la escuela? ¿hablas sobre la ropa o accesorios que usas con tus amigos? ¿se los prestan?

¿Utilizas accesorios? ¿cómo son? ¿los compartes con tus amigos o hermanos?

¿Alguna vez se han burlado de ti por tu apariencia? ¿cómo te has sentido?

¿Te ven distinto si estás arreglado o no? ¿cómo te sientes?

¿Crees que existe una diferencia entre ser atractivo/a o sexy?

¿Qué es lo que hace atractiva a una chica? ¿o atractivo a un chico para ti?

Hombre: Para ti ¿qué es ser coqueto? ¿crees que un chico puede ser coqueto? ¿por qué si, por qué no?

Mujer: Para ti, ¿qué es ser coqueta? ¿crees que una chica puede ser coqueta? ¿por qué si, por qué no?

Para ti, ¿qué significa tener un buen cuerpo?

¿Alguna vez te han dicho que les gusta como te vistes? ¿cómo te has sentido?

¿Alguna vez le has dicho a alguien que te gusta como se viste? ¿por qué?

¿Alguna vez se han burlado en la escuela por como te vistes? ¿cómo te sentiste?

¿Alguna vez tú te has burlado de alguien en la escuela por como se viste? ¿por qué te burlaste?

¿Te gusta tu tono de piel? ¿Por qué? ¿Te gustaría tener otro tono de piel? ¿Cuál y por qué?

¿Alguna vez se han burlado de ti por tu tono de piel? ¿cómo te has sentido?

¿Te gusta tu estatura? ¿Por qué? ¿Te gustaría tener otra estatura, cómo y por qué?

¿Alguna vez se han burlado de ti por tu estatura? ¿cómo te has sentido?

¿Te gusta tu complexión? ¿Por qué? ¿te gustaría tener otra complexión? ¿Por qué?

¿Alguna vez se han burlado de ti por tu complexión? ¿cómo te has sentido?

V. Pares. La convivencia escolar

a) Chicos/as del salón

¿Cómo te llevas con los chicos del salón? ¿Y con las chicas?

¿Cómo se saludan entre chicos, entre chicas y chicas y chicos?

¿Te han tratado o los tratas diferente si son chica o chico, por ejemplo, cuándo se saludan en el pasillo o cuando juegas con ellos/as? ¿por qué?

¿Te juntas más con chicas o chicos? ¿por qué?

Entre chicos, ¿qué significa llevarse pesado? Las chicas ¿se llevan así?

¿Prácticas algún deporte en equipo? ¿Juegas con tus amigo/as en la escuela? ¿a qué?

¿Cómo eliges a tus compañeros/as cuando juegas? ¿Importa si son chicas o chicos?

¿Quiénes te caen mal? ¿por qué?

b) Amigo/as

¿Quiénes son tus mejores amigos/as en la escuela? ¿por qué?

¿Cómo te hiciste su amiga/o?

¿Qué haces en tus horas libres? ¿pasas ese rato con tus amigo/as o novio/a? ¿a dónde vas con ellos?

¿Cuándo tienen horas libres, de qué pláticas con tus amigo/as?

¿Han organizado fiestas en la escuela? ¿has ido? Cuéntame alguna ¿qué hacen?

¿Celebraste o piensas festejar tus quince años? ¿cómo?

c) Novio/a

¿Tienes novio/a? ¿dónde lo/a conociste?

¿Te arreglas más cuando quedas de verte con él/ ella? ¿cómo te sientes?

¿Qué les gusta hacer juntos?

¿Qué opinas de las parejas que se toman de la mano en público?

¿tu lo haces?

¿Qué opinas de las parejas que se abrazan y/o besan en público?

¿tu lo haces?

d) La prepa

¿Le hablas a los chicos/as de la prepa?

¿Cómo te llevas con los chicos/as de la prepa?

¿Tienes ganas de entrar a la prepa? ¿por qué?

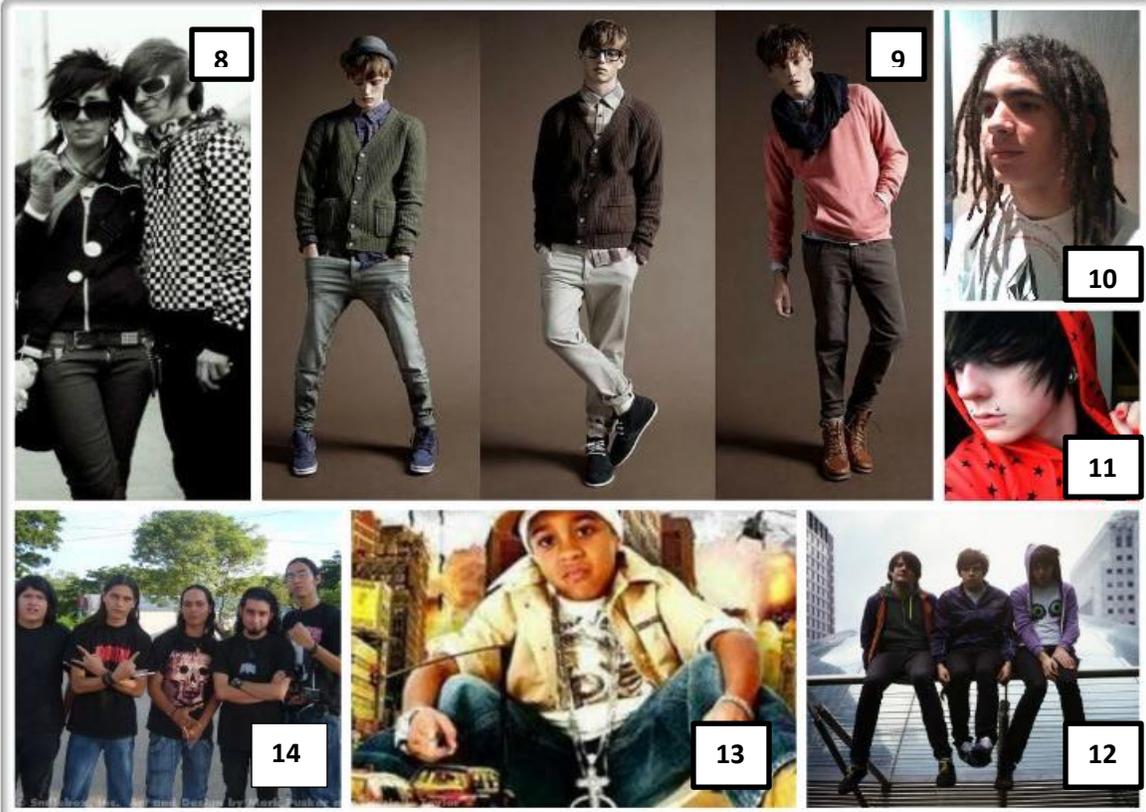
d) Lugares frecuentados en la escuela

Cuando tienes horas libres ¿a dónde te gusta ir? ¿sales de la prepa?

¿En qué lugar de la prepa pasas más tiempo con tus amigos?

Anexo 4. Facilitadores de la entrevista a profundidad
a) Estilos de vestir









b) Actividades Hombres y Mujeres





Fuentes de consulta

BOURDIEU, Pierre

- 1990 *Sociología y cultura*, México, Grijalbo-Conaculta.
- 1998 “Existir para la mirada masculina: la mujer ejecutiva, la secretaria y su falda” (entrevista por Catherine Portevin). Disponible en <http://www.jornada.unam.mx/2000/05/04/ls-bourdieu.html> [última fecha de consulta: 27 diciembre 2013]
- 1999a “El conocimiento por cuerpos” y “Violencia simbólica y luchas políticas” en *Meditaciones pascalianas*, Barcelona, Anagrama, p. 169-214; 215-271.
- 1999b “Sobre el poder simbólico” en *Intelectuales, política y poder*, Buenos Aires, EUDEBA, p. 65-73.
- 2004 “Primera parte. Celibato y condición campesina” en *El baile de los solteros. La crisis de la sociedad campesina en el Bearne*, Barcelona, Anagrama, p. 7-129.
- 2005 *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama, 167 pp.
- 2007a *Cosas dichas*, Madrid, Gedisa, p. 11-82.
- 2007b “Prefacio” y “Libro I. Crítica de la razón teórica” en *El sentido práctico*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, p. 9-227.
- 2012 *La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, México, Taurus.

BUTLER, Judith

- 2001 *El género en disputa*, México, PUEG-UNAM-Paidós, introducción, capítulo 1 y 2.

CEDILLO, Priscila

- 2011 *Cuerpo y género, una aproximación sociológica*. Tesis para obtener el grado de Licenciada en Sociología, FCPyS-UNAM, México.

CONNELL, Robert

- 2001 “Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para la escuela”, en *Nómadas*, no. 14, p.

CORFCUFF, Phillippe

- 2013 “De las estructuras sociales a las interacciones” en *Las nuevas sociologías. Principales corrientes y debates, 1980-2010*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, p. 35-66.

CROSSLEY, Nick

- 2001 “The Phenomenological *Habitus* and its Construction” en *Theory and Society*, vol. 30, no. 1, p. 81-120. Disponible en <http://www.jstor.org/discover/10.2307/658063?uid=3738664&uid=2&uid=4&sid=21103278468803> [última fecha de consulta: 27 diciembre 2013]

ELIAS, Norbert

- 1994 "El cambiante equilibrio de poder entre los sexos. Estudio sociológico de un proceso: el caso del Antiguo Estado Romano" en *Conocimiento y poder*, Madrid, Ediciones La Piqueta, p. 121-166.
- 1996 *La sociedad cortesana*, México, Fondo de Cultura Económica, 403 pp.
- 2008 "Interrelaciones de entramados: problemas de las vinculaciones sociales" en *Sociología fundamental*, Barcelona, Gedisa, p. 159-188.

ENTWISTLE, Joanne

- 2002 *El cuerpo y la moda. Una visión sociológica*, Barcelona, Buenos Aires, 309 pp.

GALINDO, Jorge

- 2007 "El cuerpo en sociedad como cuerpo vestido", ponencia presentada durante el *Primer Encuentro en Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana*, Centro Médico Siglo XXI. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/416072/Jorge-Galindo> [última fecha de consulta: 27 diciembre 2013]
- 2008 *Entre la necesidad y la contingencia. Autoobservación teórica de la sociología*, Barcelona, Anthropos, UAM-Cuajimalpa, 174 pp.
- 2010 "Comunicación, cuerpo y tecnología: Una aproximación teórico-sociológica al problema del orden social", en Ramón Alvarado, Gustavo Leyva y Sergio Pérez (eds.), *¿Existe el orden? La norma, la ley y la transgresión*, Barcelona, Anthropos, UAM-Cuajimalpa, p. 181-198.
- 2011 "La identidad como reducción de complejidad", en Akuavi Adonon, Hiroko Asakura, Laura Carballido y Jorge Galindo (eds.), *Identidades: explorando la diversidad*, Anthropos, UAM-C, Barcelona, p. 49-72.

GARCÍA ANDRADE, Adriana, Olga SABIDO RAMOS y Priscila CEDILLO

- 2011 *Consideraciones metodológicas para la selección de artículos referidos al tema del cuerpo y el amor de 1989 a 2008. Reporte de investigación.* Disponible en http://www.cshenlinea.azc.uam.mx/02_inv/archivos/reportes/soc/lec/v Iso019.pdf [última fecha de consulta: 27 diciembre 2013]

GARCÍA SELGAS, Fernando

- 1994 "El cuerpo como base del sentido de la acción" en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, no. 68, p. 41-83.

GARFINKEL, Harold y Robert STOLLER

- 2006 "El tránsito y la gestión del logro de estatus sexual en una persona intersexuada, parte 1" en Harold Garfinkel, *Estudios en Etnometodología*, Barcelona, Anthropos Editorial; Centro de

Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades
UNAM; Universidad Nacional de Colombia, p. 135-209.

GAROT, Robert y Jack KATZ

2003 “Provocative Looks: Gang Appearance and Dress Codes in an Inner-City Alternative School” en *Ethnography*, no. 4, p. 421-454.

GIMÉNEZ, Gilberto

1997 “La sociología de Pierre Bourdieu” en Proyecto Antología de Teoría Sociológica Contemporánea (eds.), *Perspectivas teóricas contemporáneas de las Ciencias Sociales*, UNAM/ FCPyS, p. 151-171, disponible en <http://www.paginasprodigy.com/peimber/BOURDIEU.pdf> [última fecha de consulta: 27 diciembre 2013]

GOFFMAN, Erving

1977 “The Arrangement between the Sexes” en *Theory, Culture and Society*, vol. 4, no. 3, p. 301-331.

1991 “La ritualización de la feminidad” y “El orden de la interacción” en *Los momentos y sus hombres*, Barcelona, Paidós, p. 135-168 y 169-205.

2001 *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu, p. 11-151 y 254-271.

HÉRITIER, Françoise

2007 *Masculino/ Femenino II. Disolver la jerarquía*, México, Fondo de Cultura Económica, 380 pp.

JONES, Daniel

2010 *Sexualidades adolescentes: amor, placer y control en la Argentina contemporánea*, Buenos Aires, Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad (CICCUS); Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 168 pp.

LAHIRE, Bernard

2001 “Heritages sexués: incorporation des habitudes et des croyances” en Thierry Blöss (dir.), *La dialectique des rapports hommes-femmes*, Paris, Press Universitaires de France, p. 9-25.

2004 *El hombre plural*, Barcelona, Bellaterra.

2005 “De la teoría del *habitus* a una sociología psicológica” en B. Lahire (Dir.) *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, p. 143-179.

2006 “Describir la realidad social”; “El espíritu sociológico de Michel Foucault” y “Lógicas prácticas: el ‘hacer’ y el ‘decir sobre el hacer’” en *El espíritu sociológico*, Buenos Aires, Manantial, p. 31-40; 109-123; y 137-155.

2007 “Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples” en *Revista de Antropología Social* [en línea],

- 16 (Sin mes). Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83811585002> [última fecha de consulta: 27 diciembre 2013]
- 2009 "Por una sociología psicológica" (entrevista por Hugo José Suárez) en Hugo José Suárez, *Tertulia sociológica*, México, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM-Bonilla Artigas Editores, p. 85-99.
- LAMAS, MARTA
- 2002 *Cuerpo: diferencia sexual y género*, México, Taurus Ediciones.
- MARTÍN CRIADO, Enrique
- 2009 "Habitus" en Román Reyes (Dir.): *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico-Social*, Tomo 1/2/3/4, Ed. Plaza y Valdés, Madrid-México. Disponible en <http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/H/habitus.htm> [última fecha de consulta: 27 diciembre 2013]
- MARTÍNEZ, Ana Teresa
- 2007 "Hacia una teoría de la práctica" en *Pierre Bourdieu. Razones y lecciones de una práctica sociológica. Del estructuralismo genético a la sociología reflexiva*, Buenos Aires, Manantial, p. 15-166.
- MORENO, Hortensia
- 2011 "Del inefable misterio de la feminidad" en *Géneros. Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género*, año 18, marzo-agosto, p. 121-143.
- PARSONS, Talcott
- 1968 *La estructura de la acción social*, Madrid, Guadarrama, cuarta parte "Conclusión", p. 847-938.
- RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, Carmen
- 2003 *La configuración del género en los procesos de socialización*, Oviedo, KRK Ediciones, 353 pp.
- RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, Carmen y José PEÑA
- 2002 "Identidades esquemáticas de género en la escuela: a propósito del primer aniversario de la muerte de Pierre Bourdieu" en *Teoría educativa*, no. 14, pp. 235-263.
- RUBIN, Gayle
- 1996 "El tráfico de mujeres. Notas sobre la "economía política" del sexo" en Marta Lamas, *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, México, PUEG-UNAM/ Porrúa Ediciones, p. 35-96.
- SABIDO, Olga
- 2007 "El cuerpo y sus trazos sociales. Una perspectiva desde la sociología" en Gina Zabudovsky (coordinadora), *Sociología y cambio conceptual*, México, Siglo XXI Editores-UNAM-UAM Azcapotzalco, p. 208-247.

- 2013a “Los retos del cuerpo en la investigación sociológica. Una reflexión teórico-metodológica” en Miguel Ángel Aguilar y Paula Soto Villagrán (coords.), *Cuerpos, espacios y emociones. Aproximaciones desde las ciencias sociales*, México, UAM-Iztapalapa-Porrúa Ediciones, p. 19-54.
- 2013b “Interacción y disposiciones, dos dimensiones analíticas para el estudio sociológico del cuerpo” conferencia magistral dictada en el Simposio plenario *Heurísticas del cuerpo* del VI Congreso Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades *El cuerpo descifrado*, UAM Xochimilco.
- SCOTT, Joan
- 2008 “El género: una categoría útil para el análisis histórico” y “Algunas reflexiones adicionales sobre género y política” en *Género e historia*, México, FCE-UACM, p. 48-74; 245-269.
- SEBASTIAN DE ERICE, José
- 1994 *Erving Goffman. De la interacción focalizada al orden interaccional*, Madrid, Siglo XXI Editores, p. 1-51 y 195-250.
- SERRET, Estela
- 2006 *El género y lo simbólico. La constitución imaginaria de la identidad femenina*, México, Instituto de la Mujer Oaxaqueña, 172 pp.
- 2011 “Hacia una redefinición de las identidades de género” en *Géneros. Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género*, no. 9, p. 71-97.
- TOVILLAS, Pablo
- 2010 *Bourdieu. Una introducción*, Buenos Aires, Quadrata, 128 pp.
- TURNER, Bryan S.
- 1989 *El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social*, México, Fondo de Cultura Económica.
- UNICEF
- 2010 *Informe Nacional sobre la Violencia de Género en la Educación Básica en México*, México, SEP-Gobierno Federal.
- URIBE ALVARADO, Ana Bertha
- 2003 “Notas sobre la representación del cuerpo en la obra de Michel Foucault” en *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, diciembre, año IX, no. 18, Universidad de Colima, p. 127-139
- WACQUANT, Loïc
- 2005 “I. Hacia una praxeología de lo social: la estructura y la lógica de la sociología de Bourdieu” en Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant, *Una invitación a la sociología reflexiva*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, p. 21-99.
- WEST, Candance y Don H. ZIMMERMAN

1987 "Doing Gender" en *Gender and Society*, vol. 1, no. 2, p. 125-151.

Artículos consultados para el Estado del Arte

CONNOR, David J.; Roberta M. NEWTON; Alice C. PENNISI; y Antoinette A. QUARSHIE
2004 "Tales of Body/ Space Invasions in School" en *Qualitative Inquiry*, no. 10, p. 495-508.

GAROT, Robert y Jack Katz
2003 "Provocative Looks: Gang Appearance and Dress Codes in an Inner-City Alternative School" en *Ethnography*, no. 4, p. 421-454.

HASSARD, John y Michael ROWLINSON
2002 "Researching Foucault's Research: Organization and Control in Joseph Lancaster's Monitorial Schools" en *Organization*, no. 9, p. 615-639.

KATZ, James E. y Satomi SUGIYAMA
2006 "Mobile Phones as Fashion Statements: Evidence from Student Surveys in the US and Japan" en *New Media & Society*, no. 8, p. 321-337.

KEHILY, Mary
2001 "Bodies in School: Young Men, Embodiment, and Heterosexual Masculinities" en *Men and Masculinities*, no. 4, p. 173-185.

KEMO KEIMBOU, David-Claude
2005 "Games, Body and Culture: Emerging Issues in the Anthropology of Sport and Physical Education in Cameroon (1920-60)" en *International Review for the Sociology of Sport*, no. 40, p. 447-466.

KIRK, David
1994 "Physical Education and Regimes of the Body" en *Journal of Sociology*, no. 30, p. 165-177.

2007 "Con la escuela en el cuerpo, cuerpos escolarizados: La construcción de identidades inter/ nacionales en la sociedad post-disciplinaria" en *Agora para la Educación Física y el Deporte*, no. 4-5, p. 39-56.

PILCHER, Jane
2007 "Body Work: Childhood, Gender and School Health Education in England 1870-1977" en *Childhood*, no. 14, p. 215-233.

SMITH, Pamela M. y Jennifer PAFF OGLE
2006 "Interactions among High School Cross-Country Runners and Coaches: Creating a Cultural Context for Athletes' Embodied Experiences" en *Family and Consumer Sciences Research Journal*, no. 34, p. 276-307.

SWAIN, Jon
2006 "Reflections on Patterns of Masculinity in School Settings" en *Men and Masculinities*, no. 8, p. 331-349.

VINCENTI, James J.
1997 "The Relationship between Female Status and Physical Strength in a Japanese University Athletic Club" en *Journal of Sport & Social Issues*, no. 21, p. 189-210.